



Revista Electrónica Educare

ISSN: 1409-4258

Universidad Nacional. CIDE

Martín, Nelly Lagos-San; Hermosilla-Cabrera, Víctor; García-Fernández, José Manuel; Palma-Luengo, Maritza; Ossa-Cornejo, Carlos
Evaluación de un programa de desarrollo personal para estudiantado chileno de educación secundaria
Revista Electrónica Educare, vol. 26, núm. 3, 2022, Septiembre-Diciembre, pp. 337-353
Universidad Nacional. CIDE

DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.19>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194173996019>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)



Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

[Cierre de edición el 01 de Setiembre del 2022]

<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.19>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Evaluación de un programa de desarrollo personal para estudiantado chileno de educación secundaria

Evaluation of a Personal Development Program for Chilean High School Students

Avaliação de um programa de desenvolvimento pessoal para alunos do ensino médio chileno

Nelly Lagos-San Martín

Universidad del Bío-Bío

Chillán, Chile

nlagos@ubiobio.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-2029-5219>

Víctor Hermosilla-Cabrera

Universidad del Bío-Bío

Chillán, Chile

victorhermosillacabrera@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-1146-5060>

José Manuel García-Fernández

Universidad de Alicante

Alicante, España

josemagf@ua.es

 <https://orcid.org/0000-0002-6827-0387>

Maritza Palma-Luengo

Universidad del Bío-Bío

Chillán, Chile

mpalma@ubiobio.cl

 <https://orcid.org/0000-0001-6704-8728>

Carlos Ossa-Cornejo

Universidad del Bío-Bío

Chillán, Chile

cossa@ubiobio.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-2716-2558>



Recibido • Received • Recebido: 02 / 08 / 2020

Corregido • Revised • Revisado: 17 / 07 / 2022

Aceptado • Accepted • Aprovado: 21 / 08 / 2022

Resumen:

Objetivo. Se propone y somete a evaluación una adaptación del programa de desarrollo personal creado en España para utilizarlo en el contexto educativo chileno. Ello, con la idea de proporcionar una propuesta concreta que fortalezca uno de los ejes temáticos propuestos en Chile como parte de la formación personal de adolescentes y evaluarla para determinar su eficacia. **Metodología.** El diseño de



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.19>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

investigación utilizado corresponde a una línea cuasi-experimental con pre y post-test y grupo control, se calculan pruebas "t" para determinar la existencia de diferencias estadísticas, entre los resultados de la evaluación inicial y final del autoconcepto, la inteligencia emocional, la ansiedad y la autoeficacia. Dichos constructos fueron medidos con el *Self-Description Questionnaire II*, versión breve (SDQII-S), el *Trait Meta-Mood Scale 24* (TMMS-24), la *Escala de ansiedad estado y rasgo* (STAI-S) y el *Cuestionario de autoeficacia general*. La muestra consideró un total de 182 estudiantes de educación media de la comuna de Chillán, 88 hombres y 94 mujeres (48% y 52% respectivamente), con edades entre 14 y 17 años (M=15; DE; 1,01), quienes fueron seleccionados por conveniencia, atendiendo al criterio de accesibilidad. **Resultados.** Los resultados indican que el programa evidencia mejoras estadísticamente significativas de pequeña y moderada magnitud, en el grupo experimental. **Conclusión.** El programa fue valorado positivamente a partir de una encuesta de satisfacción, con lo que se estima que esta propuesta ha sabido responder a la necesidad formativa del sistema educativo chileno.

Palabras clave: Desarrollo personal; programa de intervención; educación secundaria.

Abstract:

Objective. An adaptation of a personal development program created in Spain for use in the Chilean educational context is proposed and submitted for evaluation. The idea is to provide a concrete proposal that strengthens one of the thematic axes proposed in Chile as part of adolescents' personal development and evaluate it to determine its effectiveness. **Methodology.** The research design corresponds to a quasi-experimental line with pre- and post-test and control groups, calculating t-tests to determine the existence of statistical differences between the results of the initial and final evaluation of self-concept, emotional intelligence, anxiety, and self-efficacy. These constructs were measured with the Self-Description Questionnaire II, short version (SDQII-S), the Trait Meta-Mood Scale 24 (TMMS-24), the State and Trait Anxiety Scale (STAI-S), and the General Self-Efficacy Questionnaire. The sample included 182 high school students from the commune of Chillán, 88 males and 94 females (48% and 52%, respectively), aged between 14 and 17 years (M=15; SD; 1.01), who were selected by convenience, according to the criterion of accessibility. **Results.** The results indicate that the program shows statistically significant improvements of small and moderate magnitude in the experimental group. **Conclusion.** For the same reason, it can be reported that the program was positively evaluated using a satisfaction survey, so it is estimated that this proposal has been able to respond to the training needs of the Chilean educational system.

Keywords: Personal development; intervention program; secondary education.

Resumo:

Objetivo. Uma adaptação do programa de desenvolvimento pessoal criado em Espanha é proposta e avaliada para utilização no contexto educacional chileno. A ideia é fornecer uma proposta concreta que reforce um dos eixos temáticos propostos no Chile como parte do desenvolvimento pessoal dos adolescentes e avaliá-lo a fim de determinar a sua eficácia. **Metodologia.** A concepção da investigação utilizada corresponde a uma linha quase-experimental com pré- e pós-teste e grupo de controlo, calculando os testes t para determinar a existência de diferenças estatísticas entre os resultados da avaliação inicial e final do autoconceito, da inteligência emocional, da ansiedade e da autoeficácia. Estas construções foram medidas com o Questionário de Autodescrição II, versão curta (SDQII-S), a Meta-Escala de Traço 24 (TMMS-24), a Escala de Estado e Ansiedade de Traço (STAI-S) e o Questionário Geral de Autoeficácia. A amostra incluiu um total de 182 estudantes do ensino secundário da comuna de Chillán, 88 homens e 94 mulheres (48% e 52% respectivamente), com idades entre os 14 e 17 anos

($M=15$; $SD; 1,01$), que foram selecionados por conveniência, de acordo com o critério de acessibilidade.

Resultados. Os resultados indicam que o programa mostra melhorias estatisticamente significativas de pequena e moderada magnitude no grupo experimental. **Conclusão.** Por conseguinte, pode ser relatado que o programa foi avaliado positivamente com base num inquérito de satisfação, o que significa que se considera que esta proposta foi capaz de responder às necessidades de formação do

Palavras-chave: Desenvolvimento pessoal; programa de intervenção; ensino secundário.

Marco referencial

Desarrollo personal

Desde un modelo positivo de desarrollo, una adolescencia saludable y ajustada, no solo se caracteriza por ser una etapa libre de consumo de drogas o libre de conductas de riesgo, sino que también involucra la apropiación de habilidades, comportamientos y competencias que favorecen el éxito social y académico en la vida (Benson et al., 2006). Con este modelo denominado *Positive Youth Development*, el desarrollo personal se sostiene en la existencia de condiciones saludables, y en un concepto de salud psicológica y de iniciativa personal (Oliva et al., 2010) que cobra importancia en tanto facilita la obtención de una visión plural y multidimensional de la realidad, así como también porque favorece la inteligencia adaptativa o práctica, a través de la cual se genera un adecuado bienestar personal, es decir, una valoración positiva sobre la vida y un mayor predominio de afectos positivos, una mejor conexión con los demás seres al comunicarse y un mejor abordaje de resolución de los problemas complejos (Ponti et al., 2009).

Desde esta perspectiva, el desarrollo personal puede quedar definido como un proceso que promueve las potencialidades y fortalezas individuales, en función del logro de objetivos y metas personales (Herrera Clavero et al., 2006), los cuales se movilizan en función de la superación personal y la necesidad de dar sentido a la vida (Dongil Collado y Cano Vindel, 2014). También puede ser catalogado –el desarrollo personal– como un concepto integrador que vincula recursos personales y contextuales en la delimitación de metas ajustadas y sobre todo coherentes con el propio sistema de valores (Ponti, 2005).

La acepción de proceso en el desarrollo personal implica que es el resultado de muchas vivencias y aprendizajes, sostenidos en el tiempo, que exigen al individuo el aprovechamiento de todos sus conocimientos, habilidades, potencialidades, así como de sus estados emocionales, sociales y cognitivos (Melamed, 2016).

Otra particularidad del constructo de desarrollo personal es que puede ser modificado continuamente, por lo que su desarrollo no está asociado a una etapa de la vida en particular, sino a todo el periodo vital. Del mismo modo, constituye un proceso progresivo, que se configura a través de diversos pasos concatenados unos con otros y que posibilitan al individuo transitar por los diferentes niveles de madurez (Ponti et al., 2009). Así, cada una de las cualidades que definen el desarrollo personal le otorgan la condición de moldeabilidad, de tal modo que este constructo,



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.19>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

ya definido como proceso individual y social, permite una doble posibilidad; la de autogestión y la de ser gestionada desde un proceso educativo que podría fortalecer el desarrollo personal a partir del fomento de relaciones positivas (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015).

En cualquier intervención educativa, el desarrollo personal se encuentra directamente relacionado con el autoconocimiento, la autoeficacia, la motivación intrínseca y el control de la ansiedad (Jiménez Espinoza, 2015). Entendiendo que estas variables constituyen los cimientos sobre los cuales se estructura dicho desarrollo (Herrera Clavero et al., 2006).

Cabe precisar que el autoconocimiento es asumido desde diversos programas educativos como una pieza fundamental en la formación personal y social de adolescentes (López Sánchez et al., 2010; Monjas Casares, 2012; Montoya Castilla et al., 2016; Ruiz Aranda et al., 2013). Asimismo, los planteamientos del MINEDUC (2015) asumen el desarrollo personal como un eje importante en la formación integral del estudiantado, en todos los niveles educativos, comenzando con objetivos que apuntan justamente a la promoción de un autoconocimiento progresivo (MINEDUC, 2015).

Respecto de la autoeficacia, es definida por Bandura (1995) como los juicios o creencias que cada individuo emite acerca de sus capacidades y sobre los cuales organiza y realiza sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento que se espera alcanzar en los distintos planos de la vida. Pajares (2006) agrega que las creencias que una persona tiene acerca de lo que puede hacer con los recursos propios le permiten anticipar su desempeño individual. Esto, considerando al individuo como ser proactivo, autoorganizado, autoreflexivo y autorregulado, en lugar de un ser conducido por instintos internos o modificado por fuerzas ambientales (Ornelas et al., 2015).

A la autoeficacia, además, se la ha relacionado con la motivación; tercer cimiento del desarrollo personal, planteándose que esta permite autorregular la conducta que ayuda a alcanzar los fines deseados, por medio de gatilladores cognitivos, como las atribuciones causales. Al respecto, Ruiz Dodobara (2005) establece una secuencia trídica en la que la creencia de autoeficacia influye sobre las atribuciones causales y estas, a su vez, afectan la motivación. En esta sucesión, las personas que se consideran ineficaces atribuyen sus fracasos a la baja habilidad y aquellas con alta percepción de autoeficacia atribuyen sus fracasos a situaciones adversas o a la falta de esfuerzo.

Ruiz Dodobara (2005) relaciona la autoeficacia con la ansiedad; último cimiento considerado en el proceso de desarrollo personal. Sobre ello, el autor señala que las creencias de autoeficacia afectarían al procesamiento cognitivo respecto de la percepción de pérdida de control ante el peligro, los pensamientos perturbadores o los comportamientos de afrontamiento. Por lo que la autoeficacia predice la respuesta ansiosa.

A modo de síntesis, se cree que el desarrollo personal dependería del desarrollo de recursos personales importantes para afrontar los desafíos cotidianos como podrían ser la apertura a la experiencia, el tesón o la responsabilidad y la afabilidad y que estas cualidades, en su conjunto, se complementan y potencian a través de circunstancias ambientales que rodean la vida de una

persona, incluso desde la infancia; tal como es la ayuda recibida, el aprendizaje por imitación de modelos, las influencias y posibilidades que pueden provenir de la familia y de la escuela.

Programas para la formación personal de adolescentes

En España se ha creado una variedad de programas psicoeducativos para adolescentes, cuya finalidad es la de educar el ser. Todos ellos han surgido para atender las necesidades que presentan las personas adolescentes, en áreas de formación que hoy se están abriendo un espacio en el mundo escolar. Cada uno de estos programas plantea la educación socioemocional como componente esencial para mejorar el bienestar subjetivo y la convivencia escolar, este constituye un desafío para padres, madres y personal docente. Una característica común en todas estas propuestas es que abordan de manera conjunta la triada cognición-emoción-conducta.

Entre los programas generados durante los últimos años para potenciar el desarrollo personal en adolescentes o creados para atender algunas de sus variables, se puede destacar el programa *Inteligencia emocional para la convivencia escolar, programa PIECE* (Vallés Arándiga, 2007). Este programa desarrolla variables personales como el autoconcepto y sociales como habilidades para resolver conflictos que mejoren la convivencia escolar. La propuesta tiene 10 sesiones de trabajo, cuyas temáticas apuntan al conocimiento propio y el de los demás seres, la gestión emocional, incorporando a la familia como apoyo para el desarrollo emocional del estudiantado. Las actividades responden a: 1) atribuciones de significados más adaptativos, a partir de nuevas interpretaciones de los hechos cotidianos; 2) desarrollo de competencias emocionales y 3) modificación conductual, a partir del fomento de la emocionalidad positiva. Todo esto, básicamente, porque este tipo de actividades permite, al alumnado, aprender de la práctica y con esta.

El programa *Bienestar* también forma parte de esta selección (López Sánchez et al., 2010). Este programa fue creado en Salamanca, España, con la finalidad de optimizar el bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia, a través del fortalecimiento de los recursos personales que permiten a las personas adolescentes alcanzar su propio bienestar y, de ese modo, colaborar con el bienestar de las demás personas. La propuesta queda conformada a partir de siete unidades, en las que se incluye el desarrollo de los valores y la moral, así como también el fomento de una autoestima positiva, y la promoción de habilidades socioemocionales como la empatía, las capacidades comunicativas y el autocontrol.

Siguiendo una línea más cercana al desarrollo de habilidades sociales, aunque sin dejar de lado el ámbito emocional, Monjas Casares (2012) propone el *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)* para adolescentes, ideado en Valladolid, España, como propuesta de intervención psicopedagógica global, en la que se promueven habilidades de forma directa y sistemática en dos contextos: colegio y casa, por lo que padres, madres y profesorado son quienes lo llevan a cabo, con la guía de fichas de soporte que ofrece el programa. Esta propuesta pretende ayudar a las personas adolescentes a relacionarse positiva y satisfactoriamente con las demás, a través de técnicas conductuales y cognitivas que favorecen su desarrollo. Este es un programa



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.19>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

de habilidades de interacción social, en el que se consideran tanto las características, intereses, necesidades, motivaciones de los sujetos como las situaciones, contextos o escenarios relevantes que influyen en la vida escolar durante la infancia y la adolescencia. En esta propuesta se plasman estrategias aplicables a niños con dificultades conductuales y sin estas.

En el país Vasco, surge un programa de *Intervención con adolescentes: Una propuesta para fomentar el desarrollo socioemocional e inhibir la conducta violenta* (Garaigordobil, 2012), la cual forma parte de una línea de intervención psicoeducativa para fomentar el desarrollo socioemocional durante la infancia y la adolescencia. Se trata de un programa compuesto por siete módulos tendientes a favorecer, de manera concreta, la autoestima y los componentes emocionales en primer lugar. Luego se aboca al aprendizaje de habilidades de tipo social como la comunicación intragrupo, la cooperación, la identificación y el análisis de los prejuicios, la modificación de las percepciones y creencias erróneas, el análisis de la discriminación para disminuir el etnocentrismo, hasta el aprendizaje de técnicas de resolución de conflictos.

Siguiendo una línea eminentemente emocional, Ruiz Aranda et al. (2013) crean, en Málaga, España, un programa denominado *Inteligencia emocional (INTEMO). Guía para mejorar la inteligencia emocional de adolescentes*, la que es planteada como una propuesta eminentemente práctica, centrada en el desarrollo de habilidades progresivas para expresar, comprender y regular emociones. Este programa se estructura con base en 12 sesiones de trabajo y contiene, además, una guía de evaluación de las habilidades aprendidas, aspecto que resulta importante para el programa, puesto que se espera que las competencias emocionales desarrolladas constituyan una herramienta esencial para la vida académica y personal. Su base teórica se encuentra en el modelo de inteligencia emocional, entendida aquí como una habilidad para utilizar información emocional para adecuarse al entorno.

Se suma a esta lista, el *PREDEMA: Programa de educación emocional para adolescentes. De la emoción al sentido* (Montoya Castilla et al., 2016). Este programa creado en Valencia, España, incluye la educación del corazón y desde el corazón, pues se piensa que las emociones y los valores no se educan únicamente desde la razón, por lo cual se requiere de un personal docente que haya desarrollado sus propias competencias emocionales. En este proceso, el programa ofrece una reflexión también para el personal docente acerca del sentido de las emociones y la educación emocional. El PREDEMA se organiza en 11 sesiones que abordan el valor de las emociones en el desarrollo de una vida con sentido.

Finalmente, señalar que para esta investigación se optó por el *Programa de desarrollo personal (PDP)*, cuyos autores y autoras son Herrera Clavero et al. (2006), el motivo de tal decisión se debe a que los objetivos del programa se ajustan con los planteados en este estudio. Esto, debido a que se busca favorecer el ajuste afectivo –personal y social– de las personas adolescentes, potenciando su motivación intrínseca, un autoconcepto adecuado, la optimización de las creencias sobre la eficacia personal y una adecuada regulación de la ansiedad.

Al respecto, el PDP plantea el desarrollo personal a través del fortalecimiento de habilidades de autoconocimiento, comunicación, comprensión, empatía, afecto y cooperación, para que a la hora de relacionarse con las demás personas y afrontar los problemas de la vida cotidiana, el estudiantado cuente con las herramientas necesarias para ser felices, en un mundo complejo. Este es un programa generado en Granada, España, muy extenso, puesto que se organiza en 23 sesiones de trabajo que abordan un abanico de habilidades socioemocionales, creadas para favorecer el desarrollo personal de estudiantes de educación secundaria.

Tanto el *Programa de desarrollo personal* (Herrera Clavero et al., 2006), como los que conforman este listado, han demostrado su eficacia en poblaciones de adolescentes. Razón por la cual se estima que cualesquiera de estos programas resulta propicio para ser usado en otros contextos, donde es pertinente, para su utilización, una adaptación situacional y de lenguaje.

Programas de desarrollo personal y su posibilidad de concreción en Chile

Desde el modelo *Positive Youth Development*, se enfatiza la importancia de implementar programas para estimular recursos y competencias personales que faciliten un desarrollo evolutivo positivo (Lerner et al., 2005). En coherencia con ello, se han creado programas psicoeducativos sobre la base del fortalecimiento de parámetros de la personalidad infanto-juvenil que generan, desde un plano personal, el autoconocimiento y la autoconfianza, y desde un plano social, la cooperación y la afectividad positiva, entre otras (Garaigordobil, 2012). En dichos programas, se plasma la importancia de proponer instancias de desarrollo, para que niños, niñas y adolescentes desarrollen estrategias de regulación emocional, y así evitar la conducta reactiva a la que muchas veces recurren para resolver sus dificultades interpersonales (Garaigordobil Landazabal, 2018).

En Chile, son escasas las propuestas planteadas para el desarrollo personal durante la infancia (Milicic et al., 2014), y menos frecuentes las que abordan la adolescencia como población de estudio. Entre estas, se encuentra la propuesta del Ministerio del Interior llevada a cabo por SENDA, a partir del año 2011. Este material, denominado programa continuo preventivo, abarca todo el sistema educativo obligatorio chileno, es gratuito y se desarrolla de manera voluntaria en los colegios. Aparte, se encuentra liberado en la web (Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol [SENDA], Ministerio del Interior y Seguridad Pública, Gobierno de Chile, 2021). Se trata de una iniciativa que surge a partir de la necesidad de apoyar la labor preventiva del personal docente, cuya finalidad es la de minimizar el consumo de sustancias dañinas en su estudiantado. Su cualidad principal es que ha sido organizado de una manera simple para el sistema educativo, puesto que utiliza un lenguaje común para el personal docente. El esfuerzo, además, implica cohesión de los ejes temáticos planteados en el programa con los requeridos en la formación personal y social, establecidos por el Ministerio de Educación chileno.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.19>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Otra iniciativa universal es la propuesta de [Cloud9world \(2009-2019\)](#) surgida en Estados Unidos y que ya se encuentra disponible en 25 países, entre ellos Chile. *Cloud9world* es un organismo dedicado a la creación y difusión de programas de aprendizaje socioemocional, con fundamentos teóricos basados en un modelo sistémico y un enfoque derivado de la psicología positiva que permite una visión amplia de la educación emocional. La propuesta *Cloud9world* reúne una variedad de programas específicos para niños, niñas, personas adolescentes y jóvenes por lo que abarca la educación básica, media y universitaria. Su metodología es abierta y flexible, es decir, se da la opción al colegio, personal docente, padres y madres para que prioricen el orden que darán al aprendizaje de las emociones, es también activa y participativa, en la que se considera el conocimiento a través de la experiencia.

Todos los programas creados con la finalidad de potenciar el desarrollo personal, muchos de ellos han sido postulados como herramientas de apoyo al currículo oficial, sin ocupar aún un espacio propio para la formación integral del estudiantado. En Chile esta situación no debiera ser así, puesto que el currículo escolar chileno cuenta con una asignatura denominada *Orientación*, cuya finalidad es favorecer el desarrollo integral del estudiantado ([MINEDUC, 2015](#)). Es por ello que, esta asignatura curricular es cursada en los niveles educativos de educación básica y media, en Chile.

A partir de 7° año básico, la organización curricular de la asignatura de *Orientación*, considera cinco ejes, de los cuales los primeros tres son propicios para la educación socioemocional. El primero, incluye el autoconocimiento y la dimensión afectiva y sexual y se denomina *crecimiento personal*, el segundo eje se llama *bienestar y autocuidado* y busca promocionar un estilo de vida saludable y ayuda a evitar las situaciones problemáticas y conductas de riesgo; y el tercer eje es *relaciones interpersonales* y en él se fomentan las relaciones constructivas y la resolución pacífica de conflictos ([MINEDUC, 2015](#)).

La asignatura de *Orientación* tiene una carga horaria de una hora semanal de clases, lo que la convierte en una instancia privilegiada para fortalecer el desarrollo personal y social del estudiantado.

Método

Diseño de investigación

El diseño de investigación utilizado en este trabajo corresponde al diseño cuasiexperimental con pre y post-test y grupo control, se calculan pruebas "t" para determinar la existencia de diferencias estadísticas entre antes y después de la aplicación del programa y, así, determinar su eficacia.

Participantes

Las personas participantes en este estudio fueron 182 estudiantes de educación media de dos centros educativos de la comuna de Chillán: 88 hombres y 94 mujeres (48% y 52% respectivamente), con edades entre 14 y 17 años (M=15; DE; 1,01), quienes se seleccionaron por conveniencia, atendiendo al criterio de accesibilidad. Los centros educativos de procedencia del

estudiantado fueron colegios particulares subvencionados, debido a que estos centros tienen más estudiantes por curso, puesto que la intención fue probar el programa en cursos numerosos.

Instrumentos

En esta investigación se midió el autoconcepto, la inteligencia emocional, la autoeficacia y la ansiedad, antes de implementar el programa e inmediatamente después de haber sido implementado, utilizándose instrumentos de evaluación validados en Chile y cuyas propiedades psicométricas se ubican en rangos clasificados entre aceptables y buenos. Cabe puntualizar, además, que los instrumentos aplicados han sido ampliamente utilizados en estudios previos.

1. *Self-Description Questionnaire II*, versión breve. En este estudio se utilizó la adaptación chilena (Lagos-San Martín et al., 2016), la que consta de 51 ítems distribuidos en 11 dimensiones del autoconcepto: a) tres académicas (verbal, matemático y académico general), que evalúan la habilidad, gusto o interés por áreas académicas específicas o aspectos escolares en general; b) siete de tipo general, tales como capacidad física, apariencia, interacciones con el mismo sexo, interacciones con el sexo opuesto, relaciones con los padres y madres, honestidad y estabilidad emocional) y c) una que evalúa la autoestima. Para la valoración se utiliza una escala Likert de 6 puntos que va desde el 0 = falso, hasta 5 = verdadero. Las propiedades psicométricas, medidas en alfa de Cronbach, del instrumento para muestra chilena fueron de .79, .84 y .78 para autoconcepto verbal, matemático y académico general, de .81, .77, .72, .75, .71, .71, .75 para capacidad física, apariencia, interacciones con el mismo sexo, interacciones con personas del sexo opuesto, interacción con los padres y madres, honestidad y estabilidad emocional, respectivamente. Finalmente, de .71 para autoestima.
2. *Trait Meta-Mood Scale 24*, (Fernández-Berrocal et al., 2004). Este instrumento mide la inteligencia emocional, consta de 24 ítems y tres dimensiones relativas a la percepción, comprensión y regulación emocional. La escala Likert para las respuestas contiene 5 opciones de distinto nivel de conformidad con ese ítem que va desde 0 = nada de acuerdo, hasta 4 = totalmente de acuerdo. La consistencia interna de este instrumento en este estudio fue de .90 para la escala de percepción, de .89 para la de comprensión emocional y de .84 para la escala de regulación emocional.
3. Cuestionario de *Autoeficacia general*, correspondiente a la validación chilena (Cid et al., 2010). Este instrumento mide la autoeficacia de modo unidimensional a partir de 10 ítems. Cada uno de estos ítems evalúa el sentimiento estable de competencia personal para manejar de forma eficaz una gran variedad de situaciones estresantes, con escalas tipo Likert de 4 puntos que va desde 0 = nunca, hasta 3 = siempre. La consistencia interna del instrumento para este estudio, medida en alfa de Cronbach, fue de .92
4. Escala de *ansiedad, estado y rasgo STAI-S*, utilizándose la versión chilena (Vera-Villarroel et al., 2007). Este instrumento evalúa la ansiedad en dos dimensiones, estado y rasgo,



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.19>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

a partir de 40 ítems distribuidos en igual cantidad de ítems para cada dimensión. La dimensión ansiedad-estado se responde en una escala Likert de 3 puntos que va desde 0 = Nada, hasta 2 = Mucho y la de ansiedad-rasgo en una escala Likert también de 3 puntos va desde 0 = casi nunca, hasta 2 = siempre. Las propiedades psicométricas del STAI para este estudio fueron buenas: (alfa de Cronbach de .81 para la escala (A-E) y de .72 para la escala (A-R).

Análisis de datos

Los datos fueron analizados a partir del cálculo de pruebas “t” para determinar la existencia de diferencias estadísticas entre los resultados de la evaluación inicial y final de cada dimensión de los constructos de: autoconcepto (11 dimensiones), inteligencia emocional (3 dimensiones), ansiedad (2 dimensiones) y autoeficacia (1 dimensión). Además, se calcularon pruebas “d” para determinar la magnitud de dichas diferencias.

Consideraciones éticas

Para llevar a cabo esta investigación se realizó primero una reunión con el equipo directivo de los tres centros educativos, a quienes se les explicó el objetivo de la investigación y con quienes se acordó el horario de aplicación. En una primera reunión con el estudiantado se les explicó que su participación era voluntaria y confidencial, además se pidió firmar un consentimiento informado de participación y se les aseguró que esta estaba sujeta a su voluntad, por lo que podían retirarse de la investigación si así lo estimaban.

Procedimiento

Esta investigación consideró una primera fase en la que se recogieron las necesidades formativas del estudiantado, a partir de entrevistas a docentes de los cursos en los que trabajarían. Se contó con estudiantes de cuatro cursos de dos centros educativos de la región de Ñuble, cuya selección se realizó por conveniencia. Luego, se revisaron las opciones de programas existentes que atendieran a estos requerimientos, lo cual dio lugar a la elección del *Programa de desarrollo personal (PDP)* como la mejor opción para atender a las particularidades de este grupo de estudiantes. Como parte de esta fase también se consideró adaptar el programa en 10 sesiones de las 23 que tiene el programa original, de tal manera de asegurar la viabilidad de implementación en el horario de *Orientación*, cuya asignación horaria impide una programación más extensa, en este ajuste también se consideró incorporar las necesidades detectadas, lo cual implicó una reestructuración del programa.

De este modo, el *Programa de desarrollo personal (PDP)* versión chilena) quedó estructurado como se muestra en la [Tabla 1](#). Cada una de las 10 sesiones tiene una duración de una hora de clases y en su conjunto responden a los módulos de la versión original.

Tabla 1: Organización del programa PDP adaptado al contexto chileno

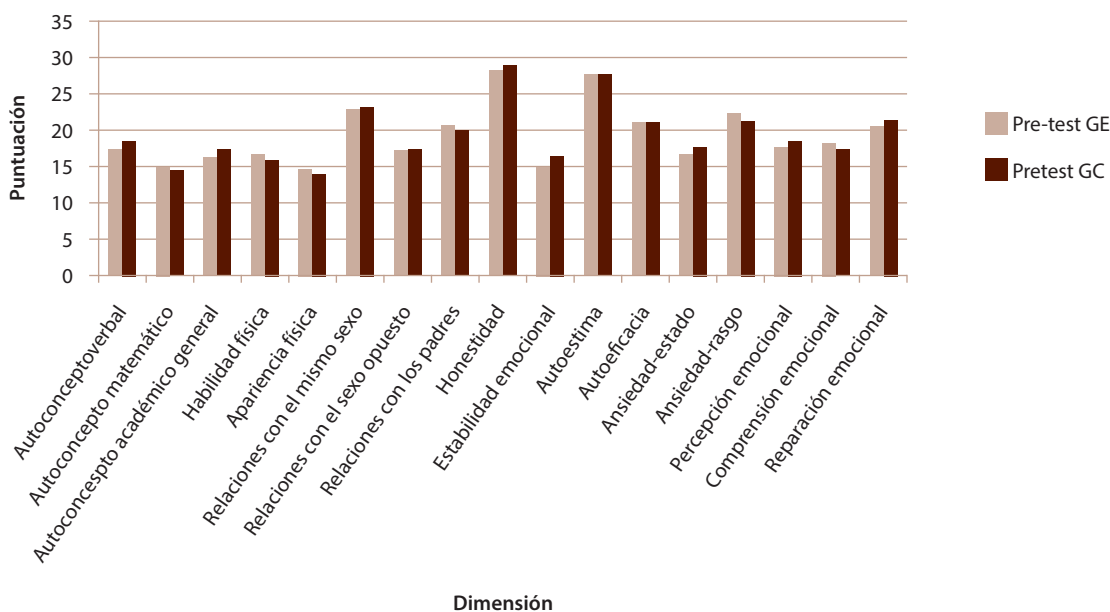
Módulos	Nº sesiones	Propósitos
1. ¿Cómo ser feliz?	2	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar el programa PDP-CL • Buscar estrategias para conocerse y valorarse a sí y a las demás personas. • Reconocer las formas de pensar, actuar y sentir que ayudan a sentirse más felices para ponerlas en práctica.
2. ¿Cómo desarrollar mi autoeficacia?	4	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar la importancia de una alta percepción de autoeficacia en la consecución de las metas.
3. ¿Cómo desarrollar mi valor intrínseco?	2	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar el aprendizaje como vía para alcanzar las metas. • Valorar el esfuerzo y la perseverancia en la tarea para alcanzar el aprendizaje.
4. ¿Cómo controlar mi ansiedad?	2	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender los alcances del miedo y la ansiedad. • Aplicar técnicas de afrontamiento de la ansiedad.

Nota: Elaboración propia.

Resultados

En relación con la medición de las variables utilizadas como evaluación pre-test se puede señalar que tanto el grupo experimental como el grupo control presentaron puntuaciones similares en cada una de las variables (véase Figura 1).

Figura 1: Resultados pretest grupo experimental y grupo control



Nota: Elaboración propia.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.19>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

En relación con la variación entre pre-test y el post-test del grupo experimental, mostrada en la [Tabla 2](#), es posible indicar que en todas las variables se observa un aumento estadísticamente significativo. Las diferencias halladas son de moderada magnitud, en las variables autoconcepto matemático, apariencia física, autoeficacia y comprensión emocional y de pequeña magnitud en las restantes variables evaluadas.

Tabla 2: Diferencias de medias, significación estadística y magnitud de diferencias del grupo experimental entre pre-test y post-test

Variables	Pre-test		Post-test		Significación estadística y magnitud diferencias		
	M	DE	M	DE	t	p	d
Autoconcepto verbal	17,41	4,74	19,36	3,50	-6,77	,001	0,46
Autoconcepto matemático	15,07	5,67	17,56	3,16	-4,98	,001	0,54
Autoconcepto académico general	16,36	4,50	17,19	3,44	-3,36	,002	0,20
Capacidad física	16,65	5,13	18,34	3,14	-3,73	,001	0,39
Apariencia física	14,65	4,90	17,12	3,07	-5,27	,001	0,60
Interacciones con el mismo sexo	22,85	5,47	23,70	4,24	-2,91	,001	0,17
Interacciones con el sexo opuesto	17,12	4,22	18,21	3,19	-4,09	,001	0,29
Interacciones con padres y madres	20,65	3,29	21,04	2,71	-2,72	,010	0,12
Honestidad	28,14	4,31	29,80	3,10	-5,22	,001	0,44
Estabilidad emocional	15,24	5,36	16,43	4,54	-5,08	,001	0,23
Autoestima	27,65	4,69	28,87	3,30	-3,69	,001	0,30
Autoeficacia	21,04	5,13	24,09	2,81	-5,66	,001	0,73
Ansiedad-estado	16,75	8,94	14,26	7,46	4,90	,001	0,30
Ansiedad-rasgo	22,26	8,27	21,02	7,48	4,85	<,001	0,15
Percepción emocional	17,68	7,28	20,00	4,78	-3,09	,004	0,37
Comprensión emocional	18,24	7,64	21,53	5,07	-4,03	<,001	0,50
Regulación emocional	20,53	6,26	23,04	4,09	-3,80	<,001	0,47

Nota: Elaboración propia.



En la **Tabla 3** se muestra las puntuaciones iniciales y finales del grupo control, en esa se observan algunas diferencias estadísticas significativas, las cuales indican una disminución en el post-test respecto del pre-test. Dichas diferencias son de pequeña magnitud y se encuentran en tres variables de autoconcepto -autoconcepto general, el autoconcepto relativo a relaciones con el mismo sexo y en estabilidad emocional.

Tabla 3: Diferencias de medias, significación estadística y magnitud diferencias del grupo control entre pre-test y post-test

Variables	Pre-test		Post-test		Significación estadística y magnitud diferencias		
	M	DE	M	DE	t	p	d
Autoconcepto verbal	18,63	5,40	18,65	4,45	-,10	n.s.	
Autoconcepto matemático	14,63	5,02	14,53	3,38	-,25	n.s.	-
Autoconcepto académico general	17,29	3,76	17,01	3,47	2,75	,009	0,07
Capacidad física	15,97	5,54	15,68	3,77	-,71	n.s.	-
Apariencia física	14,00	4,70	14,53	2,45	-1,10	n.s.	-
Interacciones con el mismo sexo	23,21	3,86	22,76	3,55	2,72	,010	0,12
Interacciones con el sexo opuesto	17,41	3,75	17,63	2,69	-,82	n.s.	-
Interacciones con padres y madres	19,95	3,82	19,63	2,91	1,54	n.s.	-
Honestidad	28,80	4,77	28,71	3,77	-,28	n.s.	-
Estabilidad emocional	16,56	5,73	16,30	5,59	2,62	,012	0,04
Autoestima	27,65	4,05	27,87	3,10	,82	n.s.	-
Autoeficacia	19,56	5,63	19,41	5,61	,79	n.s.	-
Ansiedad-estado	15,92	9,92	16,00	9,75	,73	n.s.	-
Ansiedad-rasgo	23,92	7,87	23,88	7,09	,51	n.s.	-
Percepción emocional	15,41	6,36	15,62	6,23	,32	n.s.	-
Comprensión emocional	17,92	5,95	17,83	5,82	,48	n.s.	-
Reparación emocional	19,02	6,87	17,88	5,95	1,10	n.s.	-

Nota: Elaboración propia.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.19>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Conclusiones

Teniendo en cuenta la importancia del desarrollo personal tanto en la niñez (Carpesa, 2018; Garaigordobil Landazabal, 2018; Milicic et al., 2014) como en la adolescencia (Herrera Clavero et al., 2006; Inglés Saura, 2009), desde hace ya más de dos décadas, se han creado variados programas educativos en el mundo. Sobre cada uno de ellos, independiente de su sustento teórico o de las variables que aborden, su aporte a la formación integral del estudiantado es muy importante.

Respecto del PDP –programa utilizado en este estudio– los resultados del pre-test del grupo experimental indican que todas las variables resultaron favorecidas por el programa, lo que muestra la importancia que tiene la implementación en estas propuestas, que como esta, se centran en la promoción del desarrollo adolescente.

Si bien todas las variables mejoraron al finalizar la aplicación del programa, la autoeficacia fue la más fortalecida, por la implementación de la versión chilena del programa PDP. Este dato resulta importante de destacar, debido a la relevancia que la autoeficacia tiene sobre la regulación del comportamiento humano; regulación que, de acuerdo con Ruiz Dodobora (2005), se produce a partir de procesos sobre los cuales la autoeficacia tiene efectos importantes. A juicio de Bandura (1995), la autoeficacia es una variable predictora del desempeño personal y académico. Al respecto, Pajares (2006) indica, además, que la importancia de la autoeficacia radica en que las percepciones que los sujetos tienen sobre sí mismos contribuyen a proyectar lo que hacen con el conocimiento y las habilidades que tienen.

Adicional a la evaluación realizada a partir de los instrumentos estandarizados, se aplicó una escala de satisfacción al estudiantado participante, con la finalidad de recabar información cualitativa de la implementación. De esta, se obtuvo una valoración positiva por parte del estudiantado, quienes agradecieron la oportunidad de discutir y reflexionar sobre sus temas de interés.

Una vez implementada esta investigación, es posible informar que existe una necesidad de formación en estas áreas, la cual es reclamada por el estudiantado a la sociedad en general y al sistema educativo en particular. Una necesidad sobre un proceso formativo que integre el ámbito afectivo-social en la reflexión cotidiana y que entregue las herramientas apropiadas para desenvolverse mejor en la vida.

Todos estos antecedentes permiten proyectar el programa PDP, versión chilena como una propuesta interesante a considerar, así como también de revisar y mejorar, por lo que se espera contar con nuevas experimentaciones en las que se cuente con una muestra más amplia y representativa de estudiantes de educación media y así corroborar los resultados obtenidos en este estudio, que puede ser considerado como preliminar. Del mismo modo se espera contar con un instrumento de evaluación que atienda, de forma específica, al constructo de desarrollo personal y así disponer de un instrumento propio para evaluar la eficacia de este programa.

Finalmente, se estima importante informar que este estudio se ha encargado de apoyar el desarrollo personal que, actualmente, ha comenzado a valorarse en Chile, valoración que podría

deberse a la necesidad de una formación integral; esto también podría explicar los resultados auspiciosos de este estudio. También puede indicarse que, al igual que la versión original del PDP, esta versión tiene un potencial educativo importante para el desarrollo personal como herramienta que queda a disposición del profesorado interesado en la formación integral de sus estudiantes.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido financiada por proyecto FONDECYT 11160040 de ANID Chile.

Declaración de contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **N. L. S. M.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **V. H. C.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **J. M. G. F.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **M. P. L.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **C. O. C.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación.

Referencias

- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. En A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). University of Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.003>
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F. y Sesma Jr., A. (2006). Positive youth development: Theory, research, and applications. En William Damon y Richard Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (Vol. 1. *Theoretical models of human development*, pp. 894-941). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0116>
- Carpena, A. (2018). *Educación socioemocional en la etapa de primaria. Materiales prácticos y de reflexión*. Octaedro.
- Cid, P., Orellana, A. y Barriga, O. (2010). Validación de la escala de autoeficacia general en Chile. *Revista Médica de Chile*, 138(5), 551-557. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872010000500004>
- Cloud9world Chile (2009-2019). Cloud9world Chile. <https://cloud9worldchile.com/>
- Dongil Collado, E. y Cano Vindel, A. (2014). *Desarrollo personal y bienestar*. SEAS.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.19>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Garaigordobil, M. (2012). Intervención con adolescentes: Una propuesta para fomentar el desarrollo socioemocional e inhibir la conducta violenta. *RASE Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5(2), 205-218. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8318/7911>
- Garaigordobil Landazabal, M. (2018). La educación emocional en la infancia y la adolescencia. *Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*, 5(8), 107-127. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/publicaciones/revista-participacion-educativa/sumario-n8.html>
- Herrera Clavero, F., Ramírez Salguero, M. I., Roa Venegas, J.M. y Herrera Ramírez, M. I. (2006). *Programa de desarrollo personal*. Pirámide.
- Inglés Saura, C. J. (2009). *Programa PEHIA. Enseñanza de habilidades interpersonales para adolescentes*. Editorial Pirámide.
- Jiménez Espinoza, E. I. (2015). Desarrollo personal y profesional de maestras de educación primaria: Aportes de la orientación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-29. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i1.17624>
- Lagos-San Martín, N., García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Hidalgo, M. D., Torregrosa, M. S. y Gómez-Núñez, M. I (2016). Self-description questionnaire II (versión breve): Evidencia de fiabilidad y validez en una muestra de adolescentes chilenos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48(1), 69-79. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2015.04.001>
- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C. y Lerner, J. V. (2005). Positive youth development: A view of the issues. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10-16. <https://doi.org/10.1177/0272431604273211>
- López Sánchez, F., Carpintero Raimúndez, E., Del Campo Sánchez, A., Lázaro Visa, S. y Soriano Rubio, S. (2010). *El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia*. Pirámide.
- Melamed, A. F. (2016). Las teorías de las emociones y su relación con la cognición: Un análisis desde la filosofía de la mente. *Revista Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, (49), 13-38. <http://revista.fhycs.unju.edu.ar/revistacuadernos/index.php/cuadernos/article/view/156/179>
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C. y Torreti, A. (2014). *Aprendizaje socioemocional. Programa BASE (bienestar y aprendizaje socioemocional) como estrategia de desarrollo en el contexto escolar*. Paidós.

- Ministerio de Educación. (2015). *Bases curriculares 7°básico a 2° medio*. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Curso/Educacion-General/7-basico/34949:Bases-Curriculares-7-basico-a-2-medio>
- Monjas Casares, M. I. (2012). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)*. Para niños y adolescentes. CEPE.
- Montoya Castilla, I., Postigo Zegarra, S. y González Barrón, R. (2016). *Programa de educación emocional para adolescentes. De la emoción al sentido*. Pirámide.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, Á., Hernando, Á. y Pertegal, M.-A. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 223-234. <https://doi.org/10.1174/021037010791114562>
- Ornelas, M., Blanco, H., Vicianá, J. y Rodríguez, J. M. (2015). Percepción de autoeficacia en la solución de problemas y comunicación científica en universitarios de ingeniería y ciencias sociales. *Formación universitaria*, 8(4), 93-100. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062015000400011>
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 339-367). IAP.
- Ponti, F. (2005). ¿Qué es esa cosa llamada crecimiento personal? Seis vías para aproximarse a la utopía. *Capital Humano*, (184), 72-83. <https://www.navarra.es/NR/rdonlyres/41921452-74F8-4AF4-8E9E-72994D446082/158455/5crecimientopersonal.pdf>
- Ponti, F., Pujol, O., González, M. P., Guix, X., Ferràs, X., Kopetz, J., De Llanos, E., Ricomá, C., Pujol, M. y Langa, L. (2009). *Tanto creces, tanto vales. Propuestas sobre crecimiento personal*. Granica.
- Ruiz Aranda, D., Cabello González, R., Salguero Noguera, J. M., Palomera Martín, R., Extremera Pacheco, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). *Programa INTEMO. Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Pirámide.
- Ruiz Dodobara, F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria* 1(1), 1-16. <https://doi.org/10.19083/ridu.1.33>
- Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol, Ministerio del Interior y Seguridad Pública, Gobierno de Chile (2021). *La decisión es nuestra*. <https://www.senda.gob.cl/prevencion/iniciativas/prevencion-escolar/programa-continuo-preventivo/la-decision-es-nuestra/>
- Vallés Arándiga, A. (2007). *Inteligencia emocional para la convivencia escolar. El programa PIECE*. Fundamentos psicopedagógicos.
- Vera-Villarroel, P., Celis-Atenas, K., Córdova-Rubio, N., Buela-Casal, G. y Spielberger, C. D. (2007). Preliminary analysis and normative data of the state-trait anxiety inventory (STAI) in adolescent and adults of Santiago, Chile. *Terapia Psicológica*, 25(2), 155-162. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082007000200006>

