Facultad de Educación y Ciencias Sociales
Magíster en Educación Emocional y Convivencia Escolar

ANSIEDAD ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA DESDE LA REGULACIÓN EMOCIONAL Y LA MOTIVACIÓN ESCOLAR

Tesis para optar al grado de Magíster en Educación Emocional y Convivencia

Escolar

Autoras
Carla Mac-lean Gallardo Paola
Llanos Díaz

Profesora Guía
Dra. Michelle Mendoza Lira

Santiago, Chile

2025

RESUMEN:

La presente investigación tuvo como propósito diseñar, implementar y evaluar una intervención psicoeducativa orientada a fortalecer la regulación emocional y la motivación escolar, con el fin de disminuir los niveles de ansiedad académica en estudiantes de enseñanza media. El estudio se desarrolló con un grupo de 9 estudiantes mujeres de entre 15 y 16 años de un establecimiento educacional de Providencia, mediante un diseño de investigación-acción con enfoque mixto.

Se aplicaron tres instrumentos: el Inventario de Ansiedad Escolar (IAES), la Escala de Regulación Emocional en el Contexto Escolar (RE-MESACTS) y la Escala de Motivación Educativa (EME). Los resultados del pretest evidenciaron niveles elevados de ansiedad, principalmente asociados a la evaluación social y escrita; una regulación emocional favorable, aunque con dificultades en la expresión interpersonal; y una motivación predominantemente extrínseca.

A partir de este diagnóstico, se diseñó una intervención de cuatro sesiones grupales que integraron técnicas de autorregulación, estrategias motivacionales y dinámicas de afrontamiento adaptativo. Los resultados del post-test mostraron mejoras moderadas en la regulación emocional, junto con una leve disminución de la ansiedad académica. En cuanto a la motivación escolar, se observó un incremento en la motivación intrínseca al conocimiento y una leve disminución de la amotivación.

En conjunto, los hallazgos confirman que incluso intervenciones breves pueden tener un impacto positivo en el bienestar socioemocional, coincidiendo con estudios previos que destacan la relevancia de integrar regulación emocional y motivación en programas escolares.

PALABRAS CLAVE: Adolescencia, Ansiedad Académica, Regulación Emocional, Motivación Escolar.

ABSTRACT

The present study aimed to design, implement, and evaluate a psychoeducational intervention focused on strengthening emotional regulation and academic motivation in order to reduce levels of academic anxiety among secondary school students. The research was conducted with a group of nine female students, aged 15 to 16, from an educational institution in Providencia, Chile, using an action research design with a mixed-methods approach.

Three instruments were applied: the *School Anxiety Inventory (IAES)*, the *Emotional Regulation Scale in the School Context (RE-MESACTS)*, and the *Academic Motivation Scale (EME)*. Pre-test results revealed high levels of anxiety, mainly associated with social and written evaluation; a generally favorable emotional regulation, though with difficulties in interpersonal expression; and predominantly extrinsic motivation.

Based on this diagnosis, a four-session group intervention was designed, integrating self-regulation techniques, motivational strategies, and adaptive coping dynamics. Post-test results showed moderate improvements in emotional regulation, along with a slight decrease in academic anxiety. Regarding academic motivation, an increase in intrinsic motivation toward knowledge and a slight reduction in amotivation were observed.

Overall, the findings confirm that even brief interventions can have a positive impact on students' socioemotional well-being, aligning with previous studies that emphasize the importance of integrating emotional regulation and motivation within school programs.

KEYWORDS: Adolescence, Academic Anxiety, Emotional Regulation, Academic Motivation.

1. INTRODUCCIÓN 5
1.1 Planteamiento y justificación del problema 5
1.2 Variables de investigación 7
1.3 Objetivo general 7
1.4 Objetivos específicos 8
2.1 Ansiedad 8
2.2 Regulación emocional 10
2.3 Motivación escolar 11
3. MATERIALES Y MÉTODOS 13
3.1 Enfoque y diseño de la investigación 13
3.2 Participantes 13
3.3 Instrumentos 14
3.4 Producción de datos cuantitativos 15
3.5 Producción de datos cualitativos 15
3.6 Procedimiento 16
3.6.1 Fase diagnóstica 17
3.6.2 Diseño de la intervención 17
3.6.3 Evaluación final 18
3.6.4 Devolución de resultados 18
3.7 Aspectos éticos 18
4. RESULTADOS 1G
4.1 Resultados del análisis cuantitativo 1G
4.4.1 Ansiedad Académica (IAES) 1G
4.1.2 Regulación Emocional (RE-MESACTS). 20
4.1.3 Motivación Escolar (EME) 20
4.2 Resultados del análisis cualitativo 21
6. LIMITACIONES Y PROYECCIONES 25
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 26
ANEXO 1. Instrumentos 33

ANEXO 2. Sesiones 37
ANEXO 3. Transcripción Focus Group 42
ANEXO 4. Informe de devolución de resultados y plan de acción socioemocional 2025 .58

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Planteamiento y justificación del problema

La adolescencia constituye una etapa compleja y decisiva del desarrollo humano, caracterizada por transformaciones profundas a nivel biológico, cognitivo y social (Gaete, 2015). Este período, comprendido entre la niñez y la adultez, se manifiesta como un proceso dinámico en el que los y las jóvenes se enfrentan a múltiples desafíos. Entre ellos destacan la construcción de una identidad personal coherente, el desarrollo de una autonomía moral que permita discernir entre normas y valores, y la consolidación de vínculos afectivos significativos con sus pares y adultos de referencia (Balarezo & Mayorga, 2023).

Estas transformaciones internas, que forman parte natural del desarrollo adolescente, interactúan con un entorno externo que ejerce presiones múltiples y a veces contradictorias. La familia, la escuela y los medios de comunicación imponen expectativas en torno al rendimiento, el comportamiento y el futuro, generando tensiones que impactan directamente en el bienestar emocional y en la disposición hacia el aprendizaje (Steinberg, 2014). Tal como plantea Palacios (2019), este entramado de exigencias puede alterar la manera en que los y las adolescentes se relacionan con el conocimiento, afectando su motivación, su autoimagen académica y su estabilidad emocional.

Una de las manifestaciones más frecuentes del malestar en esta etapa es la ansiedad, una condición humana de carácter biopsicosocial que afecta aproximadamente al 4% de la población mundial y que se ha convertido en uno de los principales problemas de salud mental a nivel global (Organización Mundial de la salud [OMS], 2023). Desde una perspectiva psicológica, la ansiedad se entiende como una respuesta emocional compleja que surge ante situaciones percibidas como amenazantes, e involucra procesos de evaluación cognitiva, anticipación de resultados y activación conductual (Barlow & Durand, 2001; Clark & Beck, 2012). En el ámbito escolar, estas dinámicas se intensifican cuando las y los adolescentes enfrentan presiones relacionadas con su rendimiento académico y la toma de decisiones sobre su futuro (Putwain, 2008). En el caso de Chile, un estudio reveló que el 63.6% de los estudiantes presenta síntomas de ansiedad, siendo las mujeres con padres separados y estudiantes con baja autoestima los más vulnerables (Martínez & Yeomans, 2024).

La ansiedad en la adolescencia ha sido ampliamente estudiada con diversas variables. Investigaciones recientes destacan que las creencias sobre la capacidad de controlar las

emociones tienen influencia directa en los niveles de ansiedad de los adolescentes. Somerville et al. (2024) analizaron 21 estudios que vinculan la regulación emocional y los síntomas ansiosos en jóvenes, evidenciando que, a mayor regulación o creencia de control de las emociones, se percibe una menor sintomatología ansiosa y sus efectos. Lo anterior puede explicarse debido a que la regulación o control emocional está directamente relacionada con el uso constante y persistente de estrategias adaptativas de regulación emocional.

En este sentido, Ruan et al. (2023) realizó un estudio en donde examinó la relación entre la regulación emocional y los síntomas de ansiedad y depresión en adolescentes. Los resultados dan cuenta de que la falta de acceso a estrategias de regulación emocional incide directamente en el aumento de la ansiedad. De esta manera, Owens et al. (2012) evidencian que la ansiedad en adolescentes no sólo afecta los niveles de bienestar general, sino que también interfiere significativamente en el desarrollo emocional y académico durante esta etapa. Según estos autores, la ansiedad disminuye la capacidad de concentración, memoria de trabajo y toma de decisiones, repercutiendo directamente en el rendimiento académico y en la adaptación escolar de los estudiantes. Además, se ha observado que las estrategias de regulación emocional actúan como factores protectores frente a la ansiedad, mejorando su bienestar subjetivo. Así mismo, la nula o baja utilización de estas estrategias, se relaciona con un aumento de malestar psicológico (Martínez et al., 2025).

Si bien la literatura nacional e internacional de los últimos años ha avanzado en el estudio de la ansiedad académica (p. ej. Gonzáles et al., 2021; Bülbül & Odaci, 2022), la motivación escolar (p. ej. Deci & Ryan, 2017; Núñez & León, 2019) y la regulación emocional (p. ej. Tamir et al., 2020; Salas et al., 2023), la mayoría de estas investigaciones se ha centrado en el análisis de relaciones entre pares de variables de forma aislada. Así, por ejemplo, en el estudio de Fernandes y Silveira (2021) se demostró que la ansiedad escolar puede explicarse, en parte, por las motivaciones que impulsan el comportamiento académico. Esto sugiere que no basta con abordar la ansiedad como un fenómeno aislado, sino que es necesario considerar los factores motivacionales subyacentes que influyen en su aparición y persistencia. Por otra parte, estudios como el de Freire et al. (2022) evidencian que perfiles motivacionales bajos están asociados a mayores niveles de ansiedad ante los exámenes, lo que sugiere la necesidad de intervenciones que consideren tanto la motivación como la ansiedad académica.

A pesar de los significativos aportes de las investigaciones anteriores, persiste otro vacío que tiene que ver con la existencia de limitadas propuestas de diseño e implementación de intervenciones que aborden de manera integrada todas estas variables (p. ej. Putwain & Symes, 2018; Teixeira et al., 2021; Mega et al., 2014). Esta carencia limita la elaboración de propuestas pedagógicas contextualizadas que respondan de forma efectiva a las demandas emocionales y cognitivas del estudiantado de enseñanza media, especialmente en contextos marcados por altos niveles de presión académica y exigencia institucional. Por ejemplo, López & Sánchez (2024) señalan que las intervenciones psicoeducativas en adolescentes han demostrado ser efectivas en la promoción del conocimiento sobre salud mental y la adquisición de habilidades emocionales.

La presente investigación, a partir del diagnóstico de estas variables, busca diseñar e implementar una propuesta de intervención psicoeducativa para reducir la ansiedad académica en estudiantes de enseñanza media, por medio de estrategias que favorezcan la regulación emocional y la motivación escolar. En este sentido, más que erradicar la ansiedad académica, el desafío está en que los y las estudiantes desarrollen herramientas personales que les permitan gestionarla de manera saludable, para que así ésta no afecte de manera significativa la eficiencia del aprendizaje. Esto resulta especialmente importante durante la adolescencia, donde confluyen altos niveles de exigencia académica, incertidumbre sobre el futuro y demandas emocionales (Eccles & Roeser, 2011). Por ello, comprender cómo este proceso incide en dimensiones clave como la regulación emocional, la motivación académica y la ansiedad, es fundamental para diseñar estrategias psicoeducativas que promuevan trayectorias escolares más conscientes, sostenibles y centradas en el bienestar estudiantil.

1.2 Variables de investigación

Variable dependiente: Ansiedad académica

Variable independiente:

- Regulación emocional
- Motivación escolar

1.3 Objetivo general

Diseñar, implementar y evaluar una intervención psicoeducativa para fortalecer la regulación emocional y la motivación escolar, con el propósito de reducir los niveles de ansiedad académica en estudiantes de enseñanza media.

1.4 Objetivos específicos

1. Diagnosticar los niveles de ansiedad académica, regulación emocional y motivación escolar en estudiantes de enseñanza media.
2. Diseñar una intervención psicoeducativa contextualizada, orientada al fortalecimiento de la regulación emocional y la motivación escolar.
3. Implementar la intervención psicoeducativa para promover el desarrollo de habilidades socioemocionales vinculadas con la regulación emocional y la motivación hacia el aprendizaje.
4. Evaluar el impacto de la intervención en los niveles de ansiedad académica, comparando los resultados de pre y postest.

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1 Ansiedad

La ansiedad es una de las emociones humanas más complejas. En esencia, constituye una respuesta adaptativa ante situaciones percibidas como amenazantes, movilizando recursos cognitivos, emocionales y fisiológicos para enfrentar potenciales peligros (Barlow, 2022). Sin embargo, esta respuesta puede activarse de manera desproporcionada o persistente en contextos cotidianos (Beck, 2000), como el entorno escolar, interfiriendo significativamente en el bienestar psicológico, el aprendizaje y el desarrollo integral, especialmente durante la adolescencia (Steinberg, 2014).

A lo largo del tiempo, diversos autores han propuesto definiciones del concepto de ansiedad. Desde una perspectiva psicoanalítica, Freud planteó que su origen se relaciona directamente con la transformación de la libido en el contexto del conflicto psíquico y el intento del yo por manejar o desviar la excitación. En relación con su manifestación en la infancia, Freud sostuvo que la ansiedad aparece cuando el niño percibe la ausencia de la madre como una amenaza a la satisfacción de sus necesidades (Freud, citado en Klein, 1948). Asimismo, describió la ansiedad como un afecto negativo que se acompaña de una activación fisiológica desagradable, e introdujo este término como un concepto técnico central en la psicopatología (Sierra et al., 2003).

Desde una perspectiva más contemporánea, Torrents (2013) define la ansiedad como la percepción de peligro o amenaza por parte del individuo, caracterizada por su naturaleza

anticipatoria. Esta puede interferir significativamente en la capacidad de respuesta cuando es intensa y persistente. Aunque cumple una función adaptativa y activadora, facilitando la preparación para actuar, también puede tener un origen interno. Es decir, no siempre se deriva de estímulos externos evidentes, sino también de conflictos psicológicos, generando respuestas fisiológicas y conductuales que pueden tornarse disfuncionales cuando sobrepasan ciertos límites.

En el marco del aprendizaje social, Bandura (1977, citado en Guerrero et al., 2021) planteó que las personas aprenden no solo por ensayo y error, sino también mediante el aprendizaje vicario, al observar e imitar las conductas de otros. Esta forma de aprendizaje, eminentemente social, se da en contextos donde se comparten prácticas culturales y emocionales. Así, en entornos donde la ansiedad es una respuesta común -como en comunidades o instituciones educativas altamente demandantes- los individuos pueden internalizar patrones ansiosos al observarlos de manera reiterada en su entorno social.

Desde la perspectiva cognitiva, Beck (1985, citado en Albarracín, 2022) definió la ansiedad como un estado emocional caracterizado por pensamientos automáticos de tipo catastrófico, los cuales generan sensaciones de pérdida de control y saturación emocional. En este enfoque, la ansiedad es entendida como un constructo mental, donde las cogniciones distorsionadas desencadenan y amplifican la respuesta ansiosa. Posteriormente, Beck y Emery (2000) ampliaron esta visión al sostener que la ansiedad tiende a surgir en contextos de presión, exigencia o estrés cotidiano, actuando como una forma de anticipación frente a situaciones que se perciben como amenazantes.

A partir de un enfoque integrador, Morales et al. (2022) conciben la ansiedad como una respuesta emocional que se complejiza a través de procesos continuos de evaluación cognitiva. La persona analiza la situación, valora sus recursos y anticipa resultados, lo que le permite planificar estratégicamente su acción. Por su parte, Díaz et al. (2019) destacan que, en niveles moderados, la ansiedad puede ser funcional al facilitar la resolución de conflictos y potenciar el rendimiento físico e intelectual, favoreciendo así la adaptación frente a situaciones nuevas o desafiantes.

Barlow (2022), en tanto, reafirma esta dimensión anticipatoria al definir la ansiedad como un estado de preparación frente a amenazas futuras, marcado por una percepción persistente de peligro, tensión crónica, conductas de evitación y deterioro en el desempeño. Ledoux (2020), en la misma línea, sostiene que este estado moviliza recursos cognitivos hacia la

atención y la concentración, lo que puede resultar funcional si se mantiene en equilibrio. No obstante, cuando la ansiedad se intensifica y no es regulada adecuadamente, puede derivar en un estrés perjudicial para el funcionamiento psicológico.

Finalmente, Albarracín (2022) describe la ansiedad como una emoción universal que se manifiesta como una preocupación intensa frente a la incertidumbre del futuro. Esta suele ir acompañada de malestar psicológico y de síntomas físicos como palpitaciones, tensión muscular o insomnio, evidenciando así su impacto tanto a nivel emocional como corporal.

2.2 Regulación emocional

La regulación emocional ha sido reconocida como una habilidad esencial en el desarrollo psicológico, el bienestar personal y la adaptación al entorno social. Según Gross (2008), regular las emociones implica procesos mediante los cuales los individuos influyen en qué emociones tienen, cuándo las tienen y cómo las experimentan y expresan. Esta capacidad es fundamental no solo para la salud mental, sino también para el funcionamiento social, académico y ocupacional.

De esta manera, la regulación emocional puede definirse como el proceso mediante el cual los individuos modulan sus emociones y ajustan su comportamiento, ya sea para adaptarse al contexto o para promover su bienestar individual y social (Gómez Pérez & Calleja Bello, 2016).

Históricamente, el interés por comprender este fenómeno se remonta al siglo XIX. Según Charland (2011), uno de los primeros en abordar el tema fue Ribot (1986), quien en su teoría sobre la vida afectiva afirmaba que la moral tenía la capacidad de controlar los sentimientos, emociones y pasiones. Desde esta perspectiva, las pasiones cumplían la función de organizar internamente la experiencia emocional a partir de influencias morales (de carácter externo), integrando ideas, movilizando recursos tanto cognitivos como conductuales y activando los afectos, incluidos los sentimientos (Ribot, 1986, citado en Charland, 2011).

En tiempos más recientes, la regulación emocional ha cobrado especial relevancia en el estudio de la inteligencia emocional. Lopes et al. (2005) señalan que esta habilidad consiste en modular la experiencia emocional con el propósito de alcanzar estados emocionales deseados y resultados esperados por el individuo.

Es importante distinguir entre la regulación emocional individual y la social. La primera se refiere a los procesos de monitoreo, evaluación y modificación de las propias emociones, con el objetivo de ajustar su intensidad y duración para alcanzar metas personales y bienestar individual (Cole, Martin & Dennis, 2004). Por otro lado, la regulación emocional social implica transacciones emocionales en contextos interpersonales, en las que se modula la emoción para sostenerla o inhibirla con el fin de comunicarse con los demás y lograr objetivos colectivos (Charland, 2011; Robinson, 2014).

La regulación emocional, por tanto, involucra aspectos clave como la conciencia emocional, la aceptación de las emociones y la modulación de la respuesta emocional. Feldman (2017) afirma que esta capacidad permite influir tanto en la intensidad como en la duración de una emoción, lo que demuestra que las personas pueden aprender a regular eficazmente sus emociones para reducir la ansiedad y el estrés, impactando directamente en su bienestar mental.

Existen diversas estrategias que permiten regular las emociones de manera concreta. Lindquist et al. (2020) destacan, por ejemplo, la reestructuración cognitiva, que consiste en reinterpretar una situación de forma neutral o positiva, con el fin de disminuir la intensidad de emociones displacenteras.

La regulación emocional es, en definitiva, una herramienta clave para la salud mental. En este sentido, Kring et al. (2019) advierten que las personas con dificultades para gestionar sus emociones pueden presentar un mayor riesgo de desarrollar trastornos psicológicos. En línea con esta idea, Thompson (1994) define la regulación emocional como los procesos extrínsecos e intrínsecos responsables de monitorear, evaluar y modificar las reacciones emocionales, especialmente en lo que respecta a su intensidad y duración. Así, desde una perspectiva biológica, las emociones cumplen la función de organizar y coordinar respuestas multisistémicas frente a eventos ambientales significativos.

2.3 Motivación escolar

Cuando se habla de motivación escolar, suele entenderse como el impulso que lleva a los estudiantes a cumplir con las tareas que los docentes proponen como medio para facilitar el aprendizaje de los contenidos curriculares. No obstante, la motivación escolar va más allá del simple cumplimiento de una tarea puntual (Valenzuela et al., 2015). Según Usán y Salavera (2018), se entiende por motivación escolar, el conjunto de creencias que los

estudiantes tienen respecto a sus objetivos y metas, revelando por qué una meta es importante para ellos y deduciendo una explicación acerca de la persistencia en su conducta.

De manera más específica, la motivación escolar se relaciona con la activación de recursos cognitivos necesarios para aprender lo que la escuela establece como objeto de aprendizaje (Valenzuela, 2007), y no únicamente con el deseo de ejecutar una tarea en un momento determinado. En este sentido, la motivación se vincula no solo con el valor que el estudiante atribuye a la tarea y con la percepción de su propia capacidad para llevarla a cabo, sino también, en un plano más amplio, con los motivos que otorgan sentido al esfuerzo cognitivo dirigido al aprendizaje, es decir, con los motivos para aprender.

Existen múltiples enfoques teóricos para analizar la motivación escolar, algunos de los cuales se destacan por su capacidad para predecir el rendimiento académico. En este sentido, una teoría muy difundida en contextos escolares ha sido la Teoría de Metas de Dweck & Legget (1988). En este caso, las investigaciones han demostrado que los estudiantes que poseen metas de aprendizaje aprenden más que aquellos que orientan sus metas al desempeño, pero no existe evidencia clara que dé cuenta de cómo los estudiantes motivados por el desempleo lleguen a una motivación orientada al aprendizaje (Valenzuela et al., 2015).

Desde otra perspectiva, la diferenciación entre motivación intrínseca y extrínseca (Sansone & Harackiewicz, 2000) ha demostrado ser un modelo eficaz para anticipar el desempeño estudiantil. Por un lado, la motivación intrínseca hace referencia al desarrollo de una determinada actividad por la satisfacción inherente que proviene de ella, sin la necesidad de contar con refuerzos externos. Por otro lado, la motivación extrínseca es aquella conducta que toma significado cuando se realiza dirigida a un fin en específico y no por sí misma (Usán & Salavera, 2018).

Sin embargo, este enfoque presenta una limitación importante, ya que la motivación intrínseca se considera algo inherente al estudiante, pero la intervención directa desde la escuela resulta compleja. En estos casos, el rol docente se reduce únicamente a generar condiciones que favorezcan la aparición de esa motivación, pero no a modificarla de manera intencionada. Esta dificultad también se observa en otras teorías que, pese a sus aportes, no ofrecen caminos claros para la acción educativa.

3. MATERIALES Y MÉTODOS

3.1 Enfoque y diseño de la investigación

La presente investigación adopta un enfoque mixto, integrando elementos cuantitativos y cualitativos de manera complementaria (Tashakkori et al. 2021). Desde lo cuantitativo, se aplicaron instrumentos estandarizados que permitieron medir variables como la ansiedad académica, motivación escolar y regulación emocional, posibilitando un análisis objetivo y comparable de la población observada (Creswell & Plano Clark, 2011; Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Desde lo cualitativo, se recurrió a una perspectiva fenomenológica, con el fin de explorar en profundidad las experiencias vividas por las estudiantes, interpretando los significados subjetivos que atribuye a dichas vivencias (Pereira, 2011). La fenomenología, en este sentido, permite acceder a dimensiones de la experiencia que trascienden lo cuantificable, reconociendo la riqueza de los relatos personales como vía de conocimiento (Fuster, 2019; Van Manen, 1990). La integración de ambos enfoques permite una comprensión más amplia y profunda del fenómeno estudiado.

En cuanto al diseño del estudio, se opta por la investigación-acción, ya que esta modalidad permite abordar problemáticas concretas dentro de un contexto educativo, con el propósito de comprenderlas y transformarlas de manera participativa. Tal como señalan Colmenares y Piñero (2008), la investigación-acción constituye una herramienta metodológica heurística, entendida como "un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en la que se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio" (p. 46). Este tipo de investigación no solo permite intervenir en la realidad, sino también generar conocimiento a partir de ella.

En esta línea, la investigación contempla una fase diagnóstica, una intervención y una evaluación de los efectos de dicha intervención. Para ello, se utilizan tanto técnicas de recolección de datos cuantitativos como cualitativos. La recolección de datos cuantitativos se realiza a través de la aplicación de pre-test y post-test, mientras que las técnicas de producción de datos cualitativos incluyen la realización de grupos focales (focus groups). Esta combinación metodológica permite triangular los datos obtenidos y enriquecer la comprensión del fenómeno estudiado.

3.2 Participantes

La muestra fue de tipo no probabilística, por conveniencia y voluntaria, en cuanto se seleccionaron estudiantes que estaban disponibles y dispuestas a participar, tras contar con

la autorización de sus apoderados. Es decir, fue un muestreo en donde se eligieron sujetos por accesibilidad, no al azar, priorizando la viabilidad y rapidez de acceso. Además, las estudiantes consideradas para este estudio optaron voluntariamente por participar, lo que implica una auto-selección (Creswell, 1994) . Cabe destacar, tal como lo plantean McMillan y Schumacher (2001) que este tipo de muestras si bien permite avanzar en contextos con recursos limitados y resulta eficiente conlleva sesgos que afectan la representatividad y no son extrapolables a poblaciones más amplias.

La muestra estuvo compuesta por 9 estudiantes de segundo medio del Colegio María Inmaculada de Providencia, quienes participaron en el pre-test, intervención y post test. La muestra está compuesta por estudiantes mujeres de entre 15 y 16 años de edad. La media de edad es de 15 años. Un 79.8% fue respondido por estudiantes de 15 años (n=7) y un 20,2% por estudiantes de 16 años (n=2).

3.3. Instrumentos

a) Inventario de Ansiedad Escolar (IAES).

El IAES es un test creado por Fernández, Inglés, Martínez y Marzo (2011). Fue adaptado y validado en población chilena por Nelly Lagos San Martín (2015). Consta de 15 ítems, organizados en cuatro subescalas: ansiedad ante el fracaso académico, ansiedad social, ansiedad ante la evaluación oral y ansiedad ante la evaluación escrita. Cada ítem se responde en una escala tipo Likert de 5 puntos (0 = Nunca; 4 = Siempre). Este instrumento permite identificar niveles y manifestaciones de ansiedad vinculada al rendimiento académico (Ver Anexo 1).

b) Escala de Regulación Emocional en el Contexto Escolar (RE-MESACTS).

La RE-MESACTS fue creada por Raciti y Vivaldi (2020), en el marco de la Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre Competencias Transversales y Socioemocionales, con la colaboración de Alegre, Cuevasanta, Finoli, Mena y Ñanco. Fue validada en adolescentes de 13 a 20 años en seis países de América Latina, incluido Chile. Está compuesta por 15 ítems, distribuidos en tres dimensiones: conciencia emocional, regulación intrapersonal y expresión interpersonal. Cada ítem se responde en una escala Likert de 4 puntos (1 = Nunca; 4 = Siempre). Este instrumento permite valorar las estrategias de autorregulación emocional desplegadas en situaciones escolares (Ver Anexo 1).

c) Escala de Motivación Educativa (EME).

La EME fue desarrollada originalmente por Vallerand et al. (1992) y, posteriormente, adaptada y validada en población chilena universitaria. Consta de 28 ítems, distribuidos en siete subescalas: motivación intrínseca al conocimiento, motivación intrínseca al logro, motivación intrínseca a la experiencia estimulante, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa y amotivación. Se responde en una escala Likert de 7 puntos (1 = No corresponde en absoluto; 7 = Corresponde totalmente). Permite evaluar tanto motivaciones intrínsecas como extrínsecas hacia el aprendizaje (Ver Anexo 1).

3.4 Producción de datos cuantitativos

Respecto al análisis de los datos obtenidos a través de los instrumentos tipo pre-test y post-test, estos fueron analizados mediante procedimientos estadísticos descriptivos que permitieron observar variaciones en las variables estudiadas antes y después de la intervención. Además, con el propósito de determinar si las diferencias observadas entre ambas mediciones eran estadísticamente significativas, se aplicó la prueba t de Student para muestras relacionadas, la cual permite comparar las medias del pretest y del postest dentro del mismo grupo de estudiantes. Este análisis fue realizado mediante el software IBM SPSS Statistics, versión 29.0 (2022), lo que permitió determinar si las diferencias observadas eran estadísticamente significativas, bajo un nivel de confianza previamente establecido.

3.5 Producción de datos cualitativos

Una vez finalizada la intervención, se conformaron grupos focales con estudiantes participantes, seleccionadas mediante muestreo intencionado (Patton, 2015). Dichas instancias fueron grabadas y posteriormente transcritas para facilitar el análisis. El objetivo fue explorar las experiencias subjetivas de las estudiantes respecto al proceso, los aprendizajes adquiridos y su percepción sobre la utilidad de lo trabajado.

Los datos cualitativos fueron abordados mediante la técnica de análisis de contenido, la cual permitió organizar, categorizar e interpretar los discursos, identificando regularidades, significados y estructuras emergentes a partir del lenguaje de los propios participantes (Krippendorff, 2018; Bardín, 2002). Se siguió la propuesta de Bardín (2002), quien plantea

un proceso de análisis que incluye tres fases fundamentales: preanálisis, exploración del material y tratamiento de los resultados, inferencia e interpretación.

Asimismo, se incorporaron elementos del enfoque hermenéutico de Mayring (2000), centrado en la comprensión contextual y progresiva de los textos, donde se busca reconstruir el sentido que los sujetos atribuyen a sus experiencias. Este enfoque permitió una lectura profunda de los datos, respetando su carácter subjetivo y situado, lo que resulta coherente con la perspectiva fenomenológica de la investigación.

Finalmente, la triangulación de ambos tipos de análisis (cuantitativo y cualitativo) fortaleció la validez interna del estudio y permitió una comprensión más amplia del fenómeno, integrando tanto las dimensiones subjetivas como los indicadores cuantitativos obtenidos (Pereira, 2011).

3.6 Procedimiento

En un inicio, el diseño contemplaba la participación de dos cursos completos de enseñanza media, con el propósito de ampliar la muestra y fortalecer la validez interna del estudio. Sin embargo, durante la fase de implementación surgieron dificultades que obligaron a reformular parcialmente la estrategia de aplicación.

Entre los principales obstáculos se identificó un retraso significativo en la entrega de los consentimientos informados por parte de los apoderados, lo que postergó el inicio del trabajo en terreno. Posteriormente, una vez reunidos los consentimientos de un número considerable de apoderados, se evidenció una resistencia activa por parte del grupo participante, quienes manifestaron su negativa a realizar los pretest. Entre sus argumentos destacaron la elevada carga académica que enfrentaban y la percepción de que el espacio de orientación debía destinarse a actividades más pertinentes a sus intereses y necesidades.

Esta reticencia no solo constituyó una dificultad metodológica, sino que también puede interpretarse como un indicador del nivel de agotamiento y estrés académico que experimentaban las estudiantes, reflejando el malestar asociado a la sobrecarga de demandas escolares. Ante esta situación, se tomó la decisión metodológica de ajustar la intervención a un grupo reducido de diez estudiantes, resguardando la voluntariedad de la participación y el bienestar de las participantes, sin comprometer los objetivos centrales del estudio.

El proceso de investigación se organizó en las siguientes etapas:

3.6.1 Fase diagnóstica

Se aplicaron los instrumentos psicométricos previamente mencionados. La utilización de estas herramientas responde a la necesidad de contar con indicadores confiables y válidos que fundamenten la caracterización de la muestra (Ato et al., 2013). La aplicación se llevó a cabo de manera presencial, en coordinación con el equipo de orientación del establecimiento, resguardando criterios éticos esenciales: confidencialidad, consentimiento informado y voluntariedad en la participación (Hernández et al., 2018).

3.6.2 Diseño de la intervención

A partir del análisis de los datos, se elaboró una propuesta de intervención psicoeducativa centrada en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales críticas, principalmente la regulación emocional y la motivación hacia el aprendizaje, factores fuertemente relacionados con la ansiedad académica (Zeidner, 2014; Usán & Salavera, 2018).

La intervención contempló cuatro sesiones de aproximadamente 45 a 50 minutos, aplicadas con frecuencia semanal en modalidad grupal dentro del aula. Las actividades buscaron integrar dinámicas participativas, reflexivas y experienciales, ya que estas favorecen el aprendizaje socioemocional en contextos escolares (CASEL, 2020). Entre las estrategias empleadas se incluyeron:

- Ejercicios de autorregistro emocional para aumentar conciencia de sí.
- Técnicas de relajación y respiración como herramientas de autorregulación.
- Espacios de diálogo reflexivo para explorar creencias motivacionales.
- Actividades lúdico-formativas, que según Bisquerra (2016) potencian la disposición positiva hacia el aprendizaje socioemocional.

El ambiente fue cuidadosamente estructurado para garantizar seguridad emocional, respeto mutuo y expresión libre, elementos esenciales en procesos de educación emocional (Goleman, 1996; Brackett & Rivers, 2014). El detalle de las intervenciones se encuentra en el Anexo 2.

3.6.3 Evaluación final

Para evaluar los efectos de la intervención se adoptó un diseño pretest–postest con reaplicación de los mismos instrumentos iniciales, lo que permitió contrastar resultados y observar posibles cambios en las variables estudiadas. Los datos cuantitativos fueron analizados mediante estadística descriptiva y comparativa (Field, 2018).

Paralelamente, se desarrolló un análisis de contenido cualitativo de las transcripciones de los grupos focales, siguiendo la propuesta de Bardin (2002), complementada con elementos del enfoque hermenéutico de Mayring (2000), lo que posibilitó captar el sentido atribuido por los estudiantes a su experiencia en la intervención.

3.6.4 Devolución de resultados

Finalmente, se elaboró un informe de devolución dirigido al equipo directivo y al área de convivencia escolar, con un conjunto de recomendaciones para fortalecer la labor pedagógica y socioemocional en el establecimiento. Estas sugerencias incluyeron estrategias de acompañamiento emocional sostenido y acciones orientadas a potenciar la motivación escolar y la regulación emocional, en línea con lo que proponen Bisquerra (2016) y Fernández-Berrocal & Extremera (2016) respecto al rol de la escuela en el desarrollo de competencias emocionales.

3.7 Aspectos éticos

La investigación con población adolescente exige una especial consideración ética, dado que se trata de un grupo catalogado como vulnerable y que, por lo tanto, requiere salvaguardas adicionales en los procesos de investigación (Belmont Report, 1979; Asociación Médica Mundial, 2013). En este sentido, se adoptaron principios fundamentales como el respeto por las personas, la beneficencia y la justicia, garantizando en todo momento la protección de los derechos, la seguridad y el bienestar de las participantes.

Durante todo el proceso se resguardó la confidencialidad de la información, garantizando el anonimato mediante la codificación de datos y el uso exclusivo de la información para fines académicos y científicos. En coherencia con lo planteado por Creswell y Plano Clark (2017), la protección de la identidad de los sujetos constituye un principio esencial en investigaciones con poblaciones vulnerables. Asimismo, se consideró la voluntariedad y el bienestar emocional como criterios centrales. En los casos en que las estudiantes

manifestaron resistencia o sobrecarga académica, se respetó su decisión de no participar en determinados momentos, asegurando que el estudio no interfiriera negativamente en su vida escolar ni en su salud emocional (Consejo General de la Psicología de España, 2022). En suma, la investigación se condujo bajo criterios éticos que velaron por la protección integral de las participantes, asegurando tanto el resguardo legal a través de los consentimientos de los apoderados, como el reconocimiento del derecho a decidir de las estudiantes mediante el asentimiento informado.

4. RESULTADOS

4.1 Resultados del análisis cuantitativo

Se aplicaron los instrumentos IAES, RE-MESACTS y EME en pretest y postest. Los resultados fueron analizados mediante estadísticos descriptivos y la prueba t de Student para muestras relacionadas, con el fin de identificar variaciones significativas entre ambas mediciones.

4.4.1 Ansiedad Académica (IAES)

Los niveles iniciales de ansiedad se encontraban en rangos altos, especialmente en la dimensión social y escrita. Tras la intervención, se observó una disminución leve pero significativa en el promedio general (pretest $M = 3.80$; postest $M = 3.55$; $t(8) = 2.45$, $p < .05$) (ver tabla 1). Esto sugiere que las técnicas de autorregulación aplicadas en las sesiones tuvieron un efecto positivo en la reducción de la ansiedad académica.

Tabla 1. *Resultados IAES*

Dimensión	Pretest (M)	Postest (M)	Diferencia
Ansiedad social	3.80	3.55	-0.25
Ansiedad ante la evaluación escrita	3.77	3.60	-0.17
Ansiedad ante la exposición oral	3.49	3.40	-0.09
Ansiedad ante el fracaso académico	3.45	3.40	-0.05

Fuente: Elaboración propia (2025).

4.1.2 Regulación Emocional (RE-MESACTS).

Los resultados mostraron que las estudiantes ya contaban con un perfil favorable en regulación intrapersonal, aunque presentaban dificultades en la expresión interpersonal. Tras la intervención, se observó un incremento moderado en la regulación intrapersonal y en la conciencia emocional, lo que refleja la utilidad de las dinámicas de respiración y autorregistro emocional trabajadas en el programa. El promedio general aumentó de M= 2.80 a M= 2.97, diferencia que resultó estadísticamente significativa ($t(8)= 2.31$, $p <. 05$) (ver tabla 2.)

Tabla 2. Resultados RE-MESACTS

Dimensión	Pretest (M)	Postest (M)	Diferencia
Conciencia emocional	2.8	3.0	0.2
Regulación intrapersonal	3.1	3.2	0.1
Expresión interpersonal	2.5	2.7	0.2

Fuente: Elaboración propia (2025).

4.1.3 Motivación Escolar (EME).

La motivación predominante antes de la intervención era de carácter extrínseco, asociada principalmente a la obtención de notas y al reconocimiento externo. En el postest se evidenció un aumento en la motivación intrínseca al conocimiento (de M = 4.2 a M = 4.3) y una leve disminución de la amotivación (de M = 3.5 a M = 3.1). Si bien los cambios observados no alcanzaron significación estadística según la prueba t de student para muestras relacionadas ($t(8)= 1.12$, $p >.05$) se aprecia una tendencia positiva hacia una mayor orientación intrínseca y una menor desmotivación. Esto indica que las actividades reflexivas y lúdicas implementadas favorecieron un mayor interés en aprender por el valor del conocimiento en sí mismo.

Tabla 3. Resultados EME

Dimensión	Pretest (M)	Postest (M)	Diferencia
Motivación intrínseca al conocimiento	4.2	4.3	0.1
Motivación intrínseca al logro	3.9	4.0	0.1
Regulación identificada	3.6	3,7	0.1
Amotivación	3.5	3.1	0.4

Fuente: Elaboración propia (2025)

Por lo tanto, los resultados cuantitativos evidencian que la intervención tuvo un impacto positivo, aunque de carácter moderado, tanto en la reducción de la ansiedad académica como en el fortalecimiento de la regulación emocional y la motivación escolar.

4.2 Resultados del análisis cualitativo

Del análisis de los focus group realizados con las estudiantes emergieron cuatro categorías principales:

a) Percepción de la ansiedad académica

Las estudiantes identificaron la ansiedad como un malestar presente antes y durante las evaluaciones, manifestado en síntomas físicos como nerviosismo, insomnio y presión en el pecho. Una de ellas señaló:

> *"Me pongo nerviosa, siento que me voy a quedar en blanco"* (E1, grupo 2).

Asimismo, destacaron la influencia del entorno familiar en su ansiedad, especialmente cuando perciben presión por el rendimiento:

> *"Pienso mucho en qué van a decir mis papás si me va mal"* (E3, grupo 2)

En este sentido, es posible señalar que la ansiedad se configura no solo como una reacción momentánea frente a evaluaciones, sino como un estado persistente de vigilancia emocional. El temor a decepcionar al entorno familiar o escolar refuerza una autoimagen dependiente del rendimiento académico, lo que coincide con lo planteado por Putwain (2008) respecto al carácter socialmente mediado de la ansiedad escolar. Este hallazgo revela que la ansiedad no se experimenta de manera aislada, sino como una construcción relacional, donde las expectativas familiares y el juicio de los pares se internalizan como factores de amenaza. Desde esta perspectiva, la intervención no solo contribuyó a visibilizar dichas presiones, sino que abrió un espacio de validación emocional que permitió, por ejemplo, reinterpretar el error académico como parte del proceso de aprendizaje.

b) Estrategias de regulación emocional

Las estudiantes reportaron que antes de la intervención solían enfrentar el estrés con quejas, aislamiento o explosiones emocionales. Sin embargo, tras las sesiones señalaron un mayor uso de recursos aprendidos, como la respiración consciente o el autorregistro. Por ejemplo:

> *"Ahora respiro hondo y me digo que puedo hacerlo, eso me calma harto"* (E4, grupo 1).

El cambio en las estrategias de afrontamiento, desde la evitación hacia el uso de recursos conscientes como la respiración, refleja un proceso de internalización emocional (Gross, 2016). Las estudiantes comienzan a reconocer la emoción como un fenómeno regulable, lo que implica un avance hacia la autoeficacia emocional. Esto respalda la hipótesis de que la enseñanza explícita de habilidades de regulación puede modificar patrones disfuncionales. En este sentido, la intervención realizada operó como una experiencia de empoderamiento emocional, donde la comprensión de los propios estados afectivos se tradujo en una percepción de mayor control frente a situaciones evaluativas.

c) Cambios en la motivación escolar

La motivación inicial estaba centrada principalmente en aprobar y obtener buenas notas, sin encontrar sentido intrínseco al aprendizaje. Sin embargo, tras la intervención, varias estudiantes manifestaron mayor disposición a estudiar y participar en clases:

> *"Igual ahora me dan más ganas de estudiar, como que no me siento tan presionada"* (E2, grupo 2).

Los testimonios de las estudiantes revelan una transición desde una motivación extrínseca centrada en el rendimiento hacia una motivación más autónoma, asociada al interés y la curiosidad. Este desplazamiento se alinea con la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2017), que plantea que la internalización de los motivos académicos depende de la satisfacción de las necesidades de autonomía y competencia. La intervención, al promover espacios de reflexión sobre el sentido de aprender, favoreció esa internalización. Sin embargo, la persistencia del valor otorgado a la calificación indica que los cambios motivacionales requieren continuidad para consolidarse.

d) Valoración de la intervención

Finalmente, las participantes destacaron la utilidad de los espacios de diálogo y la posibilidad de compartir experiencias con sus pares. Una estudiante comentó:

> *"Me gustó que habláramos de cómo nos sentimos, porque a veces uno cree que está sola en eso"* (E5, grupo 1).

Este testimonio refleja que el componente grupal de la intervención no tuvo solo una función liberadora y reflexiva, sino que funcionó como un mecanismo de contención socioemocional, permitiendo que las estudiantes resignificaran sus experiencias individuales a través del reconocimiento mutuo. La verbalización de las emociones ayudó a validarlas y a normalizar, por ejemplo, la ansiedad académica, reduciendo la percepción de aislamiento que generalmente acompaña este tipo de malestar.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados muestran que una intervención breve puede producir mejoras significativas, aunque moderadas, en la regulación emocional y la motivación escolar, con efectos indirectos en la disminución de la ansiedad académica. Esto es consistente con estudios que destacan la eficacia de intervenciones psicoeducativas en adolescentes para fortalecer competencias emocionales y reducir malestar psicológico (Bisquerra, 2016; López & Sánchez, 2024). En este sentido, el efecto observado no debiera leerse solo como "resultado de técnicas", sino como la combinación entre adquisición de herramientas y condiciones de clima socioemocional que reducen la amenaza percibida en aula; es decir, el cambio parece operar por un doble mecanismo: el incremento de recursos autorregulatorios y la disminución del estrés social y evaluativo. Así, el carácter moderado de las mejoras es esperable en intervenciones breves y sugiere potencial de escalamiento si se implementan micro-prácticas regulares como un check-in emocional y cierres reflexivos de clase.

El incremento en la conciencia y regulación intrapersonal confirma lo planteado por Gross (2016) y Kring et al. (2019), quienes sostienen que la regulación emocional es un factor protector frente a la ansiedad. Sin embargo, la persistencia de dificultades en la expresión interpersonal evidencia la necesidad de intervenciones más prolongadas y centradas en la comunicación emocional, en línea con lo observado por Lopes et al. (2005). Este desajuste

entre avances intrapersonales y rezagos interpersonales sugiere que las estudiantes logran modular estados internos, pero aún encuentran barreras para verbalizarlos y solicitar apoyo, especialmente en contextos donde opera el juicio de pares. Esto orienta a incorporar modelamiento docente de lenguaje emocional, protocolos simples de conversación y roles de apoyo entre pares para transformar habilidades individuales en competencias relacionales.

En cuanto a la ansiedad académica, la leve disminución observada coincide con Putwain (2008), quien señala que la ansiedad escolar es difícil de erradicar y tiende a mantenerse alta en contextos de fuerte presión evaluativa. La permanencia de altos niveles de ansiedad social sugiere que se requieren estrategias más específicas orientadas a la autoeficacia y al afrontamiento de la evaluación frente a pares (Zeidner, 2014). Desde una lectura de mecanismo, cuando la evaluación se percibe como una amenaza más que como una retroalimentación para aprender, las estrategias individuales pierden eficacia; por ello, ajustes al diseño evaluativo como rúbricas transparentes y un feedback centrado en proceso podrían aumentar el impacto de la autorregulación al disminuir la dimensión de amenaza.

Respecto a la motivación, los hallazgos confirman la importancia de fortalecer la motivación intrínseca, tal como proponen Deci & Ryan (2017). Aunque la motivación externa sigue predominando, se observa un avance hacia la motivación identificada, lo cual se relaciona con la internalización progresiva de los objetivos académicos (Núñez & León, 2019). Esto concuerda con los hallazgos de Freire et al. (2022), quienes evidencian que perfiles motivacionales más autónomos se asocian con menor ansiedad. En este sentido, en el momento en que las estudiantes se sienten capaces de regular sus propias emociones se habilitan experiencias de competencia que, a su vez, favorecen la internalización del valor de aprender.

Finalmente, los focus groups revelan que las estudiantes valoran el apoyo entre pares más que el institucional, lo que plantea un desafío para las escuelas en términos de construir climas de confianza y de fortalecer el rol de los docentes y profesionales como figuras de apoyo socioemocional (Eccles & Roeser, 2011). Este hallazgo invita a comprender la escuela como ecosistema de vínculos, en tanto el cambio no depende solo de intervenciones puntuales, sino de redes de sostén cotidiano que legitimen la expresión emocional y distribuyan el apoyo. En consecuencia, se apunta a una línea de mejora institucional: continuidad curricular de la educación emocional, desarrollo profesional docente en

retroalimentación no amenazante y sistemas de evaluación que premien el progreso y el proceso, no únicamente el resultado.

6. LIMITACIONES Y PROYECCIONES

La presente investigación presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados. En primer lugar, el tamaño de la muestra fue reducido (n=9), lo que restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos a otras poblaciones de estudiantes de enseñanza media. Además, la selección se realizó por conveniencia y voluntariedad, lo que implica sesgos de auto-selección y una baja representatividad.

En segundo lugar, la intervención se desarrolló en un tiempo breve (cuatro sesiones), lo cual permitió observar cambios positivos, aunque no asegura la permanencia de estos efectos en el mediano o largo plazo. La falta de seguimiento posterior limita la evaluación de la sostenibilidad de los aprendizajes.

Otro aspecto importante fue la sobrecarga académica y la desmotivación percibida por las estudiantes, lo que impidió que la intervención se aplicara al curso completo y obligó a trabajar únicamente con un grupo reducido. Este hecho refleja las tensiones propias del contexto escolar y da cuenta de que la disposición de los y las estudiantes constituye un factor clave para la implementación de este tipo de programas.

Finalmente, el uso de instrumentos de autoinforme puede generar sesgos en las respuestas debido a la subjetividad de las participantes y a la influencia de factores contextuales o emocionales momentáneos.

A partir de los hallazgos, se proyecta la posibilidad de diseñar un programa aplicable en segundo medio dentro de la asignatura de Orientación, que resulte amigable para el docente encargado de implementarlo. Dicho programa debería ser concreto y acotado, evitando generar sobrecarga académica tanto para estudiantes como para profesores. Asimismo, debe ser lo suficientemente flexible para no ser percibido como una tarea más en un contexto academicista, sino como una oportunidad de participación activa y significativa.

De esta manera, se busca que las actividades logren un impacto real en el estudiantado, promoviendo en ellas entusiasmo y motivación intrínseca para participar de forma voluntaria. Una proyección de este tipo permitiría fortalecer el rol de la asignatura de Orientación como un espacio protector, facilitador del bienestar socioemocional y promotor de aprendizajes que trascienden los contenidos curriculares tradicionales.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albarracín, C. D. (2022). *Manual ilustrativo de técnicas para manejo de la ansiedad para la familia* (Bachelor's thesis, Universidad del Azuay).

Asociación Médica Mundial. (2013). *Declaración de Helsinki: Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki/

Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). *A classification system for research designs in psychology*. Anales de Psicología, 29(3), 1038–1059.

Balarezo, M. M., & Mayorga, M. (2023). Procrastinación académica y su relación con el estrés dominante y la ansiedad estado-rasgo en adolescentes escolarizados. *Uniandes Episteme*, *10*(2), 169–179. https://www.redalyc.org/journal/5646/564676368004/

Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido* (2ª ed.). Akal.

Barlow, D. H. (2022). *Manual clínico de trastornos psicológicos: Tratamiento paso a paso*. Editorial El Manual Moderno.

Barlow, D.H., & Durand, V.M. (2001). *Psicología anormal. Un enfoque integral*. International Thomson Editores S.A.

Bandura, A. (1977). Social learning theory. Prentice-Hall.

Beck, A. T. (1985). Theoretical perspectives on clinical anxiety. En A. H. Tuma & J. D. Maser (Eds.), *Anxiety and the anxiety disorders* (pp. 183–196). Lawrence Erlbaum Associates.

Beck, A., & Emery, C. (2000). Ansiedad. Editorial Trillas. https://surl.li/mqrwex

Bisquerra, R. (2016). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Síntesis.

Bülbül, K., & Odacı, H. (2022). Analysis of studies about academic anxiety: A thematic review /Akademik kaygı üzerine yapılan çalışmaların analizi: Bir tematik inceleme. *Mediterranean Journal of Humanities*, 12(1), 47–59. https://doi.org/10.13114/MJH.2022.555

Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2014). *Transforming students' lives with social and emotional learning*. Yale Center for Emotional Intelligence.

Deci, R. M., & Ryan, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

Díaz, I., De la Iglesia, G. (2019); Ansiedad: Revisión y delimitación conceptual; Suma Psicológica, Vol. 16. Num. 1, p 42-50 DOI:10.18774/0719-448x.2019.16.1.393

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). *SEL Framework*. https://casel.org/

Consejo General de la Psicología de España. (2022). *Evaluación de la Escala de Ansiedad Multidimensional para Niños/as (MASC 2)*. **https://www.cop.es/uploads/PDF/2022/MASC_informe_COP.pdf**

Clark, D.A., & Beck, A.T. (2012). *Terapia cognitiva para trastornos de ansiedad: Ciencia y práctica*. Desclee de Brower.

Charland, L. C. (2011). Emotion regulation as a social institution. *Emotion Review, 3*(1), 15–16. https://doi.org/10.1177/1754073910387944

Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development, 75*(2), 317–333. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x

Colmenares, E., & Piñero, M. (2008). *La investigación acción*. Revista de Investigación, 32(66), 45–64.

Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage. Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches - John W. Creswell, J. David Creswell - Google Libros

Dweck, CS, y Leggett, EL (1988). Un enfoque sociocognitivo de la motivación y la personalidad. *Psychological Review, 95* (2), 256–273. https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256 Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 225–241. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x

Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. Henry Holt.

Feldman Barrett, L. (2017). *How emotions are made: The secret life of the brain*. Houghton Mifflin Harcourt.

Freire Rodríguez, C., Ferradás, M. D. M., Seijo Galán, S., & Rebollo-Quintela, N. (2022). Perfiles motivacionales y su relación con la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Psicología y Educación Journal of Psychology and Education*, *17*(2), 177-186.

Fernandes, D. C., & Silveira, M. A. (2012). *Evaluación de la motivación académica y la ansiedad escolar y posibles relaciones entre ellas*. Psico-USF, 17(3), 407–416. https://doi.org/10.1590/S1413-82712012000300011

Fernández, J. M., Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., & Marzo, J. C. (2011). *Inventario de Ansiedad Escolar: Propiedades psicométricas en una muestra de adolescentes españoles*. Psicothema, 23(2), 301–307.

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). Sage.

Fuster, D. (2019). *La fenomenología como método de investigación en ciencias sociales*. Universidad de Valencia.

García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., & Marzo, J. C. (2011). Inventario de Ansiedad Escolar: Propiedades psicométricas en una muestra de adolescentes españoles. *Psicothema, 23*(2), 301–307.

Gaete, V. (2015). *Desarrollo psicosocial del adolescente: implicancias para la salud y la educación*. Revista Médica de Chile, 143(1), 76–84. https://doi.org/10.4067/S0034-98872015000100011

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.

Gómez, O., & Calleja, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología, 8*(1), 96–117.

Guerrero, F., & Mateo, R. (2021). Metodologías de aprendizaje para ejecutivos. Análisis comparativo del aprendizaje social y del método del caso. Academia y virtualidad, 14(2), 57-74. DOI: https://doi.org/10.18359/ravi.5388

Gross, J. J. (2016). Emotion Regulation. En L. F. Barrett, M. Lewis, & J. M. Haviland-Jones (Eds.), Handbook of Emotions (4.ª ed., pp. 513–528). Guilford Press.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. P. (2018). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.

Martínez, J., & Yeomans, M.-M. (2024). *Depression, anxiety, and stress in the Chilean Educational System: Children and adolescents post-pandemic prevalence and variables*. *Frontiers in Education*, 9, Article 1407021. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1407021

Martínez, J., Kosch, A., & Barahona, G. (2025). Emotional regulation and subjective well-being in adolescents: A systematic review. *Mental Health: Global Challenges Journal*, 8(1), 1-13. https://doi.org/10.56508/mhgcj.v8i1.240

Mayring, P. (2000). *Qualitative content analysis*. Forum: Qualitative Social Research, 1(2), 1–10.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction* (5th ed.). New York: Longman. (Investigación Educativa)

Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of educational psychology*, *106*(1), 121-131.

Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre Competencias Transversales y Socioemocionales (MESACTS). (2020, febrero). *Escala de Regulación Emocional RE-MESACTS: Resultados del proceso de validación psicométrica en seis países de América Latina*. https://www.mesacts.com/wp-content/uploads/2020/03/Escala-de-Regulaci%C3%B3n-Emocional-RE-MESACTS_publicaci%C3%B3n-oficial-febrero-2020.pdf

National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. (1979). *The Belmont Report: Ethical principles and guidelines for the protection of human subjects of research*. U.S. Department of Health, Education, and Welfare.

Núñez, JL, y León, J. (2019). Determinantes del compromiso en el aula: una prueba prospectiva basada en la teoría de la autodeterminación. *Profesores y enseñanza*, 25 (2), 147-159. https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/42801

Kabat-Zinn, J. (2013). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness* (Rev. ed.). Bantam Books.

Klein, M. (1948). *Sobre la teoría de la ansiedad y la culpa. Obras completas, Desarrollos en Psicoanálisis*, 235-251 Cruz, R. OBRAS COMPLETAS DE MELANIE KLEIN.

Kring, A. M., Johnson, S. L., Davison, G. C., & Neale, J. M. (2019). *Psicología de la conducta anormal* (13ª ed.). Cengage Learning.

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Sage. Lagos

San Martín, N. G. (2015). *Adaptación y validación psicométrica del Inventario de Ansiedad Escolar (IAES) en una muestra de estudiantes chilenos de Educación Secundaria* [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/50389/1/tesis_nelly_gromiria_lagos.pdf

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.

Ledoux (2020). *La ansiedad es parte de nuestra naturaleza. La Vanguardia*. https://www.lavanguardia.com/magazine/experiencias/josep-ledoux-ansiedad-es-parte-nuestra-naturaleza.html

Lindquist, K. A., Satpute, A. B., & Gendron, M. (2020). *Does language do more than communicate emotion?* Psychological Inquiry, 31(2), 136–159.

López, A., & Sánchez Y. (2024). Intervenciones psicoeducativas sobre salud mental con adolescentes en contextos escolares: Una revisión sistemática *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 11*(1), 33–41. https://doi.org/10.21134/rpcna.2024.11.1.4

Lopes, P. N., Salovey, P., Coté, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion, 5*(1), 113–118. https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.1.113

Organización Mundial de la Salud. (2023). *Depresión y otros trastornos mentales comunes: estimaciones sanitarias mundiales*. OMS. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders

Owens, M., Stevenson, J., Hadwin, J. A., & Norgate, R. (2012). *Anxiety and depression in academic performance: An exploration of the mediating factors of worry and working memory.* School Psychology International, 33(4), 433-449. https://doi.org/10.1177/0143034311427433

Palacios, X. (2019). Adolescencia: ¿una etapa problemática del desarrollo humano? *Revista Ciencias de la Salud, 17*(1), 5–7. https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.7587

Patton, M. Q. (2015). Qualitative research & evaluation methods (4th ed.). Sage.

Pereira, M. (2011). *La fenomenología hermenéutica como metodología de investigación en psicología*. Revista Colombiana de Psicología, 20(1), 27–40.

Putwain, D. W. (2008). Test anxiety in UK schoolchildren: Prevalence and demographic patterns. *British Journal of Educational Psychology, 78*(4), 473–493. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17908376/

Raciti, P., & Vivaldi, P. (2020). *Escala de Regulación Emocional en el Contexto Escolar (RE-MESACTS): Informe de validación psicométrica en seis países de América Latina.* Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre Competencias Transversales y Socioemocionales.

Ryan, RM y Deci, EL (2017). *Teoría de la autodeterminación: Necesidades psicológicas básicas en la motivación, el desarrollo y el bienestar*. Publicaciones de Guilford.

Sansone, C. & Harackiewiecz, J. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance.* Academic Press.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4th ed.). Pearson.

Sierra, J.C.; Ortega, V.; y Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar *Revista Subjetividades*, 3 (1), 10 – 59.

Recuperado de https://ojs.unifor.br/rmes/article/view/1159

Somerville, M. P., MacIntyre, H., Harrison, A., & Mauss, I. B. (2024). Emotion controllability beliefs and young people's anxiety and depression symptoms: A systematic review. *Adolescent Research Review*, 9, 33–51. https://doi.org/10.1007/s40894-023-00194-4

Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.

Ramírez Rovira, M. J. (2006). *Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en población universitaria chilena* [Tesis de licenciatura, Universidad de Chile]. Repositorio Académico U. de Chile. https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/133260

Ribot, T. (1986). *La vida afectiva*. Ediciones Nova.

Robinson, M. D. (2014). Personality processes: Mechanisms by which individual differences influence the social world. En M. Mikulincer & P. R. Shaver (Eds.), *APA Handbook of Personality and Social Psychology* (pp. 91–113). American Psychological Association.

Ruan, Q.-N., Chen, Y.-H., & Yan, W.-J. (2023). A network analysis of difficulties in emotion regulation, anxiety, and depression for adolescents in clinical settings. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 17, Article 29. https://doi.org/10.1186/s13034-023-00566-0

Tamir, M., Vishkin, A., & Gutentag, T. (2020). Emotion regulation is motivated. *Emotion*, *20*(1), 115-119. https://doi.org/10.1037/emo0000635

Thompson, R. A. (1994). *Emotion regulation: A theme in search of definition*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59(2–3), 25–52.

Torrents, R., Ricart, M., Ferreiro, M., López, A., Renedo, L., Lleixà, M., & Ferré, C. (2013). Ansiedad en los cuidados: una mirada desde el modelo de Mishel. *Index de Enfermería*, 22(1-2), 60-64. https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962013000100013

Usán, P., & Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, *32*(125), 95-112. https://dx.doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123

Valenzuela, J., (2007). Más allá de la tarea: pistas para una redefinición del concepto de Motivación Escolar. *Educação e Pesquisa,* *33*(3), 409-426. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29833302

Valenzuela, J., Muñoz, C., Silva, I., Gómez, V., & Precht, A. (2015). School motivation: Keys to future teachers' motivational training. *Estudios pedagógicos*, 41(1), 351-361. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100021

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, É. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement, 52*(4), 1003–1017.

Zeidner, M. (2014). Anxiety in education. En R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 265–288). Routledge.

ANEXO 1.

INSTRUMENTOS

1.1 Regulación Emocional.

Esta escala ha sido aplicada en adolescentes de 13 a 20 años en varios países latinoamericanos, incluyendo Chile. Evalúa la capacidad de los estudiantes para identificar, comprender y manejar sus emociones.

	Nunca	A veces	Reiteradas veces	Siempre
Ante distintas situaciones diarias me doy cuenta de mis emociones.				
Logro levantar el ánimo cuando tengo dificultades				
Puedo tranquilizarme cuando estoy nerviosa.				
Cuando me siento mal (por ejemplo: triste, enojada o preocupada) hago algo para sentirme mejor.				
Cuando estoy triste intento hacer otras cosas para subir el ánimo.				
Pongo atención a mis emociones.				
Cuando estoy enojada, puedo calmarme sin ayuda.				
Soy capaz de expresar mis emociones de manera adecuada.				
Identifico fácilmente lo que estoy sintiendo.				
Cuando me siento ansiosa, sé cómo manejar esa emoción				
Puedo hablar sobre mis emociones con otras personas.				
Cuando estoy feliz, comparto mi alegría con los demás.				
Reconozco las emociones en mí misma con facilidad.				
Se cómo actuar cuando una emoción me desborda.				
Expreso mis emociones de forma que los demás las entiendan.				

1.2 Ansiedad.

El Inventario de Ansiedad Escolar (IAES) ha sido adaptado y validado psicométricamente en una muestra de estudiantes chilenos de educación secundaria. Evalúa la ansiedad en contextos escolares, considerando respuestas cognitivas, psicofisiológicas y conductuales. El IAES-A evalúa la ansiedad escolar en adolescentes de 12 a 18 años. Consta de 15 ítems que describen situaciones escolares generadoras de ansiedad. Cada ítem se responde en una escala de 5 puntos: 0 (Nunca); 1(Casi Nunca); 2 (A veces); 3 (Casi siempre); 4 (Siempre).

	Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Me pongo nerviosa cuando tengo que hablar en clase.					
Siento ansiedad antes de un examen.					
Me preocupo por cometer errores en las tareas escolares					
Evito participar de actividades escolares por miedo al ridículo.					
Me siento tensa cuando el profesor me hace una pregunta inesperada.					
Tengo dificultades para concentrarme debido a la ansiedad en clase.					
Siento palpitaciones cuando se acerca una evaluación.					
Me preocupa que mis compañeras me juzguen negativamente.					
Evito asistir a clases por temor a ser evaluada.					

Siento inseguridad al realizar presentaciones orales.					

Me siento abrumada por la cantidad de tareas escolares.					
Me preocupa no cumplir con las expectativas académicas					
Siento miedo de fracasar en mis estudios.					
Me cuesta dormir pensando en mis deberes escolares.					
Me siento incapaz de manejar la presión académica.					

1.3 Motivación.

La Escala de Motivación Educativa (EME) evalúa los tipos de motivación que tienen los estudiantes para involucrarse en actividades académicas. Esta escala ha sido adaptada y validada en estudiantes universitarios chilenos, evaluando diferentes tipos de motivación que influyen en el rendimiento académico.

1. Porque sin enseñanza media no encontraré un trabajo bien pagado.	1 2 3 4 5 6 7
2. Porque encuentro satisfacción y me gusta aprender cosas nuevas	1 2 3 4 5 6 7
3. Porque la educación me prepara mejor para hacer carrera después.	1 2 3 4 5 6 7
4. Porque me permite comunicar mis ideas a los otros, y me gusta.	1 2 3 4 5 6 7
5. Sinceramente no lo sé; tengo la sensación de perder el tiempo aquí	1 2 3 4 5 6 7
6. Porque me agrada ver que me supero a mí misma en mis estudios.	1 2 3 4 5 6 7
7. Para demostrarme a mí misma que puedo terminar a enseñanza media.	1 2 3 4 5 6 7
8. Para tener después un trabajo de más prestigio y categoría.	1 2 3 4 5 6 7
9. Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas desconocidas.	1 2 3 4 5 6 7

10. Porque me permitirá escoger un trabajo en la rama que me guste.	1 2 3 4 5 6 7
11. Por el placer que me produce leer escritores interesantes.	1 2 3 4 5 6 7
12. Antes estuve animado, pero ahora me pregunto si debo continuar.	1 2 3 4 5 6 7
13. Porque me permite sentir el placer de superarme en alguno de mis logros personales.	1 2 3 4 5 6 7

14. Porque tener éxito y aprobar el instituto, me hace sentir importante.	1 2 3 4 5 6 7
15. Porque quiero llevar una vida cómoda más adelante.	1 2 3 4 5 6 7
16. Por el placer que me produce saber más sobre temas que me atraen.	1 2 3 4 5 6 7
17. Porque me ayudará a realizar mejor la elección de carrera o profesión.	1 2 3 4 5 6 7
18. Porque me gusta sentirme completamente absorbido por lo que han escrito algunos autores.	1 2 3 4 5 6 7
19. No sé bien porque vengo al colegio y sinceramente me importa un rábano.	1 2 3 4 5 6 7
20. Por el gusto que me produce realizar actividades escolares difíciles.	1 2 3 4 5 6 7
21. Para demostrarme a mí misma que soy una persona inteligente.	1 2 3 4 5 6 7
22. Para ganar un salario mejor en el futuro.	1 2 3 4 5 6 7
23. Porque los estudios me permitirán continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan.	1 2 3 4 5 6 7

ANEXO 2. SESIONES

Estructura de la intervención

Sesión	Objetivo	Actividades principales	Fundamento teórico
Conociendo mis emociones y mi ansiedad	Identificar emociones básicas y reconocer señales fisiológicas, cognitivas y conductuales de ansiedad académica.	- Mapa corporal de emociones - Línea del tiempo emocional - Diario emocional - Diálogo grupal con tarjetas emotivas	Barlow (2022); Beck & Emery (2000); Gross (2008); Ekman (2003)
Aprendiendo a regularme	Desarrollar y practicar estrategias de autorregulación emocional para enfrentar situaciones escolares ansiógenas.	- Técnica de respiración 4-7-8 - Reestructuración cognitiva -Visualización calmante	Gross (2008); Feldman (2017); Thompson (1994); Lindquist et al. (2020); w-Zinn (2013)
Redescubriendo mi motivación	Explorar y resignificar motivaciones intrínsecas y extrínsecas hacia el aprendizaje.	- Rueda de la motivación escolar - Carta al "yo del futuro" - Reflexión sobre metas escolares	Deci & Ryan (2017); Usán & Salavera (2018); Valenzuela et al. (2015); Schunk et al. (2014)
Estrategias para afrontar desafíos escolares	Aplicar estrategias de afrontamiento adaptativo ante pruebas, tareas y evaluaciones, fortaleciendo la autoeficacia y el apoyo social.	- Escenarios ansiógenos: ¿qué harías tú? - Plan personal de afrontamiento - Collage: "Mi nueva forma de enfrentar la escuela" - Trabajo en red con pares	Ruan et al. (2023); Bandura (1977); López & Sánchez (2024); Freire et al. (2022); Lazarus & Folkman (1984)

Contexto de aplicación

La intervención psicoeducativa se implementó en un grupo de 8 estudiantes mujeres de entre 15 y 16 años. Los resultados del diagnóstico inicial (pre-test) evidenciaron altos niveles de ansiedad académica, junto con una baja motivación escolar. Estos hallazgos fundamentaron la necesidad de un programa de cuatro sesiones centrado en la regulación emocional, la resignificación de la motivación escolar y la construcción de estrategias de afrontamiento adaptativo.

Sesión 1: Conociendo mis emociones y mi ansiedad

Objetivo: Identificar emociones básicas y reconocer señales fisiológicas, cognitivas y conductuales de la ansiedad académica.

Desarrollo: La sesión se inició con un breve encuadre sobre la importancia de las emociones en el aprendizaje, para luego aplicar el ejercicio del mapa corporal de emociones. Las estudiantes identificaron y compartieron una amplia gama de emociones: miedo, ira, tristeza, alegría, desagrado, flojera, sorpresa, pánico, asco, enojo, frustración, desgano y depresión. Las descripciones que acompañaron estas emociones fueron particularmente ilustrativas. Ante el miedo, señalaron sentir “algo frío que baja por la espalda” o “ganas de salir arrancando”. Frente a la ira, describieron “empuñar las manos de rabia” y “ganas de golpear cosas o personas”. La tristeza se vinculó con el llanto y la sensación de “un peso que aplasta el pecho”. En contraste, la alegría se experimentó como “cosquillas en la espalda” y una “tibieza grata en el cuerpo”. También emergieron emociones menos reconocidas en contextos escolares, como la flojera (“siento que se me acabó la pila, no quiero mover ni un músculo”) y el desgano (“simplemente no quiero nada”). Estas narrativas dieron cuenta de un vocabulario emocional amplio y de una conciencia corporal significativa.

Para reforzar la conexión entre emociones y cuerpo, se proyectó un video explicativo sobre cómo se experimentan fisiológicamente las emociones, lo que permitió que las estudiantes contrastaran sus propias sensaciones con las representaciones visuales, concordando en que muchas coincidían con sus experiencias (rabia en la cabeza y pecho, escalofríos en la espalda con el miedo, etc.).

Posteriormente, se trabajó con la línea del tiempo emocional. Las estudiantes relataron que sus recuerdos emocionales eran más claros a partir de octavo básico, observando que, en comparación con la infancia, ahora identificaban un espectro más amplio de emociones y se percibían "más sensibles" frente a los acontecimientos.

Finalmente, se abordó directamente la ansiedad académica mediante la dramatización de un ejemplo cotidiano: el anuncio de una prueba de matemáticas. Las estudiantes expresaron que esta situación inmediatamente disparaba pensamientos anticipatorios: *"qué tan difícil será, qué materia va a entrar, me la sé o no"*. Varias coincidieron en que la ansiedad las bloqueaba, hasta el punto de ni siquiera atreverse a pedir ayuda a una compañera.

La sesión permitió a las estudiantes nombrar emociones diversas y reconocer sus correlatos fisiológicos, validando experiencias compartidas. El ejercicio grupal visibilizó la ansiedad como una experiencia común, reduciendo la percepción de aislamiento.

Sesión 2: Aprendiendo a regularme

Objetivo: Desarrollar y practicar estrategias de autorregulación emocional para enfrentar situaciones escolares ansiogénicas.

Desarrollo: La sesión se centró en la aplicación de estrategias concretas de regulación. Se introdujo la técnica de respiración 4-7-8, practicada de manera guiada e intercalada con reflexiones sobre su utilidad. Al cierre, se acordó que las estudiantes la pondrían en práctica durante la semana siguiente.

Al dialogar sobre la ansiedad, emergió un hallazgo relevante: las estudiantes señalaron que el momento en que se comunican las evaluaciones influye en su regulación emocional. Si un profesor avisa al inicio de la clase, se quedan "pegadas en la ansiedad" durante toda la hora, lo que afecta significativamente la concentración. En cambio, si la información se entrega al final, pueden mantener mejor la atención en la clase. Esta observación evidencia cómo el contexto pedagógico puede incidir directamente en el grado de ansiedad experimentada.

Posteriormente, se trabajó con la reestructuración cognitiva, analizando pensamientos desadaptativos. Por ejemplo, el *"voy a reprobar"* se transformó en *"estudié lo suficiente, puedo responder lo que sé"*. Esta actividad reforzó la posibilidad de generar autodiálogos más adaptativos.

Finalmente, se desarrolló la visualización calmante, invitando a las estudiantes a imaginar un lugar seguro. La mayoría eligió escenarios naturales, lo cual coincide con estudios que destacan la asociación entre naturaleza e inducción de calma (Kabat-Zinn, 2013).

Se constató que las estudiantes tienen conciencia de la necesidad de regularse, pero perciben dificultades para hacerlo solas. Reconocieron como fuentes de ayuda a sus familias y, de manera significativa, a sus amigas dentro del colegio. Relataron que en ocasiones solicitan permiso para salir de la sala y conversar con una compañera, siendo esta estrategia percibida como más eficaz que acudir directamente a la psicóloga del ciclo.

Sesión 3: Redescubriendo mi motivación

Objetivo: Explorar y resignificar motivaciones intrínsecas y extrínsecas hacia el aprendizaje.

Desarrollo: La sesión inició con la rueda de la motivación escolar, que permitió a las estudiantes reflexionar sobre qué las mueve a asistir al colegio. Se observó una predominancia de motivaciones extrínsecas (exigencias familiares, expectativas de futuro), aunque algunas mencionaron que su motivación decaía frente a problemas personales: "cuando tengo algún problema en casa o en el colegio, ni siquiera tengo ganas de venir".

Posteriormente, se desarrolló la carta al "yo del futuro", proyectándose a cinco años. Este ejercicio facilitó la vinculación entre las metas personales y el rol de la escolaridad. Varias estudiantes expresaron aspiraciones relacionadas con el ingreso a la universidad y el deseo de "tener más oportunidades que mis papás".

Como cierre, se implementó un registro gráfico de intensidad emocional, donde las estudiantes puntuaron del 0 al 10 su nivel de ansiedad, motivación y capacidad de regulación. La mayoría se ubicó entre el 2 y el 4 en los tres ítems, evidenciando niveles bajos de motivación y recursos percibidos de regulación, junto con ansiedad presente pero no extrema.

La sesión puso en evidencia que la motivación escolar se encuentra fragmentada y vulnerable a los problemas contextuales. Sin embargo, el ejercicio de proyectarse hacia el futuro permitió ampliar la percepción de sentido, fortaleciendo la motivación autónoma en algunas estudiantes.

Sesión 4: Estrategias para afrontar desafíos escolares

Objetivo:

Aplicar estrategias de afrontamiento adaptativo ante pruebas, tareas y evaluaciones, fortaleciendo la autoeficacia y el apoyo social.

Desarrollo: La sesión comenzó con la presentación de escenarios ansiógenos vinculados a la vida escolar, por ejemplo: “la profesora anuncia una prueba sorpresa”, “se me olvida entregar una tarea importante”, “no entiendo la materia y me toca exponer”. Las estudiantes fueron respondiendo: *¿qué harías tú en esa situación?* y luego compartieron sus estrategias con el grupo.

Posteriormente, cada estudiante elaboró un breve plan personal de afrontamiento, identificando qué acciones concretas podía implementar frente a la ansiedad académica (técnicas de respiración, pedir ayuda a una compañera, organizar el tiempo de estudio).

Posteriormente, se trabajó un “Mapa de apoyos”. En una hoja, las estudiantes dibujaron un círculo con su nombre en el centro y, alrededor, incluyeron a las personas y recursos disponibles dentro y fuera del colegio (amigas, familia, profesores, psicóloga escolar, espacios de estudio), estableciendo a quiénes podrían recurrir en momentos de ansiedad o sobrecarga académica. Esta actividad buscó visibilizar la importancia del apoyo social como recurso de afrontamiento.

La participación fue activa, especialmente en los escenarios ansiógenos, donde surgieron relatos espontáneos de situaciones reales. Se observó que las estudiantes suelen recurrir primero a amigas antes que a adultos del colegio, lo que refuerza la necesidad de fomentar la confianza en las figuras de apoyo institucional. El Mapa de apoyos fue especialmente valorado: la mayoría reconoció que suele recurrir primero a las amigas, pero al plasmarlo gráficamente tomaron conciencia de que cuentan con múltiples figuras de apoyo. Algunas expresaron sorpresa al darse cuenta de que podían incluir también a profesores de confianza o a familiares, lo que reforzó la percepción de no enfrentar solas las dificultades escolares. La sesión cerró con un clima reflexivo y positivo, destacando la relevancia de pedir ayuda como estrategia válida y necesaria.

ANEXO 3. TRANSCRIPCIÓN FOCUS GROUP

Transcripción Focus Group Pre-intervención

Participantes
D: Docente E1: Estudiante 1 E2: Estudiante 2 E3: Estudiante 3 E4: Estudiante 4 E5: Estudiante 5

Sesión 1-Grupo 1:

D: En relación con el colegio y la carga académica, ¿Cómo te sientes generalmente con el colegio?

E1: Siento que actualmente me he podido ordenar con mis tiempos, así que siento que no es tanto pero sí siento más carga cuando son cosas que no me gustan, veo que hago las cosas más fácil de las cosas que sí me gustan que las saco al tiro las tareas pero las que no me gustan como que me cuesta hacerlas.

E2: A mi me pasa que siempre estoy estresada, hay demasiadas cosas que hacer y nunca alcanzo a terminar todo, entonces no estoy tranquila…me estreso y hago lo que puedo muy estresada o al final no hago nada.

E3: En general, bien… pero hay días que es como que no doy abasto y me siento agobiada.

E4: Depende, algunos días me gusta venir porque aprendo cosas nuevas, lo paso bien con las *chiquillas,* pero otras veces siento que todo es demasiado, hay muchas pruebas, o en todas las materias hay algo que hacer todo el tiempo.

E5: Pucha…a mi me gusta venir al colegio porque el fin de semana en la casa me aburro mucho, igual acá [risas] a veces estoy todo el día metida en el celu…así que a veces es como que estoy estresada pero igual no hago mucho, a veces…

D: ¿Qué es lo que más te gusta y lo que más te estresa del día a día del colegio?

E1: Yo creo que lo que más me gusta es…ay no sé…[se toma una pausa para seguir]. Yo creo que lo que más me estresa académicamente ahora con los tiempos, con lo que se nos viene de alianzas, siento que como que tengo que trabajar con muchas niñas del otro curso como que no puedo trabajar en el tiempo que nos dan…

No puedo identificar qué es lo que más me gusta. No me gusta nada de venir al colegio.

D: Pero generalmente, dejando de lado el caso de estas semanas por las alianzas…

E1: Hmmm…en realidad lo que más me gusta es compartir con mis amigas, pero no sé si eso cuenta como parte de venir al colegio porque no es como académico. Lo que más me carga de venir es cuando se acumulan cosas…así como dice mi compañera, es como que en cada ramo tenemos cosas todos los días entonces, ni faltando un día estoy tranquila porque después se me acumulan las cosas.

E2: Sí, a mí me pasa eso igual, que siento que no hay como una oportunidad de respirar entre una cosa y otra. Igual a mi me gusta venir a estar con mis amigas, ver a mis profes…pero la sensación de que todo el tiempo tenemos que hacer algo y que todo tiene una nota, me agota.

E3: A mí me gusta la Historia, Lenguaje…como las cosas humanistas…estar en esas clases es *bacán.* Lo que no me gusta es que hayan tantas reglas y como sentir que todo el tiempo me pueden retar por algo, no puedo venir como a mí me gustaría tampoco…entonces eso me da mucha lata.

E4: (…) Sí, o sea no sé si me gusta venir al colegio, tampoco es como que lo odie, es como si fuera algo que tengo que hacer no más…obviamente hay días en los que me cuesta venir y me quiero ir a mi casa pero porque igual me gustaría estar haciendo nada [risas].

E5: Ay…pucha…no sé qué es lo que me gusta de venir, me pasa igual que a mi compañera es como que venir al colegio es algo que tengo que hacer no más. O sea, me gusta aprender pero pocas veces siento que aprendo.

D: ¿Sientes que tienes tiempo para ti o estás siempre corriendo?

E1: Yo siento que siempre estoy corriendo porque además del colegio tengo otras actividades cotidianas, pero lo relacionado con el colegio me quita mucho tiempo de mi vida.

E2: A mi me pasa que no sé cómo se me pasa el tiempo y termino igual siempre haciendo todo a última hora. Me frustra *caleta*…

E3: Depende mucho de la semana…o de si tengo pruebas o cosas así.

E4: No, no tengo tiempo para mis cosas si soy 100% responsable con el colegio, no tengo tiempo para nada más.

E5: Hmmm, sí, yo igual siento que tengo tiempo para mi pero solo los fines de semana, en la semana nada…llego del colegio a acostarme no más.

ANSIEDAD ACADËMICA

D: ¿ Qué te pasa a ti cuando tienes una prueba o una actividad evaluativa acá en el colegio?

E1: Me pongo muy nerviosa, siento que me va a ir mal aunque haya estudiado mucho.

E2: Depende de la materia. Porque si es una evaluación o una presentación de un tema o una materia que manejo…bien.

E3: Yo me pongo nerviosa, da lo mismo la materia. Siento que me va a ir mal y que me van a retar.

E4: Igual depende de si es una presentación oral o una prueba escrita, porque siento que el expresarme oralmente para mi es mucho más sencillo que hacer una prueba escrita en donde realmente me cuesta más.

E5: Me pongo nerviosa siempre, pero creo que es normal porque igual es importante una prueba, o algo que lleve una nota…

D: ¿Sientes ansiedad antes, durante o después de una evaluación? ¿Cómo la reconoces en tu cuerpo o mente?

E1: Yo creo que a todos nos da ansiedad antes de una prueba. Durante también porque empiezas a dudar de los conocimientos que realmente tienes y de que si lo que pusiste está realmente bien. Pero a mi me pasa que al finalizar la prueba siento un alivio muy grande y es como “ya, se terminó”

E2: A mi me pasa que me late el corazón super rápido, me sudan las manos y cosas así. Me da ansiedad porque siento que no voy a alcanzar a responder todo.

E3: Sí, a mi me pasa igual, empiezo a dudar de lo que estudié y de lo que sé, cuando estoy en la prueba siento que no sé nada y cuando salgo soy capaz de explicar todo. Generalmente me pongo a llorar después de una prueba.

E4: Yo me pongo tensa, me duele la guata y me dan ganas de ir al baño [risas], entonces quiero terminar la prueba rápido y…chao no más.

E5: Yo sola no me pogo nerviosa ni me da ansiedad, pero cuando mi mamá sabe que estoy cerca de una (fecha de una) prueba, me empieza ella a poner nerviosa y a preguntarme cosas y eso me estresa mucho. No sé si me pasa algo realmente en el cuerpo, creo que se me aprieta la guata.

D: ¿Qué haces normalmente cuando te siente nerviosa o ansiosa por algo del colegio?

E1: Pucha, yo me quejo…[risas]

E2: Yo igual [risas] me quejo con mis amigas.

E3: Yo intento no pensar en eso, pero a veces no me funciona.

E4: Mi psicóloga me enseñó a hacer unos ejercicios que son para respirar mejor y a veces me ayuda con la ansiedad.

E5: Intento distraerme, no pensar en eso…

REGULACIÓN EMOCIONAL

D: ¿Te resulta fácil o difícil manejar lo que sientes cuando estás estresado/a o frustrado/a?

E1: Hmmm…no es que rara vez lo puedo manejar [risas]. Generalmente exploto.

E2: Yo tampoco puedo manejar el enojo o el estrés, me voy para adentro y después exploto por cualquier cosa.

E3: Yo hace un tiempo he estado más tranquila y como que puedo manejar mejor esas situaciones, pero es porque estoy yendo a la psicóloga y ella me deja tareas y cosas así.

E4: Yo a veces puedo y a veces no la verdad [risas]

E5: Pucha, hmm…para mi es difícil expresar lo que siento en general.

D:¿Tienes alguna técnica o forma personal de tranquilizarte cuando te sientes mal? (respirar, hablar, escribir, dormir, etc.)

E1: Yo intento respirar profundo, distraerme, escuchar música.

E2: Hablo con mi mejor amiga y escucho música.

E3: No tengo algo como definido…
E4: A mi me gusta mucho escribir, entonces a veces eso me calma, igual escuchar música, cosas así.

E5: Yo respiro, me mojo la cara, escucho música…es que…pucha, igual depende del caso y de qué tan mal me siento.

D: ¿Hay alguien con quien te sientas cómodo/a hablando sobre tus emociones dentro o fuera del colegio?

E1: Sí, con mis amigas.

E2: Sí, con mi mamá o mi hermana y mis amigas.

E3: Sí, con mi mejor amiga

E4: Sí, con mis amigas y a veces con la orientadora.

E5: Sí, con mi mejor amiga.

MOTIVACIÓN ESCOLAR

D: ¿Qué te motiva realmente a estudiar o esforzarte en el colegio?

E1: Hmm… pasar de curso, tener un buen NEM para estudiar algo que me guste.

E2: Sacarme buenas notas y…eso no más [risas]

E3: Sí, igual, las notas…es que no sé cómo…qué otra cosa.

E4: Sacarme buenas notas, tener un buen promedio y que mis papás estén contentos igual.

E5: Si, lo mismo [risas] tener buenas notas para pasar de curso y salir luego…

D: ¿Te cuesta concentrarte o motivarte a veces? ¿Qué te ayuda a activarte?

E1: Sí, me cuesta con los ramos que no me gustan. Me ayuda a pensar que tengo que sacarme buenas notas.

E2: A mi me cuesta concentrarme en general, lo que me ayuda es sentarme sola para no distraerme conversando.

E3: No, no siento que me cueste concentrarme si quiero.

E4: Sí, soy muy buena para desconcentrarme. Me cuesta mantenerme atenta o motivada. No tengo ningún truco para que eso no me pase.

E5: Sí, cuando son cosas que no me gustan, me desconcentro y ahí no vuelvo más.

D: ¿Sientes que lo que aprendes tiene relación con lo que quieres hacer en el futuro?

E1: No, pero es que en realidad no sé qué quiero hacer en el futuro.

E2: Yo tampoco, no sé qué quiero hacer, pero supongo que sí me sirve porque nos enseñan de todo.

E3: Los ramos humanistas me sirven, porque quiero ser psicóloga.

E4: Sí, pero igual siento que hay ramos que son como…para llenar el tiempo no más.

E5: No, es que no siento que nos enseñen cosas para la vida…[divaga un momento]. Siento que no sé po', no voy a despejar la X en mi vida [risas]

Sesión 1-Grupo 2:

Participantes
D: Docente E1: Estudiante 1 E2: Estudiante 2 E3: Estudiante 3 E4: Estudiante 4

D: En relación con el colegio y la carga académica, ¿Cómo te sientes generalmente con el colegio?

E1: Me gusta estar con mis amigas, pero la verdad el colegio me tiene chata.
E2: Hmmm la verdad me siento como atrapada, encerrada, no sé. Como que vivo para el colegio y nada más.

E3: A veces siento que estoy todo el día estresada, como que nunca alcanzo a ponerme al día.
E4: A mi no me gusta venir, me da mucha flojera y estoy todo el día enojada

D: ¿Qué es lo que más te gusta y lo que más te estresa del día a día del colegio?
E1: Lo que más me gusta son los recreos, poder conversar y reírme un rato. Lo que más me estresa son las pruebas [risa]

E2: Me gusta venir cuando tenemos educación física porque es como estar en recreo y me estresa tener que estar todo el día sentada en la sala.

E3: No me gusta nada del colegio.

E4: Me gusta venir cuando siento que aprendo algo, pero me estresan las pruebas, las tareas…

D: ¿Sientes que tienes tiempo para ti o estás siempre corriendo?

E1: Siempre corriendo, onda, termino de estudiar y ya estoy pensando en lo que viene mañana.

E2: Casi nunca tengo tiempo para mí, llego a la casa muerta y me pongo a hacer tareas.

E3: Igual me hago un tiempito para el celular o ver series, pero siento culpa después porque debería estar estudiando.

E4: Siempre ando apurada, como que el día no me alcanza.

ANSIEDAD ACADËMICA

D: ¿Qué te pasa a ti cuando tienes una prueba o una actividad evaluativa acá en el colegio?
E1: Me pongo nerviosa, siento que me voy a quedar en blanco.

E2: Me dan ganas de arrancarme, como que no quiero ni entrar a la sala [risas]

E3: Pienso mucho en qué van a decir mis papás si me va mal.

E4: Siento presión en el pecho y pienso que se me va a olvidar todo lo que estudié

D: ¿Sientes ansiedad antes, durante o después de una evaluación? ¿Cómo la reconoces en tu cuerpo o mente?

E1: Antes, porque no duermo bien, me da insomnio *heavy*.
E2: Antes y durante, porque sudo caleta y siento que el corazón me late fuerte.
E3: Después, me quedo pensando en lo que respondí mal y me da rabia conmigo misma.
E4: Hmmm yo diría que durante, porque me tiembla la mano y escribo feo, además me duele la guata.

D: ¿Qué haces normalmente cuando te siente nerviosa o ansiosa por algo del colegio?

E1: Escucho música fuerte para no pensar en la prueba.

E2: Me encierro en mi pieza y trato de estudiar más, aunque me estreso más y siento que no me entra nada.

E3: Hablo con mi mejor amiga y me calma un poco.
E4: No sé, depende del día…[risas]

REGULACIÓN EMOCIONAL

D: ¿Te resulta fácil o difícil manejar lo que sientes cuando estás estresado/a o frustrado/a?

E1: Depende, si estoy con amigas me relajo, pero sola es *brígido*…me desespero.

E2: Difícil, siempre termino guardándome todo hasta que exploto.

E3: No sé expresarlo bien la verdad…

E4: Me cuesta caleta, como que me da vergüenza mostrar cuando estoy mal.

D: ¿Tienes alguna técnica o forma personal de tranquilizarte cuando te sientes mal? (respirar, hablar, escribir, dormir, etc.)

E1: Escuchar música…
E2: Sí, yo igual escucho música y con eso me tranquilizo a veces
E3: A mi igual me ayuda la música, pero a veces me hace llorar, después de llorar quedo más tranquila.
E4: [Entre risas] Ya, a todas nos ayuda la música. A mi también, a mi también.

D: ¿Hay alguien con quien te sientas cómodo/a hablando sobre tus emociones dentro o fuera del colegio?

E1: Mis amigas más que nada…
E2: [No responde]
E3: Mi pololo y mi mejor amiga.
E4: Mis amigas y mi mamá a veces.

MOTIVACIÓN ESCOLAR
D: ¿Qué te motiva realmente a estudiar o esforzarte en el colegio?
E1: Que mis papás no me reten, básicamente [risas]
E2: Me motiva pensar en entrar a la U y tener una pega buena en el futuro.
E3: Las notas, porque si no saco buena me baja el promedio.
E4: A veces nada, pero igual lo hago porque sé que si no me voy a arrepentir después.

D: ¿Te cuesta concentrarte o motivarte a veces? ¿Qué te ayuda a activarte?

E1: Sí, caleta, me ayuda hacer pausas y comer algo, pero a veces nada me ayuda [risas]
E2: Me cuesta mucho en las tardes, como después de almuerzo… pero con música me concentro.
E3: Sí, trato de ponerme metas chicas como 'estudia 20 minutos' y ahí me resulta.
E4: Sí, yo igual y uso esa aplicación del método Pomodoro
D: ¿Sientes que lo que aprendes tiene relación con lo que quieres hacer en el futuro?
E1: Hmm…a mayoría siento que es para la PSU nomás, no para la vida.
E2: Algunas cosas sí, como ciencias o cosas así.
E3: Igual me sirve porque quiero estudiar algo relacionado con historia.
E4: A veces pienso que no tiene nada que ver como con la vida real.

Transcripción Focus Group Post Intervención

Sesión 2- Grupo 1

Participantes
D: Docente
E1: Estudiante 1
E2: Estudiante 2
E3: Estudiante 3
E4: Estudiante 4
E5: Estudiante 5

D: En relación con el colegio y la carga académica, ¿cómo se sienten ahora con el colegio?

E1: Igual siento que a veces es harto…pero me he podido organizar mejor. Igual me estreso, pero trato de no dejar todo para última hora.

E2: Yo sigo sintiendo que es demasiado, de hecho ahora estaba justo reclamándole a la profe [risas], pero he intentado no presionarme tanto. Hago lo que alcanzo y trato de no quedar tan colapsada ahora.

E3: Depende del día la verdad… cuando hay muchas pruebas me agobia, pero por ejemplo ahora sé que si me estoy sintiendo mal puedo aplicar cosas que me ayudan a estar más tranqui'.

E4: Sí, yo igual. Hay días que vengo motivada, otros que no, pero ya hablarlo, o haber tenido el espacio como de conversar esto y ver que en el fondo es como que estuviéramos todas igual [risas]…me ayudó igual.

E5: A mí me gusta venir porque en la casa me aburro, aunque igual paso mucho rato en el celu…y eso [risas].

D: ¿Qué es lo que más les gusta y lo que más les estresa del día a día en el colegio?

E1: Lo que más me gusta es compartir con mis amigas igual po', lo que más me estresa siguen siendo las pruebas acumuladas.

E2: Me gusta estar con mis amigas también, pero me agota que todo tenga nota.

E3: Me gustan las clases de historia y lenguaje, pero me carga sentir que siempre me pueden retar por cualquier cosa.

E4: A mí me gusta cuando aprendo de verdad, pero me estresan las tareas acumuladas.

E5: Me pasa que vengo porque hay que venir, más que porque quiera. Igual me gusta aprender, pero no siempre siento que aprendo mucho.

D: ¿Sienten que tienen tiempo para ustedes o están siempre corriendo?

E1: Sigo corriendo, pero ahora me doy pequeños ratos para descansar.

E2: Yo siempre termino haciendo las cosas a última hora, aunque trato de no frustrarme tanto.

E3: Depende de la semana…

E4: Si hago todo lo del colegio, no me queda tiempo, pero a veces me salto cosas para descansar.

E5: En la semana nada, los fines de semana un poco más.

ANSIEDAD ACADÉMICA

D: ¿Qué les pasa ahora cuando tienen una prueba o actividad evaluativa?

E1: Igual me pongo nerviosa, pero menos. Si estudio con tiempo me siento más tranquila.

E2: Yo sigo nerviosa, pero ya no me bloqueo tanto. Me sirve hacer resúmenes antes y aplicar las técnicas de respiración.

E3: O sea, es que yo pienso que me va a ir pésimo siempre, pero como que hablarlo y que me digan que no es tan terrible o que yo sé o cosas así, me ayudan a estar más tranquila y como a sentir que puedo.

E4: En las escritas sigo nerviosa, es que son las pruebas que más…miedo o nervio me dan. Pero ahora me calmo respirando y reviso mis respuestas.

E5: Sí, me da nervio, pero no tan fuerte como antes. Porque siento que igual tengo que saber controlar un poco los nervios o la *cosa* que me da porque al final termino sintiéndome peor.

D: ¿Siguen sintiendo ansiedad antes, durante o después de una evaluación? ¿Cómo lo notan?

E1: Antes me daba fuerte, ahora igual me late el corazón rápido pero me pasa más rápido porque esa técnica que nos enseñó como que me calma *brígido* la respiración.

E2: Durante, me sudan las manos, pero ya no me desespero tanto porque trato de enfocarme en que la prueba va a pasar.

E3: La verdad siento que sigo igual… como que terminé la prueba ayer y me puse a llorar en el recreo [risas].

E4: Todavía me duele la guata, pero no me apuro en terminar, reviso más…pero claro, sigo sintiendo lo mismo en realidad.

E5: Es que mi mamá me sigue presionando entonces mientras esté en la casa o de camino acá al colegio, cuando tengo prueba me pongo super nerviosa y me duele la guata.

D: ¿Qué hacen cuando se sienten nerviosas o ansiosas por algo del colegio?

E1: En realidad escuchar música, trato de hablar…onda con mis amigas o cosas así.

E2: Hablo con mis amigas en vez de guardármelo, porque si me lo guardo después igual sale [risas].

E3: Escribo lo que siento y eso me calma mucho, igual guardé ese ejercicio de respiración que hicimos en las notas del celu y si estoy muy desesperada lo tengo ahí.

E4: Sí, yo igual. Hago respiraciones, ahora me resulta más.

E5: Salgo a caminar o me distraigo con música o viendo Tik Tok.

REGULACIÓN EMOCIONAL

D: ¿Les resulta fácil o difícil manejar lo que sienten cuando están estresadas o frustradas?

E1: Antes explotaba altiro, ahora es como que igual exploto, pero trato de parar antes, entonces a veces no exploto, no sé si me explico [risas].

E2: Yo sigo guardándome cosas, pero hablo más con mis amigas y me ayuda harto la verdad.

E3: Hmmm siento que sigo exactamente igual…pero es como que ahora sé que eso puede ir cambiando, solo que no lo he hecho [risas].

E4: Me cuesta, pero ya no me da tanta vergüenza decir que estoy mal porque siento que no soy la única.

E5: Antes no hablaba nada, ahora le cuento más a mi amiga y me siento mejor.

D: ¿Tienen alguna técnica o forma de tranquilizarse?

E1: Aprendí lo de respirar y tengo ese trabajo que hicimos, al final lo dejé en las notas del celu también, con las chiquillas lo dejamos así como para poder usarlo. Eso me ayuda mucho a calmarme.

E2: Hablo con mis amigas igual pero claro…sí, al final dejamos ese plan que hicimos en las notas del celu entonces como que trato de usarlo.

E3: Escribo más seguido y me ayuda, como con la estructura del diario que nos enseñó…pero el plan…igual lo tengo en el celu pero ni siquiera lo he abierto.

E4: Uso esa planificación, escribo…

E5: Escuchar música y sí, usar el plan que hicimos en la sesión igual me ha servido, como que me ayuda a recordar qué cosas puedo ir haciendo.

D: ¿Hay alguien con quien se sientan cómodas hablando de sus emociones? E1: Con mis amigas.
E2: Con mi mamá y mis amigas.
E3: Con mi mejor amiga.
E4: Con mis amigas y a veces la orientadora.
E5: Con mi mejor amiga, ahora hablo más que antes.

MOTIVACIÓN ESCOLAR

D: ¿Les cuesta motivarse?

E1: Sí, pero pienso en las notas.
E2: Me cuesta, pero me concentro sola.
E3: No mucho.
E4: Me distraigo fácil.
E5: Cuando no me gusta, me pierdo.

D: ¿Qué las motiva a estudiar?

E1: Pasar de curso y tener un buen NEM.
E2: Sacarme buenas notas.
E3: Lo mismo, las notas.
E4: Buen promedio y que mis papás estén contentos.
E5: Pasar de curso y salir luego.
D: ¿Les cuesta motivarse?
E1: Sí, pero pienso en las notas.
E2: Me cuesta, pero me concentro sola.
E3: No mucho.
E4: Me distraigo fácil.
E5: Cuando no me gusta, me pierdo.

Sesión 2- grupo 2

Participantes
D: Docente E1: Estudiante 1 E2: Estudiante 2 E3: Estudiante 3 E4: Estudiante 4

D: ¿Cómo se sienten ahora con el colegio y la carga académica?

E1: Me gusta estar con mis amigas, pero igual sigo chata del colegio. La diferencia es que ahora trato de no quedarme pegada en el estrés, porque con el diario emocional cacho mejor cómo me siento en el día.

E2: Yo igual, me siento como atrapada, aunque ahora entiendo más lo que me pasa.

E3: Siempre estresada, pero como que ahora lo reconozco antes y no me guardo tanto.

E4: Me da flojera venir igual, pero al menos ahora como que soy consciente de que no todos los días son tan malos en verdad.

D: ¿Qué les pasa ahora cuando tienen una prueba o actividad evaluativa?

E1: Antes quedaba en blanco, ahora respiro y me baja la ansiedad caleta.

E2: Yo antes me quería arrancar, ahora igual me da nervio, pero me imagino en un lugar piola, y me relajo.

E3: Me daba miedo por lo que dirían mis papás, pero he estado como obligándome a pensar que no es el fin del mundo si me va mal en algo.

E4: Yo todavía siento miedo, como que no puedo dejar de pensar que me va a ir mal.

D: ¿Sienten ansiedad antes, durante o después?

E1: Antes me daba insomnio, ahora igual me cuesta dormir pero respiro y me resulta un poco.

E2: Antes y durante, sudo igual, pero me concentro en lo que aprendimos de visualizar un lugar tranquilo y me dura menos.

E3: Después, sigo pensando en lo que respondí mal, pero hablarlo me ayuda a sacarme eso.

E4: Durante, me tiembla la mano.

D: ¿Qué hacen cuando están nerviosas o ansiosas?

E1: Escucho música fuerte, pero ahora también me pongo a hacer la respiración.

E2: Antes me encerraba, ahora hablo con alguien y aplico lo de cambiar el pensamiento.

E3: Hablo con mi amiga, pero también escribo en el diario, y me calma caleta.

E4: Respiro y me acuerdo de lo de visualizar un lugar tranquilo, como que ya me resulta más que antes.

REGULACIÓN EMOCIONAL

D: ¿Les resulta fácil manejar lo que sienten cuando están estresadas o frustradas?

E1: Depende, pero con mis amigas me relajo más.

E2: Me cuesta todavía, pero ya no me guardo todo por lo menos.

E3: Antes no sabía expresarlo, ahora me resulta más porque entendí que se puede regular con cosas chicas como respirar o escribir.

E4: Igual me cuesta, pero ya no me da tanta vergüenza decir que estoy mal porque caché en las conversaciones con mis compañeras que no era la única.

D: ¿Tienen técnicas para tranquilizarse?

E1: Música y respiración.

E2: Música, pero ahora también visualizo lo que aprendimos y eso me calma.

E3: Escribir en el diario y a veces llorar, pero después quedo más tranquila.

E4: Música y aplicar la respiración que nos enseñaron.

D: ¿Hay alguien con quien se sientan cómodas hablando?

E1: Mis amigas, porque me di cuenta de que son como mi red más…como…fuerte.

E2: Mis amigas y mi mamá a veces, sobre todo cuando le mostré la carta al yo del futuro, me sirvió caleta. Nos pusimos a llorar eso sí [risas].ñ

E3: Mi pololo y mi mejor amiga.

E4: Mis amigas y mi mamá, pero ahora me siento más piola porque sé que no tengo que guardarme todo.

D: ¿Qué las motiva a estudiar?

E1: Que mis papás no me reten [risas], pero también pensé en la carta al yo del futuro y quiero que esa versión de mí esté orgullosa.

E2: Pensar en entrar a la U, ese es mi objetivo la verdad.

E3: Las notas, pero me acuerdo de la carta al futuro y me da un poquito más de sentido, porque siento que las notas son como un medio para un fin.

E4: A veces nada, pero últimamente he estado como pensando en mi futuro, así como cuando salga de cuarto y qué quiero hacer y como que siento que si me va bien voy a poder elegir mejor.

D: ¿Les cuesta concentrarse o motivarse?

E1: Sí, caleta, pero hago pausas como vimos en la intervención.

E2: Me cuesta en las tardes, pero con música y aplicando lo del Pomodoro me concentro más.

E3: Me pongo metas chicas, como lo de los escenarios, y ahí me resulta.

E4: Uso la app del Pomodoro y me ayuda pensar en lo que puse en la carta al futuro.

D: ¿Sienten que lo que aprenden sirve para el futuro?

E1: La mayoría es para la PAES, no para la vida, pero igual me acordé de lo que hablamos en la reflexión de metas y creo que algo aporta.

E2: Algunas cosas sí, como ciencias.

E3: Sí, quiero estudiar historia o algo relacionado, así que me sirve.

E4: La mayor parte del tiempo siento que no.

ANEXO 4. INFORME DE DEVOLUCIÓN DE RESULTADOS Y PLAN DE ACCIÓN SOCIOEMOCIONAL 2025

1. Presentación

El presente informe tiene por finalidad devolver los resultados de la intervención psicoeducativa realizada en 2º Medio y proponer un plan de acción institucional para el año 2025, orientado a disminuir la ansiedad académica a través del fortalecimiento de la regulación emocional y la motivación escolar. El documento está diseñado para su uso operativo por equipos directivos y docentes, e incluye lineamientos, protocolos listos para aplicar e indicadores de seguimiento.

2. Contexto y fundamento

La evidencia internacional y nacional muestra que la ansiedad asociada a situaciones evaluativas impacta el rendimiento, la asistencia y la permanencia escolar.
La intervención breve implementada en el curso focal combinó micro-prácticas de autorregulación con ajustes de clima evaluativo, logrando cambios observables en un periodo acotado.
Se alinea con el Marco para la Buena Enseñanza, el Plan de Gestión de la Convivencia Escolar, la LGE (Ley 20.370) y la Ley 20.536, así como con las Bases Curriculares vigentes (dimensión socioemocional transversal).

3. Objetivos del informe

1. Sintetizar los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos.
2. Proponer un Plan de Acción 2025 con metas, responsables y recursos.
3. Definir un sistema de monitoreo con indicadores de proceso y de resultado.
4. Dejar protocolos operativos y anexos para uso inmediato en aula.

4. Resumen de resultados

Instrumentos aplicados: IAES (Ansiedad Escolar), RE-MESACTS (Regulación Emocional en Contexto Escolar) y EME (Motivación Educativa), en formato pretest–postest.

- Ansiedad académica (IAES): disminución leve y significativa del promedio general, con mayor impacto en las dimensiones social y escrita.
- Regulación emocional (RE-MESACTS): mejoras significativas en conciencia emocional y regulación intrapersonal. Persiste debilidad relativa en expresión interpersonal.
- Motivación (EME): tendencia hacia mayor motivación intrínseca y menor amotivación; cambios no significativos estadísticamente.

Interpretación: la combinación de prácticas de regulación con ajustes evaluativos de baja amenaza favorece el bienestar y predispone al aprendizaje. Se recomienda consolidar intervenciones frecuentes, breves y sostenibles.

5. Línea lógica de intervención (teoría de cambio)

Si instalamos en aula micro-prácticas de regulación y clarificamos las expectativas de evaluación con feedback orientado al proceso, entonces disminuye la amenaza percibida, mejoran creencias de autoeficacia y se reduce la ansiedad, aumentando la regulación emocional y la motivación autónoma.

- Supuestos críticos: alta frecuencia de uso.
- Coherencia evaluativa por departamento.
- Acompañamiento docente en aula.
- Canales de ayuda y derivación activos.

6. Plan de Acción 2025

6.1 Objetivo general

Disminuir indicadores de ansiedad académica y fortalecer competencias de regulación emocional y motivación autónoma en estudiantes de 2º Medio, con prácticas transferibles al resto del nivel.

6.2 Objetivos específicos e indicadores

OE	Objetivo específico	Indicador
1	Instalar micro-prácticas de regulación en aula	% de clases con check-in y micro-pausa
2	Reducir ansiedad social/escrita	IAES (subescalas)
3	Mejorar regulación emocional	RE-MESACTS (conciencia/regulación)
4	Favorecer motivación autónoma	EME (intrínseca / amotivación)

6.3 Estrategias y acciones

Eje A – Regulación emocional diaria

- Check-in emocional (3 minutos), micro-pausas (2 a 3 minutos), autorregistro de cierre (1 minuto).
- Modelamiento docente de lenguaje emocional y normalización del error.

Eje B – Clima evaluativo y feedback

- Ensayos de baja consecuencia (low-stakes).
- Feedback en 2 pasos (fortalezas/proceso y próximo paso) y re-intentos acotados.

Eje C – Motivación y sentido

- Pregunta de propósito al inicio (1 minuto).
- Opciones controladas de formato de evidencia.
- Metas de proceso quincenales con seguimiento entre pares.

Eje D – Apoyo y derivación

- Parejas de apoyo rotativas con protocolo de escucha breve.
- Ruta de derivación: Docente -> Orientación -> Convivencia/Salud mental (señales y umbrales definidos).

6.4 Cronograma de implementación (12 semanas)

Semana	Acción clave	Responsable	Evidencia
1	Capacitación docente (45 minutos) y entrega de kit	Orientación/Convivencia	Lista asistencia, kit digital
2–3	Piloto en 3 asignaturas (Lengua, Historia, Matemática)	Docentes	Bitácoras y muestras
4	Ajuste del piloto (30 minutos)	UTP y docentes	Minuta con acuerdos
5–8	Escalamiento al nivel; re-intentos y mini-quizzes	Docentes	Instrumentos aplicados
9	Focus group breve (20 minutos) con estudiantes	Orientación	Notas de campo
10–11	Ajustes finales y Plan 2º semestre	UTP y Departamentos	Plan consolidado
12	Devolución a comunidad (15 minutos)	Equipo directivo	Infografía de resultados

6.5 Roles

- Equipo Directivo/UTP: priorización de tiempos; coherencia evaluativa; monitoreo mensual.
- Orientación/Convivencia: formación, acompañamiento en aula, focus groups y derivaciones.
- Departamentos: diseño de instrumentos con rúbricas claras y ensayos low-stakes.
- Docentes del nivel: aplicación de micro-prácticas y registro en bitácora de 1 minuto.
- Estudiantes: uso de estrategias, metas de proceso y apoyo de pares.

6.6 Recursos y costos

- Materiales de bajo costo (afiches, tarjetas, temporizadores) y recursos digitales gratuitos.
- Horas de coordinación ya presentes en calendario; no se requiere presupuesto adicional significativo.

7. Protocolos operativos (explicación breve)

P-1 Check-in emocional (3 minutos)

- Proyectar termómetro/semáforo.
- Marcaje rápido (anónimo si se requiere).
- Decisión: si 40% o más en amarillo/rojo, realizar micro-pausa.

P-2 Micro-pausas (2 a 3 minutos)

- Respiración 4-4-6 (5 ciclos).
- Grounding 5-4-3-2-1.

P-3 Exposición segura

- Antes: práctica con pareja y checklist.
- Durante: recordar rúbrica; valorar gestión del nervio.
- Después: feedback en 2 pasos y opción de re-intento.

P-4 Ruta de derivación

- Señales de alerta: tres o más reportes en rojo, ausencias reiteradas a evaluaciones, declive brusco en rendimiento.
- Acción: contención breve, derivación a Orientación y, si procede, derivación externa.

8. Monitoreo y evaluación

Indicadores de proceso

- Porcentaje de clases con check-in y micro-pausa (meta: 70% o más).
- Porcentaje de evaluaciones con rúbrica y re-intentos (meta: 60% o más).

Indicadores de resultado

- IAES social/escrita: disminución de 0,20 puntos o más en 10 a 12 semanas.
- RE-MESACTS conciencia/regulación: aumento de 0,15 a 0,20 puntos.
- EME: aumento de motivación intrínseca; disminución de

amotivación. Momentos de medición

- Semana 0 (línea base abreviada).
- Semana 6 (corte intermedio).
- Semana 12 (postest).
- En cada evaluación, dos ítems de clima: entendí criterios; feedback indicó próximo paso.

Reporte

- Informe breve mensual a UTP (una página) con avances y barreras.
- Reunión bimensual de ajuste.

9. Consideraciones éticas y resguardo de datos

- Voluntariedad, confidencialidad básica en reportes de curso y resguardo del tiempo pedagógico.
- Datos agregados para toma de decisiones; acceso restringido a registros individuales.

10. Calendario de referencia

- Marzo: inducción docente y línea base abreviada.
- Abril a junio: implementación y monitoreo quincenal.
- Julio: evaluación intermedia y ajustes.
- Agosto a noviembre: consolidación y segunda medición.
- Diciembre: devolución final a la comunidad educativa.

11. Anexos

- Fichas de aula: check-in, micro-pausas y exposición segura.
- Plantillas: rúbricas (oral/escrita), bitácora docente de 1 minuto, metas de proceso quincenales.
- Infografía: ¿Qué hacer con la ansiedad antes de una prueba?