

Educación emocional en el aula: resultados de una intervención socioemocional breve desde un enfoque mixto en estudiantes de enseñanza media

Social-Emotional Learning in the classroom: results of a brief socio-emotional intervention from a mixed approach in secondary school students

Karina González Gallardo¹✉, Danila Fonseca Salazar¹, Jonathan Martínez-Líbano¹

Resumen

Tras la pandemia de COVID-19, se ha evidenciado la necesidad de fortalecer el desarrollo socioemocional de los estudiantes, debido al aumento de dificultades en la convivencia escolar, la autorregulación emocional y el bienestar socioemocional. El objetivo de este estudio fue evaluar el impacto de una intervención socioemocional breve sobre la inteligencia emocional autopercebida en estudiantes de segundo año de enseñanza media de un establecimiento particular subvencionado de Angol, Chile. Se utilizó un diseño cuasiexperimental pretest–posttest sin grupo control, bajo un enfoque metodológico mixto. La muestra fue intencionada ($N = 18$; M edad = 15.33; $DE = 0.49$). Se aplicó la escala TMMS-24 para evaluar atención, claridad y reparación emocional. Los análisis cuantitativos, mediante t de Student para muestras relacionadas, evidenciaron un aumento significativo en claridad emocional entre el pretest y el posttest, $t(17) = -2.87$, $p = .011$, $d = 0.68$. La atención emocional mostró una tendencia a la significancia ($p = .076$), con un tamaño del efecto moderado ($d = 0.45$), mientras que la reparación emocional no presentó diferencias significativas ($p = .642$). El puntaje global del TMMS-24 aumentó, aunque sin significación estadística ($p = .075$). Los hallazgos cualitativos evidenciaron mejoras en el reconocimiento y verbalización emocional, la participación respetuosa y el uso inicial de estrategias regulatorias. Se concluye que las intervenciones socioemocionales breves pueden generar efectos positivos y refuerzan la necesidad de integrar la educación emocional de manera sistemática en el contexto escolar.

Palabras clave: educación emocional, inteligencia emocional, claridad emocional, regulación emocional, enseñanza media

Abstract

Following the COVID-19 pandemic, the need to strengthen students' socioemotional development has become increasingly evident due to difficulties in school coexistence, emotional self-regulation, and socioemotional well-being. This study aimed to evaluate the impact of a brief socioemotional intervention on self-perceived emotional intelligence among second-year secondary school students from a publicly subsidized private school in Angol, Chile. A quasi-experimental pretest–posttest design without a control group was employed using a mixed-methods approach. The sample was intentional ($N = 18$; M age = 15.33, $SD = 0.49$). The TMMS-24 scale was administered to assess emotional attention, emotional clarity, and emotional repair. Quantitative analyses using paired-samples t -tests revealed a significant increase in emotional clarity between pretest and posttest, $t(17) = -2.87$, $p = .011$, $d = 0.68$. Emotional attention showed a trend toward significance ($p = .076$), with a moderate effect size ($d = 0.45$), whereas emotional repair did not show significant differences ($p = .642$). The overall TMMS-24 score increased, although without reaching statistical significance ($p = .075$). Qualitative findings indicated improvements in emotional recognition and expression, respectful participation, and the initial use of emotional regulation

¹ Universidad Andrés Bello, Chile ✉ e-mail: k.gonzalezgallardo@uandresbello.edu



strategies. It is concluded that brief socioemotional interventions may have positive effects and reinforce the importance of systematically integrating emotional education into school settings.

Keywords: *emotional education, emotional intelligence, emotional clarity, emotional regulation, secondary education*

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el sistema educativo a nivel mundial ha enfrentado desafíos relevantes no sólo centrado en las demandas académicas, que en un principio fue la concepción clásica de los colegios, sino que también a las necesidades socioemocionales de los estudiantes, las cuales se han visto intensificadas en el contexto posterior a la pandemia por COVID-19, con altas prevalencias de problemas de salud mental dentro del sistema educacional chileno (Martínez-Líbano & Yeomans-Cabrera, 2024). La evidencia nacional e internacional pone en relieve el aumento sostenido en los niveles de malestar emocional, dificultades en la regulación emocional y problemáticas de convivencia escolar en niños, niñas y adolescentes, lo cual ha puesto de manifiesto la urgencia de implementar intervenciones sistemáticas orientadas al desarrollo socioemocional en el contexto escolar (Łukasik, 2024; Salerni & Messetti, 2025), concibiendo de esta forma a los colegios como factores protectores de niños, niñas y adolescentes.

En este escenario, la escuela se configura como un espacio privilegiado para el desarrollo de habilidades emocionales, dado su carácter formativo, preventivo y continuo (Parker & Bickmore, 2021). La evidencia reciente en el ámbito de la educación socioemocional indica que las intervenciones escolares pueden contribuir significativamente al bienestar emocional, al clima de aula y al fortalecimiento de habilidades intrapersonales, especialmente cuando estas se implementan de manera intencionada, contextualizada y con una base teórica clara (Kalata et al., 2026).

Desde una perspectiva psicológica, la inteligencia emocional ha sido conceptualizada como la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y ajenas, con el fin de orientar el pensamiento y la conducta de manera adaptativa (Antonopoulou, 2024; Salovey & Mayer, 1990). Este modelo, desarrollado por Mayer y Salovey (1990), propone una estructura jerárquica del procesamiento emocional, en la que la comprensión emocional ocupa un rol central, actuando como un puente entre la percepción de las emociones y su regulación adaptativa (Fiori, Udayar & Vesely Maillefer, 2022). Desde este marco, la claridad emocional permite otorgar significado a la experiencia emocional, constituyéndose en un componente clave para el funcionamiento emocional saludable (Martínez-Líbano, Yeomans-Cabrera, Koch, Iturra Lara & Torrijos Fincias, 2025). En el ámbito educativo, estos planteamientos han sido articulados con enfoques pedagógicos de educación emocional, los cuales buscan promover el desarrollo progresivo de habilidades emocionales mediante experiencias formativas intencionadas (Shofiyyah, Komarudin & Juita, 2023).

La inteligencia emocional autopercibida ha sido operacionalizada mediante el modelo de meta-estado emocional, el cual distingue tres dimensiones fundamentales: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional (D'Amico & Geraci, 2023; Salovey, Woolery & Mayer, 2001). La atención emocional se refiere al grado en que las personas observan y reconocen sus emociones; la claridad emocional alude a la capacidad para comprender y diferenciar los estados emocionales; y la reparación emocional se vincula con la habilidad para regular las emociones de manera adaptativa, promoviendo el bienestar psicológico (Eckland & Thompson, 2023; Kosch Serey, Martínez-Líbano & Barahona-Fuentes, 2025; Lane & Smith, 2021).

En el contexto educativo chileno, si bien se han impulsado políticas y programas orientados a la convivencia escolar y al desarrollo socioemocional (Ministerio de Educación, 2024), aún se observa una escasez de estudios empíricos situados que evalúen el impacto de intervenciones socioemocionales específicas en población adolescente, considerando la inteligencia emocional autopercibida como variable de interés. En este marco, el presente estudio se propone analizar el impacto de una intervención socioemocional breve en estudiantes de segundo año de enseñanza media, aportando evidencia empírica situada que contribuya al diseño de prácticas educativas que promuevan el bienestar socioemocional y fortalezcan la convivencia escolar.

MATERIALES Y MÉTODOS

Diseño de la investigación

El presente estudio se adscribe a un diseño cuasiexperimental pretest–posttest sin grupo control, en el cual se evaluó a un mismo grupo de participantes antes y después de la implementación de una intervención socioemocional (Hernández Sampieri, 2018). Se adoptó un enfoque metodológico mixto, combinando análisis cuantitativos y cualitativos. Además, la investigación incorporó principios de la investigación–acción, orientada a la mejora de la práctica educativa mediante la reflexión situada (Risku, 2018). La intervención fue diseñada a partir de la observación del contexto escolar, la identificación de necesidades socioemocionales y la implementación de acciones pedagógicas intencionadas.

Descripción de la muestra

La muestra estuvo conformada por 18 estudiantes, de los cuales 14 correspondían al género masculino y 4 al género femenino. La edad de los participantes osciló entre los 15 y 16 años ($M = 15.33$; $DE = 0.49$). El muestreo fue no probabilístico de tipo intencional por conveniencia, seleccionado debido a la accesibilidad de los participantes y a la viabilidad de implementación de la intervención en un contexto educativo específico, criterio ampliamente utilizado en investigaciones aplicadas cuando el acceso a la población está condicionado por factores institucionales o logísticos (Hernández Sampieri, 2018). Asimismo, este tipo de muestreo resulta pertinente en estudios exploratorios o cuasiexperimentales realizados en contextos naturales, donde el control total sobre la asignación de participantes no siempre es factible (Gayle, LaForce, & Linden, 2021). Los criterios de inclusión consideraron: (a) pertenecer al nivel de enseñanza media del establecimiento, (b) contar con consentimiento informado por parte de los apoderados, y (c) haber participado de manera completa en la intervención socioemocional, incluyendo la aplicación de los instrumentos en las mediciones pretest y posttest. Como criterios de exclusión, se estableció la inasistencia reiterada a las sesiones del taller o la no respuesta completa de los instrumentos de evaluación, aunque no se registraron casos que cumplieran con dichos criterios.

Instrumentos

Para la medición de la inteligencia emocional se utilizó la escala Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) (Salovey et al., 2001), la cual mide el constructo a partir de 24 ítems, los cuales, a su vez, evalúan las tres dimensiones: la atención emocional (8 ítems), claridad emocional (8 ítems) y reparación emocional (8 ítems). Las respuestas se registran mediante una escala tipo Likert, permitiendo obtener puntajes específicos para cada dimensión y un puntaje total de inteligencia emocional auto percibida. Para el presente

estudio se utilizó la versión validada para la población infantojuvenil en Chile ([Martínez-Líbano, Yeomans-Cabrera, Serey et al., 2025](#)). La confiabilidad del instrumento para esta aplicación fue excelente ($\alpha = 0,93$; $\omega = 0,93$).

Las variables sociodemográficas fueron recogidas mediante un cuestionario sociodemográfico para caracterizar a la muestra, considerando variables como edad, género, nacionalidad y promedio general estimado.

Finalmente se incorporaron dos preguntas abiertas de carácter reflexivo, orientadas a profundizar en la experiencia subjetiva de los estudiantes respecto a su vivencia emocional y a sus procesos de atención, comprensión y regulación emocional: "Cuando tienes una emoción muy fuerte (como enojo, tristeza o alegría intensa), ¿qué sueles hacer para manejarla o expresarla?" y "Piensa en una situación reciente en la que sentiste una emoción importante: ¿cómo te diste cuenta de lo que estabas sintiendo y cómo lo entendiste?"

Técnicas de análisis de datos

Los datos cuantitativos obtenidos mediante la aplicación del TMMS-24 fueron organizados, codificados y tabulados en una planilla de cálculo, para posteriormente ser analizados por medio del software estadístico SPSS. En una primera etapa se realizó un análisis descriptivo, calculando medidas de tendencia central (media) y dispersión (desviación estándar) para cada una de las dimensiones evaluadas: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional.

Posteriormente, considerando el diseño pretest–posttest sin grupo control, se aplicó la prueba t de Student para muestras relacionadas, con el objetivo de comparar los puntajes obtenidos por el mismo grupo de estudiantes antes y después de la intervención y determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en sus medias. Esta prueba se utilizó debido a su pertinencia para analizar cambios en una misma muestra medida en dos momentos distintos, donde se destaca su potencia para comparar medias y desviaciones estándar en estudios de tipo preexperimental ([Hernández Sampieri, 2018](#)).

En cuanto a los datos cualitativos, provenientes de las preguntas abiertas y de las pautas de observación, se desarrolló un análisis de contenido de carácter interpretativo, orientado a identificar manifestaciones asociadas a la atención, comprensión y regulación emocional. A partir de las respuestas de los estudiantes se identificaron categorías asociadas a la atención emocional, claridad emocional, reparación emocional, y manifestaciones de convivencia observadas durante la intervención. Este proceso de categorización fue realizado de manera independiente por dos investigadores, con el propósito de aumentar la objetividad y precisión del análisis.

La integración de los resultados cuantitativos y cualitativos permitió una interpretación más comprensiva del impacto de la intervención en el fortalecimiento de la inteligencia emocional auto percibida de los estudiantes.

Procedimiento

La implementación de la intervención socioemocional se desarrolló en etapas sucesivas que permitieron asegurar una planificación adecuada, una ejecución coherente con los objetivos propuestos y una evaluación sistemática del proceso (ver [Tabla 1](#)).

En primera instancia se solicitó autorización formal al equipo directivo del establecimiento educacional, presentando el programa de intervención, sus objetivos, fundamentación teórica, metodología de trabajo y cronograma de ejecución. Posteriormente, se coordinó con la profesora jefe y la orientadora del curso la organización de las sesiones, definiendo horarios y espacios para su aplicación. Una vez aprobado el programa por la

institución, se realizó una reunión informativa con los apoderados, en la cual se explicó el propósito de la intervención, el carácter voluntario de la participación, el resguardo de la confidencialidad y el uso académico de la información. En dicha instancia se entregaron y firmaron los consentimientos informados que autorizaron la participación de los estudiantes. Antes de iniciar la primera sesión de intervención, se aplicó el cuestionario, el cual incluía las variables sociodemográficas, la escala TMMS-24 y las preguntas abiertas.

La intervención se desarrolló en seis sesiones con la periodicidad de 1 por semana; cada sesión tuvo una duración de 45 minutos, realizada dentro del horario de orientación y/o religión. Las actividades fueron diseñadas en coherencia con principios de la educación emocional.

Tabla 1
Descripción y objetivos de sesiones de intervención

Sesión	Enfoque principal	Objetivo	Actividades desarrolladas
1	Reconocimiento emocional	Favorecer el reconocimiento inicial de emociones y diferenciar emoción, sentimiento y estado de ánimo.	Aplicación TMMS-24 (pre test) y preguntas abiertas (2). Dinámica de presentación, identificación de emociones básicas y registro reflexivo de emociones cotidianas.
2	Atención emocional	Fortalecer la capacidad de observar y atender conscientemente las emociones.	Ejercicios de respiración consciente, mindfulness y reflexión grupal.
3	Claridad emocional	Promover la identificación y comprensión de emociones específicas.	Uso de la rueda de emociones, análisis de situaciones cotidianas.
4	Regulación emocional	Desarrollar estrategias de manejo emocional.	Técnica del semáforo emocional, ejercicios de autocontrol y análisis de casos.
5	Competencia social	Fomentar la empatía y la comunicación asertiva.	Actividades colaborativas, role-playing y resolución de conflictos.
6	Integración y cierre	Consolidar aprendizajes socioemocionales.	Reflexión final, diálogo grupal y cierre simbólico del proceso. Aplicación TMMS-24 (postest) y preguntas abiertas (2).

Las sesiones 2, 3 y 4 se vinculan directamente con las dimensiones evaluadas por el instrumento TMMS-24, mientras que las sesiones restantes cumplen una función introductoria, integradora y de cierre del proceso de intervención. Durante cada sesión se utilizaron pautas de observación estructurada para registrar aspectos relacionados con la participación, expresión emocional, regulación y convivencia, lo que permitió complementar la evaluación del proceso. Al finalizar la sexta sesión de intervención, se aplicó nuevamente el instrumento TMMS-24 como postest, con el propósito de identificar posibles variaciones en la percepción emocional de los estudiantes.

Aspectos éticos

Para la realización del presente estudio, se resguardaron los principios éticos fundamentales para el trabajo con adolescentes, en coherencia con los lineamientos éticos de la investigación educativa, entregando un consentimiento informado al establecimiento educacional y a los padres y apoderados del curso a intervenir. Además, se aseguró que la participación de los estudiantes fuese de carácter voluntario y sin ningún tipo de calificación, con el fin de evitar posibles consecuencias no deseadas en el grupo. Se garantizó el anonimato, el resguardo de los datos y el uso de información obtenida de parte del curso, señalando de forma explícita que toda información reunida es de carácter confidencial y que sería usada solamente con fines académicos.

RESULTADOS

Resultados cuantitativos

Los resultados mostraron un aumento en todas las dimensiones evaluadas (ver [Tabla 2](#)), el análisis descriptivo mostró un aumento en las medias de las tres dimensiones evaluadas. A nivel global, el puntaje total del TMMS-24 aumentó de 73.83 (DE = 14.81) en el pretest a 82.11 (DE = 19.25) en el posttest, $t(17) = -1.90$, $p = .075$, con un tamaño del efecto moderado ($d = -0.45$), reflejando una mejora general en la inteligencia emocional autopercebida por parte de los participantes.

Con respecto a la dimensión de la claridad emocional, la prueba t mostró un aumento desde el pretest ($M = 24.56$, $DE = 5.59$) al posttest ($M = 29.06$, $DE = 6.52$), $t(17) = -2.87$, $p = .011$. Este hallazgo, sumado a un tamaño del efecto moderado-alto ($d = -0.68$), confirma que el taller produjo una mejora estadísticamente significativa en la capacidad de los participantes para comprender y dar sentido a sus emociones.

Respecto a la dimensión de la atención emocional, se observó un incremento en la media ($M_{pre} = 22.72$; $M_{post} = 25.72$), aunque la diferencia no alcanzó significación estadística convencional, $t(17) = -1.89$, $p = .076$, no obstante, el tamaño del efecto fue moderado ($d = -0.45$), lo que sugiere una tendencia positiva.

Finalmente, en la dimensión de reparación emocional podemos referir que hubo una diferencia menor, pero positiva entre el pre y el post; no se encontraron diferencias estadísticas significativas entre las mediciones ($M_{pre} = 26.56$; $M_{post} = 27.33$), $t(17) = -0.47$, $p = .642$, y el tamaño del efecto fue bajo ($d = -0.11$), siendo esta dimensión en la que se produjo la menor repercusión del taller en esta muestra.

Tabla 2

Medias, Desviaciones Estándar y Resultados del t de Student para Muestras Relacionadas en el TMMS-24 (Pre y Post Intervención)

Dimensión	M (Pre)	DE (Pre)	M (Post)	DE (Post)	t(17)	p	d de Cohen	IC 95 % d
Atención emocional	22.72	4.20	25.72	6.81	-1.89	.076	-0.45	[-0.93, 0.05]
Claridad emocional	24.56	5.59	29.06	6.52	-2.87	.011	-0.68	[-1.18, -0.15]
Reparación emocional	26.56	7.47	27.33	7.67	-0.47	.642	-0.11	[-0.57, 0.35]
Inteligencia Emocional	73.83	14.81	82.11	19.25	-1.90	.075	-0.45	[-0.93, 0.04]

Nota: Se usó la prueba t para muestras relacionadas. Valores negativos indican un aumento en los puntajes posttest. $p < .05$ se considera estadísticamente significativo.

Resultados cualitativos

Los resultados cualitativos se analizaron mediante un enfoque comparativo pretest-posttest, a partir de las respuestas a las preguntas abiertas aplicadas (ver [Tabla 3](#)). El análisis se organizó en función de las dimensiones de la inteligencia emocional autopercebida: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional, complementándose con observaciones relativas a la convivencia y expresión emocional en el contexto grupal.

Tabla 3
Comparación de resultados cualitativos pretest y postest según dimensiones de la inteligencia emocional

Dimensión	Manifestaciones pretest	Manifestaciones postest	Ejemplos de evidencias representativas
Atención emocional	Escasa conciencia de los estados emocionales; tendencia a evitar o ignorar emociones.	Mayor reconocimiento consciente de emociones y disposición a observar lo que sienten.	Pre: "Normalmente suelo alejarme de eso o ignorarlo". Post: "Intento calmarme estando solo o hablando con alguien que me entienda".
Claridad emocional	Dificultad para diferenciar emociones; uso de descriptores vagos o confusos.	Mayor comprensión y diferenciación de los estados emocionales.	Pre: "Me siento bien o rara". Post: "Me di cuenta de cómo me sentía y traté de calmarme".
Reparación emocional	Estrategias de regulación limitadas; evitación o impulsividad.	Uso incipiente de estrategias adaptativas de regulación emocional.	Referencias post intervención a buscar calma, apoyo social o autocontrol.
Convivencia y expresión emocional	Interacciones marcadas por impulsividad, burlas y conflictos.	Mejora progresiva en el respeto, la participación y la comunicación emocional.	Observaciones de mayor escucha y respeto durante las sesiones.

En la dimensión de atención emocional, durante el pretest se evidenció una baja disposición a reconocer los propios estados emocionales, manifestándose en conductas de evitación o desatención emocional. Tras la intervención, los estudiantes mostraron una mayor apertura a observar y reconocer sus emociones, lo que indica un avance en la conciencia emocional.

Respecto a la claridad emocional, los resultados muestran uno de los cambios más significativos. Antes de la intervención, predominaban descripciones emocionales poco precisas; posteriormente, los estudiantes evidenciaron una mayor capacidad para comprender y dar sentido a lo que sentían. Este hallazgo resulta coherente con los resultados cuantitativos, donde la claridad emocional fue la dimensión que presentó cambios estadísticamente significativos.

En cuanto a la reparación emocional, los resultados cualitativos reflejan avances iniciales. En el pretest, los estudiantes tendían a responder de manera impulsiva o a evitar las emociones desagradables; en el postest, emergen referencias a estrategias más adaptativas, aunque aún incipientes, lo que sugiere que la regulación emocional requiere procesos de intervención más prolongados para su consolidación.

En conjunto, los resultados cuantitativos y cualitativos evidencian una tendencia consistente hacia el fortalecimiento de las competencias socioemocionales evaluadas, especialmente en la dimensión de claridad emocional. Aunque atención y reparación no alcanzaron significancia estadística, los incrementos y tamaños del efecto observados sugieren avances incipientes que podrían consolidarse mediante intervenciones de mayor duración o continuidad.

DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo como objetivo evaluar el impacto de una intervención socioemocional en la inteligencia emocional autopercebida de estudiantes de segundo año de enseñanza media, considerando las dimensiones de atención emocional, claridad emocional y reparación emocional, evaluadas mediante el instrumento TMMS-24. Desde este marco, la discusión de los resultados se organiza en función de cada una de estas dimensiones, finalizando con el análisis del puntaje global de inteligencia emocional.

Atención emocional

En relación con la atención emocional, los resultados cuantitativos evidenciaron un aumento en la media entre el pretest y el posttest; sin embargo, esta diferencia no alcanzó significación estadística ($p = 0.076$), aun cuando se observó un tamaño del efecto moderado. Este patrón sugiere una tendencia positiva asociada a la intervención, aunque insuficiente para consolidarse estadísticamente en el período evaluado, lo que puede explicarse, en parte, por la duración acotada de la intervención y el tamaño muestral, factores que limitan la detección de cambios en dimensiones emocionales que suelen evolucionar de manera gradual.

Desde una perspectiva teórica, la ausencia de un incremento significativo en la atención emocional puede interpretarse como un resultado funcional y coherente con el enfoque de la intervención. La literatura ha advertido que un aumento indiscriminado de la atención emocional, cuando no se articula con procesos de claridad y regulación emocional, puede asociarse a rumiación emocional, hiperfocalización afectiva y mayor malestar psicológico (Lask, Moyal & Henik, 2021). En este sentido, el hecho de que la atención emocional no haya aumentado de forma significativa podría indicar que la intervención evitó promover una conciencia emocional desadaptativa, favoreciendo un equilibrio entre la observación emocional y la comprensión de las emociones.

El fortalecimiento significativo de la claridad emocional observado en el estudio podría haber actuado como un factor modulador del desarrollo de la atención emocional, permitiendo que los estudiantes comenzaran a observar sus emociones de manera más consciente, pero sin una focalización excesiva. Esta interpretación es consistente con el modelo de inteligencia emocional, que concibe la atención emocional como una dimensión necesaria pero insuficiente por sí sola para el funcionamiento emocional adaptativo, requiriendo su articulación con la comprensión y la regulación emocional (Zhang, 2025). En esta línea, estudios previos han demostrado que la claridad emocional desempeña un rol protector al modular la relación entre atención emocional y bienestar psicológico (Martínez-Líbano, Yeomans-Cabrera, Koch et al., 2025).

Los resultados cualitativos refuerzan esta lectura, evidenciando una mayor disposición de los estudiantes a reconocer y validar sus emociones en situaciones cotidianas. Estos cambios, aunque incipientes, sugieren un avance formativo relevante en la conciencia emocional inicial, que podría constituir una base para desarrollos posteriores más consistentes en la atención emocional, especialmente mediante intervenciones de mayor duración y continuidad pedagógica.

Claridad emocional

La claridad emocional fue la única dimensión que presentó un aumento estadísticamente significativo tras la intervención ($p = 0.011$), con un tamaño del efecto moderado-alto, constituyéndose en el hallazgo central del estudio. Este resultado indica que los estudiantes lograron una mayor capacidad para identificar, comprender y diferenciar sus estados emocionales.

Desde una perspectiva teórica, este hallazgo se alinea con el modelo de inteligencia emocional propuesto por Salovey y Mayer (1990), el cual plantea que la claridad emocional cumple una función nuclear dentro del procesamiento emocional, actuando como un puente entre la atención a las emociones y su regulación adaptativa (Salovey & Mayer, 1990; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995; Salovey et al., 2001). La comprensión emocional permite no solo identificar lo que se siente, sino también otorgar significado a la experiencia emocional, facilitando una relación más funcional con los propios estados afectivos (Harris, Anderson & Visconti, 2022).

La evidencia empírica reciente respalda esta interpretación, mostrando que la claridad emocional suele ser la dimensión más sensible al cambio tras intervenciones socioemocionales breves en contextos educativos, particularmente en población adolescente (Sánchez-Herrera, Guerrero-Barona, Sosa-Baltasar, Moreno-Manso & Durán-Vinagre, 2022). Asimismo, mayores niveles de claridad emocional se han asociado con un menor uso de estrategias desadaptativas de regulación y con mejores indicadores de ajuste psicológico (Park & Naragon-Gainey, 2020).

El aumento significativo en claridad emocional puede explicarse por el énfasis de la intervención en actividades de reflexión guiada, identificación emocional y verbalización de experiencias afectivas. Los resultados cualitativos refuerzan esta interpretación, evidenciando una mayor capacidad de los estudiantes para reconocer, nombrar y comprender sus emociones en situaciones cotidianas. En conjunto, estos hallazgos permiten sostener que la claridad emocional constituye un primer nivel de impacto en los procesos formativos de educación emocional y una base necesaria para el desarrollo posterior de habilidades regulatorias más complejas (Llamas-Díaz, Cabello, Megías-Robles & Fernández-Berrocal, 2022).

Reparación emocional

En cuanto a la reparación emocional, los resultados no evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre las mediciones pretest y posttest ($p = 0.642$), presentando un tamaño del efecto bajo. Este hallazgo sugiere estabilidad en la percepción que los estudiantes tienen respecto de su capacidad para regular sus emociones de manera adaptativa.

Desde los modelos contemporáneos de regulación emocional, este resultado era esperable, dado que la reparación emocional implica una secuencia compleja de procesos cognitivos y conductuales que requieren tiempo, práctica reiterada y contextos de retroalimentación constante para consolidarse (Wright, Adcock & LaBar, 2025). En población adolescente, estos procesos se encuentran aún en desarrollo, lo que refuerza la plausibilidad de la ausencia de cambios cuantitativos inmediatos tras una intervención breve (Kosch Serey et al., 2025).

La literatura especializada señala que la regulación emocional depende en gran medida de la transferencia efectiva de estrategias a contextos reales, lo que supone un proceso progresivo de ensayo, error y ajuste que difícilmente se consolida en intervenciones acotadas (Wright et al., 2025). Desde esta perspectiva, la ausencia de significancia estadística no debe interpretarse como un fracaso de la intervención, sino como una manifestación de la naturaleza gradual y acumulativa del desarrollo de las habilidades regulatorias.

Esta interpretación se ve reforzada por los resultados cualitativos, que evidencian la emergencia inicial de estrategias más adaptativas, como la búsqueda de calma o el distanciamiento momentáneo de situaciones estresantes. Estos avances, aunque incipientes, sugieren procesos de aprendizaje en curso que aún no alcanzan el nivel de consolidación necesario para reflejarse estadísticamente. Desde una perspectiva educativa, estos hallazgos refuerzan la necesidad de intervenciones de mayor duración y continuidad pedagógica, que permitan traducir los avances en atención y claridad emocional en mejoras más consistentes en la regulación emocional (Salovey et al., 1995).

Inteligencia emocional global

Respecto al puntaje total de inteligencia emocional, se observó un aumento entre el pretest y el posttest ($M_{pre} = 73.83$; $M_{post} = 82.11$), aunque la diferencia no alcanzó significación estadística convencional ($p = 0.075$), presentando un tamaño del efecto

moderado. Este resultado sugiere una tendencia general positiva asociada a la intervención, coherente con los incrementos observados en las dimensiones específicas, particularmente en claridad emocional.

Desde una perspectiva integradora, este patrón puede interpretarse como una consecuencia del carácter multidimensional de la inteligencia emocional. La evidencia contemporánea ha señalado que las intervenciones socioemocionales generan efectos diferenciados en sus distintas dimensiones, siendo algunas más sensibles a procesos formativos breves que otras, como la regulación emocional (Cipriano et al., 2023).

En este sentido, el fortalecimiento significativo de la claridad emocional, junto con los avances incipientes observados en atención y reparación emocional, refuerza la comprensión de la inteligencia emocional como un constructo dinámico, cuyos componentes evolucionan a ritmos distintos (MacCann et al., 2020). Investigaciones recientes indican que los cambios en indicadores globales suelen emerger con mayor claridad en intervenciones de mayor duración o con seguimientos longitudinales, una vez que los avances en dimensiones específicas comienzan a consolidarse (McCormick et al., 2021). Desde esta lógica, el aumento observado en el puntaje global puede interpretarse como un indicador temprano de impacto, coherente con estudios que muestran que los programas de educación emocional suelen generar inicialmente cambios en el autoconocimiento emocional, los cuales posteriormente facilitan mejoras más amplias en el funcionamiento socioemocional y el bienestar (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017).

Limitaciones

Dentro de las limitaciones del presente estudio, podemos señalar que el diseño fue limitado dado que se tuvo un tamaño muestral reducido (solo 18 participantes), la ausencia de un grupo de control y una muestra por conveniencia, por lo que esto limita la potencia estadística y la generación de los resultados, debido a lo cual se hace difícil atribuir de manera causal los cambios exclusivamente a la intervención. Además, la utilización de autoinformes como el TMMS-24, aunque presentaron buenos índices de confiabilidad, siempre es susceptible a la deseabilidad social y a los sesgos de respuesta. En cuanto a la implementación, hubo dificultades de asistencia o retrasos en algunos participantes y reprogramación de sesiones por actividades del establecimiento.

Proyecciones de la investigación

Para futuras investigaciones, sería recomendable diseñar programas sostenidos en el tiempo, que no se limiten a un número determinado de sesiones, sino que se integren de manera sistemática al Proyecto Educativo Institucional. De esta forma, se podría consolidar el desarrollo de la inteligencia emocional como un componente esencial del proceso formativo de los estudiantes. Asimismo, se propone incorporar estrategias interdisciplinarias que involucren a docentes de distintas áreas, favoreciendo una mirada integral del bienestar socioemocional. Los educadores cumplen un rol fundamental en la promoción del bienestar emocional y en la regulación afectiva dentro del aula; por ello, el acompañamiento y la formación en esta temática se presentan como una necesidad prioritaria en el ámbito educativo. Del mismo modo, se sugiere fomentar la participación activa de las familias y de la comunidad educativa, con el propósito de generar redes de apoyo que refuercen las habilidades socioemocionales y, en consecuencia, potencien el aprendizaje académico de los estudiantes.

CONCLUSIÓN

El presente estudio permitió analizar el impacto de una intervención socioemocional breve en estudiantes de segundo año de enseñanza media, aportando resultados relevantes para el campo de la educación emocional en contextos escolares. En un escenario educativo marcado por las consecuencias socioemocionales derivadas de la pandemia, esta investigación entrega evidencia empírica situada que refuerza la pertinencia de implementar programas sistemáticos orientados al desarrollo emocional en la adolescencia.

Los hallazgos evidenciaron un impacto significativo en la dimensión de claridad emocional, reflejado en un resultado estadísticamente significativo entre las mediciones de pretest y postest. Este resultado sugiere que las actividades centradas en la reflexión guiada, la identificación y la verbalización de las emociones favorecieron el autoconocimiento y la comprensión de los propios estados afectivos, consolidando un primer nivel de impacto formativo en procesos de educación emocional.

En contraste, las dimensiones de atención emocional y reparación emocional no presentaron cambios estadísticamente significativos, aunque sí mostraron tendencias positivas y tamaños del efecto pequeños a moderados. Estos resultados son coherentes con la literatura especializada, la cual señala que la atención emocional debe mantenerse en equilibrio con la claridad para evitar procesos desadaptativos, y que la regulación emocional constituye una habilidad de mayor complejidad psicológica, cuyo desarrollo requiere intervenciones más prolongadas y oportunidades sistemáticas de práctica en contextos cotidianos.

En conjunto, los resultados permiten concluir que la intervención implementada fue eficaz para fortalecer determinadas dimensiones de la inteligencia emocional, particularmente la claridad emocional, y para generar avances formativos iniciales en la atención y regulación emocional. Estos avances podrían consolidarse mediante intervenciones de mayor duración en el tiempo y con continuidad pedagógica. Desde una perspectiva educativa, los hallazgos contribuyen a la práctica y a la evidencia empírica disponible para el diseño e implementación de programas de educación emocional en contextos escolares, destacando la importancia de enfoques progresivos, sostenidos en el tiempo y articulados con políticas de convivencia educativa y bienestar socioemocional que favorezcan el desarrollo integral del estudiantado.

REFERENCIAS

- Antonopoulou, H. (2024). The value of emotional intelligence: Self-awareness, self-regulation, motivation and empathy as key components. *Technium Education and Humanities*, 8, 78-92.
<https://pdfs.semanticscholar.org/01fd/901d7b6a987dc06497bea64f3b506eb0d4ea.pdf>
- Cipriano, C., Strambler, M., Naples, L., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., ... Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181-1204.
<https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- D'Amico, A., y Geraci, A. (2023). Beyond emotional intelligence: The new construct of meta-emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 14(14), 1096663.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1096663>
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., y Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eckland, N., y Thompson, R. (2023). State Emotional Clarity Is an Indicator of Fluid Emotional Intelligence Ability. *Journal of Intelligence*, 11(10), 196-196.
<https://doi.org/10.3390/jintelligence11100196>

- Fiori, M., Udayar, S., y Vesely Maillefer, A. (2022). Emotion information processing as a new component of emotional intelligence: Theoretical framework and empirical evidence. *European Journal of Personality*, 36(2), 245-264. <https://doi.org/10.1177/08902070211007672>
- Gayle, D. M. B., LaForce, S., y Linden, M. (2021). *Quasi-experimental Research in the Wild*. En Rivera, J. (Ed.), *Disaster and Emergency Management Methods: Social Science Approaches in Application* (pp. 286-305). <https://doi.org/10.4324/9780367823948-20>
- Harris, V., Anderson, J., y Visconti, B. (2022). Social emotional ability development (SEAD): An integrated model of practical emotion-based competencies. *Motivation and Emotion*, 46(2), 226-253. <https://doi.org/10.1007/s11031-021-09922-1>
- Hernández Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=5A2QDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Hern%C3%A1ndez+Sampieri+2018&ots=TkVkJTVZmN-&sig=GRHw5ZzUS2555WMRyvSgtZ6_xyE&redir_esc=y#v=onepage&q=Hern%C3%A1ndez%20Sampieri%202018&f=false
- Kalata, C., Liener, S., Ma, I., Ostroff, R., Jandali, D., Berkey, D., y Chen, W. (2026). Physical activity and social-emotional learning contribute to resilience and psychological well-being in school-aged children. *American Journal of Health Education*, 57(1), 20-29.
<https://doi.org/10.1080/19325037.2025.2536774>
- Kosch Serey, A., Martínez-Líbano, J., y Barahona-Fuentes, G. (2025). Emotional Regulation and Subjective Well-Being in Adolescents: A Systematic Review. *Mental Health: Global Challenges Journal*, 8(1), 14-26. <https://doi.org/10.56508/mhgcj.v8i1.240>
- Lane, R. D., y Smith, R. (2021). Levels of emotional awareness: theory and measurement of a socio-emotional skill. *Journal of Intelligence*, 9(3), 42.
<https://doi.org/10.3390/jintelligence9030042>
- Lask, L., Moyal, N., y Henik, A. (2021). Rumination, emotional intensity and emotional clarity. *Consciousness and Cognition*, 96(96), 103242. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2021.103242>
- Llamas-Díaz, D., Cabello, R., Megías-Robles, A., y Fernández-Berrocal, P. (2022). Systematic review and meta-analysis: The association between emotional intelligence and subjective well-being in adolescents. *Journal of Adolescence*, 94(7), 925-938.
<https://doi.org/10.1002/jad.12075>
- Łukasik, B. (2024). Emotional Dysregulation of Children and Adolescents as a Cause of Exclusion from the School Environment-Possibilities for Counteracting the Phenomenon. *Podstawy Edukacji*, 17, 103-117. <https://doi.org/10.16926/pe.2024.17.08>
- MacCann, C., Erbas, Y., Dejonckheere, E., Minbashian, A., Kuppens, P., y Fayn, K. (2020). Emotional intelligence relates to emotions, emotion dynamics, and emotion complexity. *European Journal of Psychological Assessment*, 36(3). <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000588>
- Martínez-Líbano, J., y Yeomans-Cabrera, M. (2024). Depression, anxiety, and stress in the Chilean Educational System: children and adolescents post-pandemic prevalence and variables. *Frontiers in Education*, 9(9). <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1407021>
- Martínez-Líbano, J., Yeomans-Cabrera, M., Serey, A., Ramírez, N., Silva, V., y Lara, R. (2025). Propiedades Psicométricas de la Escala Trait Meta-Mood (TMMS-24) en Población Infantojuvenil Chilena. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 5(5), 1376-1376.
<https://doi.org/10.56294/saludcyt20251376>
- Martínez-Líbano, J., Yeomans-Cabrera, M., Koch, A., Iturra Lara, R., y Torrijos Fincias, P. (2025). Clarity and Emotional Regulation as Protective Factors for Adolescent Well-Being: A Moderated Mediation Model Involving Depression. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 15(7), 130-130. <https://doi.org/10.3390/ejihpe15070130>
- McCormick, M., Neuhaus, R., O'Connor, E., White, H., Horn, E., Harding, S., ... McClowry, S. (2021). Long-term effects of social-emotional learning on academic skills: Evidence from a randomized trial of INSIGHTS. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 14(1), 1-27.
<https://doi.org/10.1080/19345747.2020.1831117>
- MINEDUC. (2024). *Política Nacional de Convivencia Educativa 2024 - 2030*.
<https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/convivencia-escolar/>
- Park, J., y Naragon-Gainey, K. (2020). Is more emotional clarity always better? An examination of curvilinear and moderated associations between emotional clarity and internalising symptoms. *Cognition and Emotion*, 34(2), 273-287. <https://doi.org/10.1080/02699931.2019.1621803>
- Parker, C., y Bickmore, K. (2021). Complexity in restorative justice education circles: Power and privilege in voicing perspectives about sexual health, identities, and relationships. *Journal of Moral Education*, 50(4), 471-493. <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1832451>

- Risku, H. (2018). *Situated Learning in Translator and Interpreter Training*. Routledge. 12-28.
<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203732304-2/situated-learning-translation-research-training-academic-research-reflection-practice-hanna-risku>
- Salerni, N., y Messetti, M. (2025). Emotion regulation, peer acceptance and rejection, and emotional-behavioral problems in school-aged children. *Children*, 12(2), 159-159.
<https://doi.org/10.3390/children12020159>
- Salovey, P., y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CD>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. (1995). *Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale*. En Pennebaker, J. W. (Ed.), *Emotion, disclosure & health* (pp. 125-154). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Salovey, P., Woolery, A., y Mayer, J. (2001). *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes*. Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes, 279-307. 279-307. <https://doi.org/10.1002/9780470998557.ch11>
- Sánchez-Herrera, S., Guerrero-Barona, E., Sosa-Baltasar, D., Moreno-Manso, J., y Durán-Vinagre, M. (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>
- Shofiyyah, N., Komarudin, T., y Juita, D. (2023). The meaningful role of affection in education: the emotional perspective in pedagogy. *INNOVATIVE: Journal Of Social Science Research*, 3(2), 9420-9434. <https://j-innovative.org/index.php/Innovative/article/view/1271/1107>
- Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J., y Weissberg, R. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Wright, R., Adcock, R., y LaBar, K. (2025). Learning emotion regulation: An integrative framework. *Psychological Review*, 132(1), 173. <https://doi.org/10.1037/rev0000506>
- Zhang, Y. (2025). Impact of arts activities on psychological well-being: Emotional intelligence as mediator and perceived stress as moderator. *Acta Psychologica*(254), 104865. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104865>