

RELACIÓN ENTRE HABILIDAD DE METACONOCIMIENTO EMOCIONAL, VALORACIÓN ANTE LA VIDA Y NIVEL DE ANSIEDAD DE FUNCIONARIOS DE UN COLEGIO DE LA CIUDAD DE CONCEPCIÓN

Relationship between ability of emotional metacognition, life value and anxiety level in employees of a school in Concepcion, Chile.

Cristina Arriagada Allaire¹ | Universidad del Desarrollo, sede Concepción | carriagadaa@udd.cl

RESUMEN A partir de la importancia dada en los últimos años al desarrollo emocional en educación, y a los indicadores de bienestar subjetivo de profesionales de la educación, se realiza una investigación que busca medir el nivel de habilidades de conocimiento emocional, valoración ante la vida y ansiedad, en funcionarios docentes y no docentes de una institución educacional para analizar la relación entre dichas variables. El método utilizado fue en base a un diseño descriptivo correlacional transeccional, participaron 80 funcionarios (55 mujeres y 25 hombres), cuya edad media fue de 39 años. Los instrumentos usados fueron el TMMS-24 para medir metaconocimiento emocional, el test LOT-R para medir orientación ante la vida, y la escala ansiedad del DASS-21. Los resultados muestran indicadores medianamente altos de metaconocimiento emocional, orientación a la vida mayoritariamente optimista, y bajo nivel de ansiedad. Se observan correlaciones estadísticamente significativas entre subdimensiones, pero no en variables globales. Se concluye que los cuestionarios, al ser de autorreporte podrían haber sido objeto de deseabilidad social, pues los resultados en general no coinciden con lo señalado en los estudios teóricos. Se destaca la existencia de correlación positiva, significativa y moderada entre optimismo como orientación a la vida y reparación emocional.

PALABRAS CLAVES: educación emocional, docentes, bienestar subjetivo, salud mental

ABSTRACT Considering the importance given in recent years to emotional development in education, and to indicators of subjective welfare of education professionals, a research that seeks to measure the level of emotional knowledge skills, life value and anxiety, in teaching and non-teaching staff of an educational institution is carried out in order to analyze the relationship between these variables. The method used was based on a transeccional descriptive correlational design, involving 80 participants (55 women and 25 men), whose average age was 39 years old. The instruments used were the TMMS-24 to measure emotional meta-knowledge, the LOT-R test to measure orientation towards life, and the anxiety scale of the DASS-21. The results show moderately high indicators of emotional metacognition, mostly optimistic orientation to life, and low anxiety levels. Statistically significant correlations between subdimensions are observed, but not in global variables. It is concluded that the questionnaires, being self-reported, could have been subject to social desirability, since the results in general do not coincide with what was indicated in the theoretical studies. It is relevant to highlight the existence of positive, significant and moderate correlation between optimism as orientation to life and emotional repair.

KEYWORDS: emotional education, teachers, subjective well-being, mental health

¹ Psicóloga. Egresada del área de Psicología Educacional

INTRODUCCIÓN

La educación posee como objetivo principal, el desarrollo intelectual de las personas, dejando muchas veces de lado el aspecto emocional de aquellas. Sin embargo, siempre se ha destacado la importancia de lograr una educación integral, en donde se desarrollen todas las dimensiones que componen a una persona. Lo anterior implica que en el desarrollo debe darse y complementarse el ámbito cognitivo con el emocional (Vivas, 2003).

Según Fernández, Berrocal y Ruiz (citado en Cabello, Ruiz y Fernández, 2010), el éxito de los docentes en las escuelas del siglo XX dependía de los logros académicos de sus alumnos, que se reflejaba en su rendimiento escolar. Sin embargo, la sociedad actual ha ido sufriendo cambios, surgiendo con ello nuevas demandas para las escuelas, y por lo tanto para los docentes, que han tenido que cuestionar y criticar los principios y los objetivos educativos por los que se han guiado.

Los centros educativos están compuestos por diversos estamentos que forman parte de la comunidad educativa, primero se destaca el estamento de los Profesionales de la educación quienes según el artículo 10 de la Ley General de Educación, poseen como principales deberes

"(...) ejercer la función docente de forma idónea y responsable; orientar vocacionalmente a sus alumnos; actualizar sus conocimientos y evaluarse periódicamente; investigar, exponer y enseñar los contenidos curriculares correspondientes a cada nivel educativo que son establecidos en las bases curriculares, planes y programas de estudio" (Ley N° 20370, 2009).

Otro de los estamentos importantes de destacar es aquel compuesto por los Asistentes de la Educación, quienes según la misma Ley General de Educación, son un grupo heterogéneo de personas que trabajan en los establecimientos educacionales y forman parte de la comunidad educativa, comprende desde los servicios auxiliares menores hasta profesiones siendo sus principales roles y funciones colaborar con la función educativa y colaborar al desarrollo del Proyecto Educativo Institucional (Ley N° 20370, 2009).

Estos estamentos requieren mantener un desarrollo positivo y óptimo de sus niveles socioemocionales ya que parte importante de sus tareas guardan relación con la interacción personal, y si no se tienen los resguardos necesarios, puede generarse problemas importantes para la salud física y mental de éstos.

Importancia de la educación emocional

Se debe reconocer que, el ámbito de las emociones, ha logrado repuntar en los últimos años, donde la psicología volvió a enfocarse en la importancia de esta materia para el logro del desarrollo integral de las personas. Debido a lo anterior, la educación emocional se plantea

como una solución a ciertos problemas personales y sociales que se viven hoy en día, planteando temas como, comprender los sentimientos propios y ajenos, saber cómo abordar estos, resolver los conflictos que se presentan, regular el propio comportamiento, saber soportar el estrés, aprender a motivarse a sí mismo, son temas esenciales para la convivencia en sociedad (Marina, 2005).

Es importante destacar la responsabilidad en la formación de las generaciones de menor edad que tienen las instituciones educativas y los adultos, quienes deben desarrollar y potenciar no solo competencias del saber conocer y saber hacer, sino que son sumamente importantes las competencias sobre saber ser, que son la base para las habilidades de autorreflexión y autorregulación emocional, siendo estas habilidades básicas para la salud mental de las personas y la convivencia pacífica en la sociedad (Vásquez, 2007).

Acosta (citado en Vásquez, 2007), también confirma la importancia que poseen las instituciones educativas especialmente las de educación superior en el desarrollo del autoconocimiento, la introspección y la asertividad emocional, por lo cual, es necesario que estas organizaciones se comprometan a traspasar una formación profesionalizante que posea una expresión y manejo adecuado de las emociones.

Este cambio en la perspectiva de la formación, es necesario debido a que anteriormente se creía que el coeficiente intelectual predecía el desempeño laboral de una persona; sin embargo, actualmente según Goleman (citado en Vásquez, 2007), se conoce que este solo predice un 10% del desempeño. Hoy en día, tomando los postulados de Ortiz (citado en Vásquez, 2007), las competencias emocionales tienen más peso en el trabajo debido a que influyen en las capacidades para tener una interacción adecuada con los demás, y son un componente fundamental en el éxito de una institución.

La educación emocional se enfoca en dicha finalidad, en donde su foco son los estilos afectivos, que son formas estables de responder a las situaciones que se viven, al ser permanentes en la persona pueden provocar una mala o no acertada evaluación de la realidad, lo que lleva a comportamientos no adaptativos, siendo por lo tanto, el punto principal donde se debe actuar (Marina, 2005).

La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica que busca dotar a la persona de competencias básicas que les permita disminuir su vulnerabilidad ante la ocurrencia de ciertas vivencias disfuncionales y maximizar las que sean constructivas o positivas (Bisquerra, 2005).

Según Bisquerra la educación emocional debe ser una acción intencionada, planteándose como un proceso educativo sistemático continuo y permanente, cuyo objetivo es instaurar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, logrando de esta forma un desarrollo de la personalidad integral. Lo anterior se debe lograr a través de la enseñanza de conocimientos y habilidades sobre las emociones propias y

ajenas, permitiendo a la persona afrontar de la mejor manera los desafíos de la vida diaria, obteniendo un aumento en el bienestar del individuo (Vivas, 2003).

Considerando la postura de Steiner y Perry (citado en Vivas, 2003), la educación emocional debe estar enfocada en potenciar o desarrollar tres capacidades básicas: "la capacidad para comprender las emociones, la capacidad para expresarlas de una manera adecuada y la capacidad para escuchar y sentir empatía en base a las emociones que sienten los demás" (pág. 27).

Relacionado con las competencias descritas anteriormente, existen autores que plantean que las personas poseen una experiencia de meta-humor, es decir, un proceso reflexivo continuado de los estados de ánimo, los cuales, pueden percibirse, valorarse y regularse. Para medir este proceso reflexivo se creó el State Meta-Mood Scale (SMMS) que medía los procesos cognitivos que se relacionaban con una experiencia emocional pero obviaba las actitudes y estrategias con las que cuenta una persona para enfrentar sus sentimientos (Extremera & Fernández, 2005).

A raíz de las limitaciones que poseía la SMMS, los autores crearon la primera medida de auto-informe o TMMS, que abordaba creencias y actitudes sobre las emociones de una persona. En esta escala ya no se habla de meta-humor, si no que plantea una escala de metacognición que hace referencia a un índice que mide el conocimiento de cada persona de sus estados emocionales, específicamente de las diferencias que pueden existir en las destrezas o habilidad para ser conscientes de sus propias emociones, así como de su capacidad para regularlas (Extremera & Fernández, 2005).

En un principio se creó el TMMS-48 que contiene o evalúa tres dimensiones claves de la inteligencia emocional, la atención emocional que es la capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada, la claridad emocional que es la capacidad de comprender bien los propios estados emocionales y la reparación emocional que es la capacidad de regular los estados emocionales correctamente. Actualmente existe una versión breve conocida como TMMS-24 que contiene los tres componentes, pero con la mitad de los ítems de la escala anterior (Extremera & Fernández, 2005).

Se evidencia que el profesorado no recibe una formación inicial o continua en educación emocional, a pesar de ser los primeros que la necesitan para poder contribuir al desarrollo de competencias emocionales en sus alumnos. Por lo tanto, los docentes son los primeros destinatarios de la educación emocional, que posee una metodología eminentemente práctica (dinámica de grupos, autorreflexión, razón dialógica, juegos, relajación, respiración, etc.) con objeto de favorecer el desarrollo de las competencias emocionales (Bisquerra & Hernández, 2017).

Según estudios, la formación inicial del profesorado en el desarrollo de competencias emocionales de forma intencional y sistemática está, en general, bastante ausente en los programas de formación de maestros, cuando debiera ser una de las materias principales

que permitiría potenciar el desarrollo de los alumnos y en conclusión desempeñar de mejor manera su rol educativo (Bisquerra, 2005).

En otros países existen nuevos diseños curriculares de la carrera de educación, a partir de una propuesta de Díaz y Reyes (citado en Vivas, 2003), que plantea como fundamental abordar en la formación de sus futuros docentes el eje de Desarrollo Personal. Este eje busca dar espacios en donde el estudiante tenga oportunidades para el desarrollo de su inteligencia emocional, a través del conocimiento de sí mismo ocupando los recursos que ofrece el medio educativo; logrando enriquecer su auto-concepto y auto-estima, así como su motivación (Vivas, 2003).

Según Gallego, Alonso, Cruz y Lizama, 1999 (citado en Vivas, 2003) las habilidades psicológicas que debe poseer un buen docente son, conciencia de sus propias emociones y tener la capacidad de controlarlas, ser capaz de motivarse a sí mismo, empatizar con sus alumnos, padres y colegas y tener habilidades sociales para crear y mantener relaciones, para reconocer el conflicto y saber solucionarlos.

Toraby y Modarresi (2018) aseveran que aquellos docentes que poseen los conocimientos profesionales junto con competencias emocionales como las descritas anteriormente tienden a ser mejor recibidos por sus alumnos, lo que concuerda con lo planteado por Vivas (2003) al considerar a los docentes como un modelo referencial de persona para los alumnos.

Las dificultades emocionales y su abordaje de parte de los docentes

Según Sugai y Horner (citado en Salmurri & Skoknic, 2003), en las escuelas se viven actualmente diversas situaciones adversas a la estabilidad emocional, tales como conductas desafiantes o violentas, las que dificultan poder generar un ambiente favorable para el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que indudablemente afecta al trabajo de los docentes y contribuye a afectar su salud física y psicológica. Para poder enfrentar la realidad anteriormente descrita, se debe entrenar a los docentes en habilidades sociales, de interacción y autocontrol emocional, las que facilitan controlar los niveles de tensión, mejorar la salud psicológica y prevenir la aparición de psicopatologías en docentes y alumnos (Salmurri & Skoknic, 2003).

Alexis-Boyd, en 1998 (en Vivas, 2003) desarrolló una investigación que abordó la relación entre la vida emocional de los profesores y su trabajo, para determinar el grado en que su profesión influye en su vida emocional. Tuvo como objetivo evidenciar los efectos de la enseñanza en la vida emocional de los profesores, mostrando que la realidad a la que se enfrentan los docentes normalmente cruda, influye o compromete la capacidad de estos para satisfacer las altas expectativas que posee la sociedad sobre su profesión y que estas exigencias de la enseñanza que imparten pueden tener efectos nocivos sobre su vida, que comúnmente se muestran como indicadores físicos, mentales y de aflicciones emocionales que impiden su efectividad profesional.

Los resultados del estudio anterior, evidencian la necesidad de desarrollar intervenciones que estén enfocadas a que los docentes posean herramientas que les permitan manejar efectivamente los efectos negativos de la enseñanza sobre su vida emocional, los cuales, se derivan principalmente por las constantes situaciones a las que se enfrentan dentro como fuera del aula, siendo por lo tanto la inteligencia emocional un conocimiento importante que debe ser parte de una formación permanente (Vivas, 2003).

Estar inmerso en un contexto donde se está expuesto a constantes situaciones adversas, afecta la orientación vital que puede tener la persona, este constructo que es medido por el Test de Orientación Vital Revisado (Life Orientation Test-Revised-LOT-R), el cual está compuesto por dos factores principales, el optimismo y el pesimismo (Cano et al., 2015).

El optimismo se entiende como el grado en el que las personas tienen expectativas positivas generalizadas sobre su futuro, asociado a un bienestar físico y estilos de vida saludables que predicen la felicidad diaria (Cano et al., 2015); por otro lado, el pesimismo se asociaría con una tristeza diaria. Los sujetos que poseen una orientación vital optimista presentan un mayor bienestar subjetivo, experimentan menos estrés, son capaces de utilizar estrategias de afrontamiento del estrés más adaptativas y activas y persisten más en la búsqueda y alcance de sus metas, manifestando mayores niveles de satisfacción vital que influye en un mejor rendimiento en todas las áreas en que se desempeña el sujeto (Carver, 2010, citado en Cano, et al., 2015).

Para los docentes, las habilidades que proporciona la inteligencia emocional, especialmente la capacidad para identificar, comprender y regular las emociones, influyen en los procesos de aprendizaje, en la salud física, en la calidad de las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico y laboral, razones por las que en los últimos años han exigido una formación adecuada en estas competencias emocionales (Cabello, Ruiz & Fernández, 2010).

Además, la inteligencia emocional en docentes se relaciona con el nivel de ansiedad que sufren y, en la misma línea, Fernández, Ruiz, Extremera y Cabello en 2008 (citado en Cabello et al., 2010), proponen que manejar adecuadamente las emociones les permite a los profesores afrontar situaciones adversas que se produce en el contexto educativo.

La ansiedad es una sensación complicada y displacentera más frecuentes en las personas, definida por la Real Academia Española como un estado de agitación e inquietud desagradable en el estado de ánimo, manifestado en síntomas psíquicos, cognitivos y fisiológicos (Sierra, Ortega & Zubeidat, 2003). Este cuadro se caracteriza porque la persona se anticipa o prevé un peligro futuro que es amenazante, indefinible e imprevisible (Marks, 1986, citado en Sierra et al., 2003). Esto provoca que la ansiedad sea un mecanismo biológico adaptativo de protección, cumpliendo una función de activación y facilitación de la capacidad de respuesta que pueda tener el sujeto.

La presencia de la ansiedad genera en las personas una etapa emocional transitoria que se deriva de la valoración que se hace de un estímulo, cuando una circunstancia es percibida

como amenazante por el sujeto, independiente del peligro real, la intensidad de la emoción aumenta, en cambio, cuando la valoración es no amenazante, la intensidad de la emoción baja (Sierra et al., 2003). Esta etapa emocional puede variar en diferencias cuantitativas que pueden ser de intensidad, frecuencia y duración, cuando se genera una respuesta desadaptativa se habla de una ansiedad patológica que posee mayor frecuencia, intensidad y persistencia que la respuesta generada por la ansiedad normal (Sierra et al, 2003).

Por otra parte, actualmente la profesión docente es la que presenta más alto riesgo laboral, que se puede relacionar con altos niveles de ansiedad, depresión o estrés que se expresan la mayoría de las veces en síntomas físicos como úlceras, insomnio, cefaleas, etc. que se deberían a los diversos eventos estresantes que se presentan en las instituciones educativas y que en casos extremos pueden provocar estrés crónico o mejor conocido como síndrome del profesional desgastado o quemado, llamado también Burnout (Extremera y Fernández, 2005; Vásquez, 2007).

Respecto a las competencias psicológicas de docentes que pudieran llegar a disminuir el riesgo de desarrollar burnout, como por ejemplo regular su intensidad emocional respecto a estresores dentro del ámbito educacional Steinhardt, Jaggars, Faulh y Gloria (2011), así como Pomaki, DeLongis, Frey, Short y Woehrlé (2010) confirman lo anterior ya que plantean que los profesores con apoyo social tienden a sentir mayor motivación con su profesión además de experimentar menor riesgo de burnout.

Mientras que desde la insatisfacción con el apoyo recibido en docentes correlaciona positivamente con agotamiento emocional, además a nivel de efecto en el burnout el apoyo por parte de colegas y el proporcionado por amigos del docente no tendrían significancia estadística (Fiorilli, Gabola, Pepe, Meylan, Curchod-Ruedi, Albanese & Doudin, 2015).

Olabarría (citado en Vásquez, 2007), plantea que la sintomatología que deriva de la ansiedad patológica o en casos extremos de estrés crónico, es variada y que muchas veces se presenta un aumento de la percepción y expresión de la insatisfacción laboral que puede influir en la presencia de conflictos entre trabajadores, lo que indudablemente termina influyendo en el clima organizacional y en el cumplimiento de las responsabilidades personales e instituciones, llegando a afectar finalmente a la formación de los alumnos.

Debido a lo anterior, se ha destacado la importancia de medir el nivel de ansiedad; para esto se han creado distintitos instrumentos en donde encontramos las Escalas de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS) de Lovibond & Lovibond (1995) (citado en Antúnez & Vinet, 2012), que se creó a partir de la experiencia clínica de que los constructos de depresión y ansiedad aparecen simultáneamente, a pesar de ser conceptualmente distintos.

Esté instrumento está conformado por tres escalas que miden por separado, depresión, ansiedad y estrés, pero que correlacionan entre ellas debido a que existe una continuidad natural entre los tres síndromes que puede explicarse debido a que existen

causas comunes subyacentes a la depresión, la ansiedad y al estrés, por lo que estos tres síndromes podrían tener un origen común (en Antúnez & Vinet, 2012).

Los autores de la escala conceptualizaron la depresión como un trastorno compuesto por síntomas asociados con estado de ánimo disfórico que se caracteriza principalmente por una pérdida de la autoestima y el incentivo, asociada a una baja probabilidad de lograr las metas vitales significativas para la persona (Antúnez & Vinet, 2012). La ansiedad es descrita en base a los síntomas físicos que presenta que se asocian con un estado de excitación, ataques de pánico, tensión muscular. Por último, el estrés es descrito como tendencia a reaccionar a situaciones estresantes con síntomas físicos tales como tensión, irritabilidad y activación persistente.

Hace unos años se desarrolló una versión abreviada del instrumento (DASS - 21) para situaciones en que se necesite realizar una aplicación más breve. Diversas investigaciones comprueban que la versión posee una sólida consistencia interna y proporciona una adecuada distinción entre ansiedad y depresión, en relación con otras medidas existentes (Antúnez, Vinet, 2012).

Los docentes deben aprender y manejen habilidades de reconocimiento y regulación emocional, sobretodo de emociones negativas, contando de esta forma con estrategias de afrontamiento adecuadas para el estrés que disminuyan la sintomatología física y el desgaste psicológico y aumente la realización personal.

Finalmente, se puede señalar que el Objetivo del estudio es describir la relación que existe entre las variables de metaconocimiento emocional, orientación ante la vida y ansiedad que presentan los funcionarios de un establecimiento de Concepción. La hipótesis principal que se estableció fue que existe relación entre la habilidad de metaconocimiento emocional, la valoración ante la vida y el nivel de ansiedad de funcionarios de un establecimiento educativo de la ciudad de Concepción. Complementariamente se estableció una hipótesis alternativa, que planteó que existirá una relación entre los subfactores de las variables, pero no en las variables globales.

MÉTODO

El presente estudio tiene como enfoque el paradigma post positivista, de metodología cuantitativa con un diseño transeccional, con el fin de recabar la información en un sólo momento, y un alcance descriptivo y correlacional (Hernández, Fernández & Batista, 2010).

Participantes

La población que se estudió son los funcionarios del Colegio San Agustín de Concepción, los que se dividieron en Docentes y Asistentes de la educación. El tamaño muestral se planteó igual al tamaño de la población, debido a que se consideraran a todos los funcionarios del establecimiento educacional, siendo una muestra intencionada de 106

funcionarios. Los datos de identificación de los participantes consisten en sexo, en donde la muestra consistió en 55 mujeres y 25 hombres, edad que tuvo como media 39 años, función que se divide en docentes, que fueron 48 y asistente de la educación que fueron 32 y luego cargo específico donde se identifican las siguientes categorías: Administrativos con 6 sujetos, Auxiliares con 7 sujetos, Ciclo Básico con 18 sujetos, Ciclo Medio con 19 sujetos, Consejo Directivo con 1 sujeto, Convivencia Escolar (que incluye al departamento de orientación e inspectoría) con 7 sujetos, Integración con 7 sujetos, Pre-Básica con 9 sujetos, Pastoral con 4 sujetos y Enfermería con 2 sujetos. La muestra finalmente consistió en 81 funcionarios del establecimiento que aceptaron participar voluntariamente de la investigación, siendo la base de datos de 80 sujetos debido a la invalidación de uno de los cuestionarios respondidos.

Variables

Las principales variables abordadas en este estudio fueron las siguientes:

- Metaconocimiento de los estados emocionales (TMMS), es una habilidad que poseen las personas para conocer sus estados emocionales, o específicamente, la destreza de ser consciente de sus emociones y de su capacidad para regularlas (Extremera & Fernández, 2005).
- La orientación vital que puede tener la persona, este constructo que es medido por el Test de Orientación Vital Revisado (Life Orientation Test-Revised-LOT-R), está compuesto por dos factores principales, el optimismo y el pesimismo (Cano et al., 2015).
- El optimismo se entiende como el grado en el que las personas tienen expectativas positivas generalizadas sobre su futuro (Cano et al., 2015). Por otro lado, el pesimismo se asocia con una tristeza diaria (Cano et al., 2015).
- La ansiedad es una sensación complicada y displacentera más frecuente en las personas, definida como un estado de agitación e inquietud desagradable en el estado de ánimo, manifestado en síntomas psíquicos, cognitivos y fisiológicos (Sierra et al., 2003).

Instrumentos

Como instrumentos de recolección de datos se utilizaron cuestionarios validados en población chilena, que son los siguientes:

- Test de metaconocimiento emocional (TMMS 24), que está compuesto por 24 ítems en donde las personas deben determinar una valoración para cada ítem, que puede ir desde muy en desacuerdo, en desacuerdo, ni en desacuerdo ni de acuerdo, de acuerdo o muy de acuerdo. Los 24 ítems se dividen de la siguiente forma: desde 1 al 8 se aborda la dimensión de Atención Emocional, del ítem 9 al 16 se aborda la Claridad de Sentimientos y, por último, los ítems del 17 al 24 abordan la dimensión de Reparación Emocional.

- Test de Orientación Vital Revisado (LOT-R), está compuesto por 10 ítems, las personas deben determinar una valoración para cada ítem que puede ser muy en desacuerdo, en desacuerdo, ni en desacuerdo ni de acuerdo, de acuerdo o muy de acuerdo. Los ítems 1, 4 y 10 abordan la dimensión de Optimismo, mientras que los ítems 3, 7 y 9 abordan la dimensión de Pesimismo, además la escala cuenta con 4 ítems que poseen una valoración neutra.
- Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés, versión abreviada (DASS- 21), específicamente la Escala de Ansiedad, la cual posee 8 ítems que abordan la frecuencia de sensaciones que las personas pueden haber vivido en los últimos 7 días y que deben determinar la frecuencia entre las valoraciones en Casi nunca, pocas veces, la mitad de las veces, muchas veces, casi siempre.

Procedimientos

Como procedimientos del estudio, se comenzó realizando el contacto con la institución educativa para obtener autorización para realizar la investigación en donde participaran los funcionarios del establecimiento; posteriormente se firmó el Consentimiento Institucional, que dio la autorización para la investigación por parte del establecimiento educacional. Como tercer paso se aseguró la participación voluntaria y anónima de los participantes de la investigación, evitando obtener datos que permitan individualizar a algún sujeto de la muestra, esto se respaldó con la presentación y firma de un consentimiento informado de participación voluntaria por parte de los participantes, quienes quedan en su poder con una copia del consentimiento informado que han firmado.

Posteriormente se realiza la aplicación de cuestionarios definidos y aprobados, estos se presentan en formato de un cuestionario que posee una extensión de una hoja por ambos lados de tamaño carta. Para el manejo de los datos, se realiza el análisis de información recolectada, utilizando el programa SPSS, Estadísticos Descriptivos donde se utilizaron medidas de Tendencia Central (media, mediana y moda), medidas de Dispersión (desviación estándar), medidas de Forma (asimetría y curtosis) y medidas de Posición (Percentil). También se utilizó para medir la fiabilidad de los test aplicados, la prueba de Alfa de Cronbach, así como la Prueba t de Student para calcular la diferencia de medias y la Prueba de Levene para evaluar la homogeneidad de varianzas. Por último, se utilizaron Estadísticos Inferenciales, donde se ocupó el método de Correlación de Pearson que es un estadístico paramétrico.

RESULTADOS

En primer lugar, cabe señalar que los valores de confiabilidad de los instrumentos fueron en general adecuados. El test de metaconocimiento emocional (TMMS 24) presenta una confiabilidad global de $\alpha = .865$, considerado como bueno; mientras que el test de Orientación Vital Revisado (LOT-R) presenta una confiabilidad global de $\alpha = .566$, que se considera dudosa, y finalmente la escala de ansiedad de la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS- 21), muestra una confiabilidad de $\alpha = .846$, considerada buena.

Los resultados descriptivos de la aplicación de los instrumentos muestran, como se puede ver en la tabla 1, que el Metaconocimiento Emocional (Total.MA) presenta en términos globales una media de 70,30, con una desviación estándar de 9,663, siendo un valor alto en comparación con los valores mínimo y máximo encontrados. Respecto de las dimensiones que componen el metaconocimiento emocional, la Atención Emocional (At.Emoc) presenta una media de 20.45, con una desviación estándar de 5.386, por otro lado la Claridad de Sentimientos (Cla.Emoc) presenta una media de 24.10, con una desviación estándar de 3.452, por último, la Reparación Emocional (Repar.Em) presenta una media de 25.74, con una desviación estándar de 3.89.

Respecto de las dimensiones que componen la orientación a la vida se observa que el Optimismo presenta una media de 9.31 y una desviación estándar de 1.67, mientras que el Pesimismo presenta una media de 5.16 y una desviación estándar de 2.119.

Finalmente, para la escala de ansiedad (Total.Ans), se presenta una media de 9.38 y una desviación estándar de 5.631 que se encuentra bajo, en relación a los valores mínimo y máximo.

Cabe señalar además que los valores de asimetría y Curtosis se encuentran dentro de los parámetros de normalidad (Bollen y Long, citado en Núñez-Alonso, Martín-Albo & Navarro, 2007).

Tabla 1. Estadísticos Descriptivos de las variables y dimensiones

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Asimetría	Curtosis
Edad	80	22	69	39.80	11.207	.556	-.205
At.Emoc	80	6	32	20.45	5.386	-.383	-.047
Cla.Emoc	80	17	32	24.10	3.452	.226	-.542
Repar.em	80	15	32	25.74	3.890	-.300	-.359
Total.MA	80	47	93	70.30	9.663	-.103	-.030
Optimismo	80	5	12	9.31	1.666	-.430	-.029
Pesimismo	80	0	11	5.16	2.119	.166	.338
Total.Ans	80	0	27	9.38	5.631	.725	.396
Orien.Tot	80	11	23	16.20	2.758	.325	-.464
N válido (por lista)	80						

Por otra parte, respecto a la distribución de las variables estudiadas, como se puede ver en la tabla 2, se observa que existe un mayor porcentaje de orientación positiva (45%), en comparación al porcentaje de orientación negativa (17,5%) presentado.

Tabla 2. Distribución por Dominancia orientación de vida

Dominancia orientación	Or. Positiva	Or. Mediana	Or. Negativa
N	36	30	14
%	45	37.5	17.5

Respecto a la distribución por sexo, se observa que en las mujeres hay un 62% que se consideran con una orientación optimista, mientras que en los hombres, hay un 44% que se

considera optimista. En los valores promedio, la orientación positiva a la vida en general, muestra un valor de 16.38 para las mujeres, y de 15.80 para los hombres, sin embargo esta diferencia no es estadísticamente significativa $t(2,78) = .873, p > .05$.

En el metaconocimiento emocional se observa que los valores promedio de los hombres fue de 70.88, muy similar al de las mujeres, que obtienen 70.04, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas $t(2,78) = -.360, p > .05$.

Respecto a la escala de ansiedad, se observa un valor promedio de 9.67 en mujeres, mientras que en hombres se observa un valor promedio de 8.72, sin encontrarse diferencias estadísticamente significativas con $t(2,78) = .699, p > .05$. Se puede observar en la tabla 3 los promedios de las variables por sexo.

Tabla 3. Valor Promedio por Sexo

Variables	Hombres (n=25)		Mujeres (n=55)		t	p
	M	DE	M	DE		
Metaconocimiento	70.88	6.69	70.04	10.79	-.360	.720
Orientación Vital	15,80	2.69	16.38	2.79	.873	.385
Ansiedad	8.72	4.77	9.67	5.99	.699	.437

Respecto a la distribución por tipo de función, se observa que en los docentes hay un 60% que se consideran con una orientación optimista, mientras que en los asistentes de educación hay un 47% que se consideran optimistas.

En los valores promedio, la orientación positiva a la vida en general, muestra un valor de 16.40 para docentes, y de 15.91 para asistentes de la educación, sin embargo no se observan diferencias estadísticamente significativas $t(2,78) = .776, p > .05$.

En el metaconocimiento emocional se observa que los valores promedio de los docentes fue de 69.69 y el de los asistentes de la educación fue de 71.22. Aun cuando se observa una diferencia en los promedios, esta no es estadísticamente significativa $t(2,78) = -.692, p > .05$.

Por otra parte, respecto a la escala de ansiedad, se observa un valor promedio de 9.44 en docentes, mientras que en asistentes de la educación se observa un valor promedio de 9.28; lo anterior mostraría que no existen diferencias estadísticamente significativas $t(2,78) = .121, p > .05$. Se puede observar en la tabla 4 los promedios de las variables por cada estamento.

Tabla 4. Valor Promedio por Tipo de Función

Variables	Docentes (n=48)		Asistentes educación (n=32)		t	p
	M	DE	M	DE		
Metaconocimiento	69.69	9.18	71.22	10.42	-.692	.491
Orientación Vital	16.40	2.92	15.91	2.52	.776	.440
Ansiedad	9.44	6.27	9.28	4.60	.121	.904

Finalmente, se analizó la relación entre las tres variables, donde se encontró que existen correlaciones significativas entre la dimensión de Reparación Emocional del test del Metaconocimiento Emocional (TMMS-24) con la dimensión de Optimismo del Test de Orientación Vital Revisado (LOT-R), evidenciándose una relación positiva, significativa y con moderada fuerza ($r = .394$, $p < .01$).

Además, se encontró que la dimensión de Atención Emocional del test del Metaconocimiento Emocional (TMMS-24) con la escala de ansiedad global de la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés, versión abreviada (DASS- 21) poseen una relación positiva, significativa y con moderada fuerza ($r = .297^*$, $p < .01$). No se encontraron más correlaciones significativas dentro del análisis de datos.

CONCLUSIONES

Los resultados mostraron que el nivel de metaconocimiento emocional se encuentra medianamente alto en la muestra estudiada, lo cual genera un contraste con estudios en muestra de habla hispana, donde existen evidencias teóricas de que el profesorado no recibe una formación inicial o continua en educación emocional (Bisquerra & Hernández, 2017). Según Bisquerra (2005), en los programas de formación de maestros el desarrollo de competencias emocionales está bastante ausente, cuando debiera ser una de las materias principales que permitiría potenciar el desarrollo de los alumnos y en conclusión desempeñar de mejor manera su rol educativo.

De este modo, tendríamos que considerar la posibilidad de que los participantes respondieron con deseabilidad social, dado que el instrumento al ser de auto reporte, es sensible a eso.

Con respecto a la escala de Orientación Vital se encontró que el 45% de los participantes poseen una orientación optimista y un 40% una orientación entre optimista y negativa, lo que indicaría que podrían tener una actitud proactiva frente a dificultades que se presenten en su contexto. Solo un 14% tienen una mirada negativa, lo que significa que no consideran poseer buenas herramientas para enfrentar las dificultades del ámbito cotidiano. Esto nos muestra que los funcionarios poseen herramientas que les permitan enfrentar las situaciones conflictivas y de estrés.

Según Sugai y Horner (citado en Salmurri & Skoknic, 2003), en las escuelas hoy en día se viven diversas situaciones adversas, tales como conductas desafiantes o violentas, las que dificultan poder generar un ambiente favorable para el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que indudablemente afecta al trabajo de los docentes y contribuye a afectar su salud física y psicológica.

Por último, respecto a la escala de ansiedad se encontró que la mayoría de los participantes poseían un bajo nivel de ansiedad, lo que es contradictorio con la información teórica existente, en donde evidencian datos de salud mental de profesores, destacándose una

investigación realizada por Gómez y Serra (1989, citado en Valdivia, Avendaño, Bastías, Milicic, Morales & Scharager, 2003), en la que se enfatizan las alteraciones del comportamiento de los profesores y su incidencia en el ámbito laboral, enfatizando el ausentismo laboral por causas psiquiátricas o psicósomáticas (principalmente ansiedad y estrés), lo que demuestra altos niveles de ansiedad. Lo anterior puede deberse a la posible existencia de una variable que se comporte como factor protector ante los niveles de ansiedad que presentan los funcionarios, que podría ser la habilidad de metaconocimiento emocional o la orientación vital o se tendría que considerar la posibilidad de que los participantes respondieron con deseabilidad social, dado que el instrumento al ser de auto reporte es sensible a eso.

Frente a la pregunta de investigación que se planteó en este estudio, se puede señalar que se cumple el objetivo general del estudio, el cual buscaba describir la relación existente entre las variables estudiadas. Este resultado permite aceptar la hipótesis alternativa, debido a que se evidenciaron relaciones entre las subdimensiones de las escalas, pero no entre las variables globales, debiéndose rechazar la hipótesis principal. Cabe destacar que el estudio al ser de alcance descriptivo y con una muestra acotada, no se podrá generalizar los resultados.

Respecto a los resultados obtenidos en la prueba de correlación, la relación positiva entre la dimensión de atención emocional y ansiedad se podría explicar debido a que la habilidad de Atención Emocional que es la capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada (Extremera & Fernández, 2005), la que nos permite estar pendientes y alerta de las emociones que vamos sintiendo y de posibles estímulos externos que nos provocan determinados sentimientos, lo cual se relaciona con la ansiedad, que se caracteriza porque la persona se anticipa o prevé un peligro futuro que es amenazante, indefinible e imprevisible. Esto provoca que la ansiedad sea un mecanismo biológico adaptativo de protección, cumpliendo una función de activación y facilitación de la capacidad de respuesta que pueda tener el sujeto (Tobal, 1996, citado en Sierra et al., 2003), para lograr esto el sujeto debe estar en alerta ante su entorno y ser capaz de percibir estímulos que valorará como amenazantes o no (Sierra et al., 2003). Por lo tanto, el aumento de la ansiedad, o de la atención emocional lleva ligado un aumento o intensificación de los estados de alerta de la capacidad de percepción que se posee y que indudablemente es una característica de ambas variables.

Respecto a los resultados obtenidos en la prueba de correlación, la relación positiva entre la Reparación Emocional que es la capacidad de regular los estados emocionales correctamente y la dimensión de Optimismo, que se entiende como el grado en el que las personas tienen expectativas positivas generalizadas sobre su futuro (Can et al., 2015), se podría explicar debido a que los sujetos que poseen una orientación vital optimista, presentan un mayor bienestar subjetivo, experimentan menos estrés, son capaces de utilizar estrategias de afrontamiento del estrés más adaptativas y activas y persisten más en la búsqueda y alcance de sus metas, manifestando mayores niveles de satisfacción vital que

influye en un mejor rendimiento en todas las áreas en que se desempeña el sujeto (Cano et al., 2015).

Esto influye en que la persona posea más energía o iniciativa a buscar soluciones, herramientas o alternativas para contrarrestar estados emocionales negativos que podría estar sintiendo, que se relaciona indudablemente con la reparación emocional, con el fin de regular adecuadamente las emociones para dar solución a los problemas a los que se puede ver enfrentado y así alcanzar los objetivos propuestos.

Dentro de las limitaciones que posee esta investigación, se puede identificar el tamaño de la muestra, debido a que al ser de 80 participantes se considera como una base de datos muy pequeña que no permite generalizar los datos a otra población. Otra limitación que se puede reconocer son los test aplicados, los cuales al ser de auto reporte no permiten tener un control sobre la deseabilidad social, lo cual puede llevar a alterar las respuestas de los participantes a favor de los hallazgos y en consecuencia generar evidencias que tal vez no sean representativas de la realidad de la población estudiada. Como última limitación que se puede reconocer, es el contexto del establecimiento en que se llevó a cabo la investigación, debido a que antes de la recolección de datos se presentaron dificultades o problemas entre algunos funcionarios del colegio, lo que pudo haber provocado una distorsión de los datos obtenidos.

Dentro de las contribuciones que se pueden destacar de la presente investigación a raíz de los resultados obtenidos, tiene relación con que las dimensiones de Atención Emocional, Reparación Emocional y la dimensión de Optimismo podrían ser la base que nos permite entender a la habilidad de metaconocimiento emocional y una valoración positiva ante la vida como factores protectores ante la ansiedad de los funcionarios específicos del contexto educacional, lo que podría dar paso a que en el establecimiento educacional se generen intervenciones para potenciar estas habilidades en los funcionarios y especialmente en los docentes, planteándolos como herramientas personales que pueden utilizar para controlar su ansiedad en niveles adecuados para la salud.

REFERENCIAS

Antúñez, Z. & Vinet, E. (2012). Escalas de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21): validación de la versión abreviada en estudiantes universitarios chilenos. *Terapia Psicológica*, 30(3), 49-55.

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3).

Bisquerra, R. & Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa de aulas felices. *Papeles del psicólogo*, 38(1). doi: <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>

Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, (10), 61-82

- Cabello, R., Ruiz, D. & Fernández, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1).
- Cano, F., Sanduvete, S., Chacón, S., Rodríguez, L., García, J., Antuña, M. & Pérez, J. (2015). Estructura factorial de la versión española del Test de Orientación Vital Revisado (LOTR): comprobación de varios modelos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(2), 139-148.
- Extremera, N. & Fernández, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y estrés*, 11(2-3).
- Fiorilli, C., Gabola, P., Pepe, A., Meylan, N., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O. & Doudin, P.A. (2015). The effect of teachers' emotional intensity and social support on burnout syndrome. A comparison between Italy and Switzerland. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée / European Review of Applied Psychology*, 65(6), 275-283.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Ley N°20370. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009.
- Marina, J. (2005). Precisiones sobre la Educación Emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3).
- Núñez, J., Martín-Albo, J. & Navarro, J. (2007). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala de motivación deportiva. *Revista de psicología del deporte*, 16(2), 211-223.
- Pomaki, G., DeLongis, A., Frey, D., Short, K. & Woehrle, T. (2010). When the going gets tough: Direct, buffering and indirect effects of social support in new teachers' turnover intention. *Teaching & Teacher Education*, 26, 1340–1346. DOI:10.1016/j.tate.2010.03.007.
- Puerta, M. (2012). Psicopedagogía de las emociones. *Revista de la asociación de inspectores de educación de España*, 1(16).
- Salmurri, F. & Skoknic, V. (2003). Control del estrés laboral en los profesores mediante educación emocional. *Revista de Psicología*, 12(1).
- Sierra, J., Ortega, V. & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Subjetividades*, 3(1), 10-59.
- Steinhardt, M. A., Smith Jaggars, S. E., Faulk, K. E., & Gloria, C. T. (2011). Chronic work stress and depressive symptoms: Assessing the mediating role of teacher burnout. *Stress and Health*, 27, 420–429. DOI:/10.1002/smi.1394

- Toraby, E. & Modarresi, G. (2018). EFL teachers' emotions and learners' views of teachers' pedagogical success. *International Journal of Instruction*, 11(2), 513-526. DOI: 10.12973/iji.2018.11235a
- Valdivia, G., Avendaño, C., Bastías, G., Milicic, N., Morales & A. Scharager, J. (2003). *Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile* (Informe final de proyecto), Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Vásquez, J. (2007). Inteligencia emocional en las organizaciones educativas. *Psicogente*, 10(17).
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*, 4(2).
- Zulatay, A. (s.f). *Recurso de apoyo*. Santiago: Educarchile, Gestión y Dirección Escolar de Calidad. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Image/pasionxliderar/2011/pdf/competencia3/C3_AC2_R1_ejemplo.pdf