
Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Inteligencia Emocional en estudiantes de la provincia de Concepción, Chile: un estudio comparativo con un instrumento piloto¹

Gracia Navarro Saldaña^a, Gabriela Flores-Oyarzo^b y María Gracia González Navarro^c

Universidad de Concepción, Concepción, Chile

Recibido: 29 de abril 2021 - Revisado: 10 de junio 2021 - Aceptado: 12 de agosto 2022

RESUMEN

Se ha estudiado la Inteligencia Emocional y su relación con diversas variables; entre estas el sexo, edad y capacidad intelectual, sin embargo, estos estudios son escasos en contexto chileno y latinoamericano, especialmente al considerar otras variables como es el tipo de establecimiento en que los estudiantes cursan estudios. Considerando la importancia de las habilidades socioafectivas y de la inteligencia emocional en aspectos como el rendimiento académico, satisfacción con la vida y el éxito personal, social y académico, entre otros, se busca comparar el nivel de auto-percepción de la inteligencia emocional en escolares niños y jóvenes de la provincia de Concepción, Chile, es decir, estudiantes entre 11 y 18 años de edad. Participan 480 estudiantes de tres comunas de la Provincia. Los resultados de este estudio aportan información respecto de las diferencias entre hombres y mujeres, entre estudiantes con y sin alta capacidad, entre estudiantes de enseñanza básica y media, y diferencias por tipo de establecimiento educacional, permitiendo concluir que si bien estas no son estadísticamente significativas, son de gran relevancia para la generación de espacios educativos que aporten al desarrollo de las potencialidades de los estudiantes y la transformación de la dotación intelectual en talento académico.

*Correspondencia: [Gracia Navarro Saldaña](mailto:Gracia.Navarro@udec.cl) (G. Navarro).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-2581-2510> (gnavarro@udec.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-9061-8183> (gabflores@udec.cl).

^c  <https://orcid.org/0000-0002-1499-5518> (mgonzalez@udec.cl).

1. En este estudio se utiliza los artículos “el” y “los” para hacer referencia tanto a hombres como mujeres ya sea en singular o plural según corresponda.

Palabras clave: Edad; educación; inteligencia emocional; sexo.

Emotional Intelligence in students from the province of Concepción, Chile: a comparative study with a pilot instrument

ABSTRACT

Emotional intelligence and its relationship with various variables have been studied; among these are sex, age, and intellectual capacity. These studies, however, are scarce in the Chilean and Latin American context, especially when considering other variables such as the type of establishment in which the students study. Considering the importance of socio-affective skills and emotional intelligence in aspects such as academic performance, life satisfaction, and personal, social, and academic success, among others, this study seeks to compare the level of self-perception of emotional intelligence in schoolchildren and young people from the province of Concepción, Chile, that is, students between 11 and 18 years of age. 480 students from three communes in the province participate. The results of this study provide information regarding the differences between men and women, between students with and without high ability, between elementary and middle school students, and differences by type of educational establishment, allowing one to conclude that although these are not statistically significant, they are of great relevance for the generation of educational spaces that contribute to the development of students' potential and the transformation of intellectual endowment into academic talent.

Keywords: Age; education; emotional intelligence; sex.

1. Introducción

La Inteligencia Emocional, puede ser entendida como un conjunto de aptitudes y rasgos que permiten identificar, sentir, valorar, comprender, regular y modificar las emociones propias y de otros, usar tal información para dirigir el propio pensamiento y comportamiento y resolver dificultades utilizando competencias intra e interpersonales (Broc, 2019; Navarro et al., 2020; Mayorquin et al., 2015; Pulido y Herrera, 2016; Ruiz y Carranza, 2018; Zeidner y Matthews, 2017).

Se ha estudiado la relación entre la IE y diversas variables, entre las cuales se encuentra el sexo y la capacidad intelectual. En ambos casos, los resultados de las diversas investigaciones no son consistentes y ello da cuenta de la importancia de seguir investigando en torno a ello. Pulido y Herrera (2016) y Rodríguez et al. (2019), afirman que, las diferencias por sexo en su relación con la IE, estaría mediatizada por factores como la edad, identidad de género y el modelo de estudio utilizado.

Por otro lado, la consideración de la IE como un factor protector en el desarrollo y un facilitador del bienestar de los y las estudiantes, la posiciona como un foco de estudio relevante al ser un recurso psicoeducativo que permite generar experiencias y oportunidades educativas que permite a los estudiantes adquirir competencias para la vida y el bienestar (Antonio-Agirre et al., 2017; Zeidner y Matthews, 2017).

2. Marco Teórico

2.1 Inteligencia Emocional

El constructo Inteligencia Emocional (IE de aquí en adelante) fue acuñado por Salovey y Mayer en 1990 y adquirió mayor popularidad tras la publicación del libro “Inteligencia Emocional” de Goleman el año 1995 (Gould et al., 2019; Prieto, 2018; Prieto et al., 2008).

Desde que se acuña el concepto de IE, han surgido diversos modelos que intentan explicarlo y describir los componentes y habilidades implicadas en él. En los estudios realizados en torno a la IE, es posible identificar tres grandes posturas teóricas: la primera, entiende la IE como una habilidad y se focaliza en la evaluación del rendimiento en diversos instrumentos emocionales. La segunda, la comprende como un rasgo, siendo evaluada a través de escalas que miden la percepción que tiene cada persona respecto su habilidad de IE, considerando una serie de características afectivas, rasgos de personalidad y motivación (Gould et al., 2019; Prieto et al., 2008; Pulido y Herrera, 2016; Zeidner y Matthews, 2017). Mientras que la tercera, la entienden como un rasgo y una habilidad, combinando así los dos modelos anteriores (Bar-On, 2006, citado en Schoeps et al., 2017).

Sobre su conceptualización, la IE puede ser entendida como una serie de aptitudes y rasgos que permiten identificar, sentir, valorar, comprender, regular y modificar las emociones propias y de otros, usar tal información para dirigir el propio pensamiento y comportamiento y resolver dificultades utilizando competencias intra e interpersonales (Broc, 2019; Céspedes, 2008; Extremera y Fernández, 2015; López y Roger, 2012; Mayorquin et al., 2015; Pulido y Herrera, 2016; Ruiz y Carranza, 2018; Zeidner y Matthews, 2017).

Siguiendo a Navarro et al. (2020), en este estudio entenderemos la IE como un conjunto de aptitudes y rasgos que permiten a las personas identificar, sentir, entender y modificar las propias emociones e identificar y comprender las de los demás, discriminar entre ellas, y usar dicha información para orientar el propio pensamiento y comportamiento, regular las emociones propias y las de los demás, y resolver dificultades haciendo uso de las habilidades intrapersonales e interpersonales. La IE implicaría el ejercicio de habilidades propias la inteligencia interpersonal, asociadas a la construcción y mantención de relaciones interpersonales en el ejercicio de la empatía, estrategias de comunicación profunda, ejercicio de la responsabilidad social y gestión positiva de conflictos. También considera habilidades propias de la inteligencia intrapersonal, relacionado con la comprensión de los propios afectos, deseos y comportamientos, la consciencia y regulación de las emociones y la expresión asertiva de éstas. La adaptabilidad también sería un componente clave de la inteligencia emocional, dotando a las personas de la capacidad de ser flexible y gestionar el cambio de forma efectiva. Y finalmente, el ejercicio de habilidades sociales que le permitan ajustarse al medio y el contexto en que se encuentra y asumiendo responsabilidad de las propias decisiones.

2.2 Inteligencia Emocional y sus diferencias por sexo

Tradicionalmente se ha caracterizado a la mujer como el sexo emocional, estereotipo que se ha sostenido en el tiempo hasta la actualidad (Saucedo et al., 2019). Al medir IE y evaluar diferencias por sexo en población escolar, se ha encontrado en algunos casos como en Broc (2019), que los hombres puntúan más alto que las mujeres en habilidades como Estado de Ánimo y Adaptabilidad, mientras que las mujeres puntúan más alto en factores interpersonales. En estudios previos como en Prieto et al. (2008), no se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres, sin embargo, estas últimas demostraron mayor eficacia en la percepción, autorregulación y utilización de las emociones. Por otra parte, en Pulido y Herrera (2016), se evidenciaron diferencias significativas entre hombres y mujeres, donde estas últimas obtuvieron puntuaciones más altas en la variable IE.

En estudios presentados en [Rodríguez et al. \(2019\)](#), se da cuenta de que las mujeres reportan niveles superiores en competencias asociadas a relaciones interpersonales, mientras que los hombres reportan mejores resultados en factores propios a la solución de problemas. Sin embargo, se ha demostrado que las diferencias por sexo estarían mediatizadas por diversos factores, entre los cuales se encuentra la variable edad, identidad de género y modelo de estudio utilizado por los investigadores ([Pulido y Herrera, 2016](#); [Rodríguez et al., 2019](#)).

2.3 Inteligencia emocional y su relación con la dotación intelectual

Para conceptualizar y comprender el constructo Alta Capacidad (AC de aquí en adelante), es necesario explicitar su diferenciación con el constructo Alta Capacidad Intelectual (ACI de aquí en adelante), el cual, desde el modelo de [Gagné \(2015\)](#), está conformado por dos elementos centrales, la Dotación, que tiene relación con un conjunto de aptitudes o dones naturales que posee una persona, las cuales se expresan en al menos un área de actividad humana, espontáneamente y sin entrenamiento alguno, y el Talento, que sería la expresión de dichas aptitudes y el dominio de ellas, situando a la persona dentro del 10% superior de su grupo etario.

La AC por su parte, si bien tiene relación con un rendimiento intelectual superior, este no implica necesariamente que el talento esté desarrollado o que se exprese en la persona ([Miguel y Moya, 2011](#)), teniendo relación así, con el componente de Dotación propuesto por [Gagné](#) en su modelo de la ACI.

Siguiendo los lineamientos conceptuales de [Miguel y Moya \(2011\)](#) y el componente de Dotación propuesto en el modelo de ACI de [Gagné](#), en este estudio se comprenderá la AC como un alto funcionamiento cognitivo producto de la presencia de elevadas habilidades cognitivas e intelectuales, las cuales se expresan espontáneamente y se constituye como potencial de talento académico.

Los estudiantes con AC, son escasos y representan un porcentaje minoritario de la población, dadas sus características, requieren respuestas educativas diferencias y diversificadas, constituyéndose, así como estudiantes excepcionales ([Rabadán y Hernández, 2016](#)). Según [Schwean et al. \(2006, citados en Zeidner y Matthews, 2017\)](#), hay dos temas centrales que generan preocupación en la literatura, respecto a estudiantes con AC. Lo primero tiene relación con el perfil único y particular de sus competencias socioafectivas, y lo segundo, con los entornos y programas educativos dirigidos a fomentar el desarrollo académico y personal de niños, niñas y jóvenes con AC.

La investigación empírica sobre las características emocionales y sociales de estudiantes con AC es escasa y ha carecido de atención comparada con aquella relacionada con sus características cognitivas ([Gould et al., 2019](#)). Entre las características socioafectivas propias de estos estudiantes se encuentra el perfeccionismo, intensidad emocional, temprano desarrollo moral y preocupación por problemas sociales y agudo sentido de la autocrítica ([Albes et al., 2013](#); [Flanagan y Arancibia, 2005](#); [López-Aymes et al., 2015](#); [Pirovano, 2019](#)). Poseen tanto emociones positivas como negativas y de intensidad variable en el aula y en la vida diaria, sintiéndose orgullosos por haber logrado exitosamente una tarea desafiante, o bien, experimentando ansiedad al abordar un problema académico difícil, pudiendo sentir culpa o vergüenza cuando no viven a la altura de las expectativas de los demás ([Zeidner y Matthews, 2017](#)). En esa misma línea, pueden ser más vulnerables a desarrollar problemas socioemocionales al visualizarse como diferentes a sus pares, pudiendo llegar a sentirse aislados y solos y a desarrollar problemas de ansiedad e inseguridad ([Gould et al., 2019](#); [Matthews et al., 2018](#)).

Al comparar los niveles de IE obtenidos por estudiantes con y sin AC, se han encontrado resultados contradictorios. En algunos estudios se ha observado que estudiantes con AC obtienen mayores puntuaciones en habilidades asociadas a evaluación y regulación emocional

y puntuaciones más bajas en habilidades relacionadas al uso de emociones para la resolución de conflictos (Prieto et al., 2008). En un estudio realizado por Ferrando (2006, citado en Prieto et al., 2008), se encontró que los estudiantes con AC obtuvieron puntuaciones más altas en dimensiones de la IE en comparación a sus compañeros sin AC, siendo estas diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones estado de ánimo, adaptabilidad y en la escala total. Resultados que no coincidieron con los hallados por Prieto et al. (2008), quienes no identificaron diferencias estadísticamente significativas en la IE total entre ambos grupos, aunque los resultados dan cuenta de que los estudiantes con alta capacidad auto reportan adecuado ajuste emocional, capacidad de adaptabilidad y habilidades interpersonales y adecuadas estrategias para manejar el estrés. Por otra parte, en estudios presentados en Rabadán y Hernández (2016) no se observan diferencias entre estudiantes con y sin alta capacidad.

Los estudios de Terman y Oden (1974, citados en Matthews et al., 2018), apoyaban la primicia de que estudiantes con AC, por su dotación intelectual, veían favorecida su capacidad de comprenderse a sí mismos y a otros, pudiendo afrontar mejor los desafíos y dificultades. Mientras que Dirkes (1983, citado en Matthews et al., 2018), planteó que estos pueden ser más sensibles a los conflictos interpersonales y tener mayor consciencia de amenazas posibles a su bienestar, pudiendo entonces, ser más vulnerables que sus pares sin AC. Del mismo modo, la consciencia de ser diferente a sus pares puede ser una amenaza a su desarrollo social (Matthews et al., 2018), el verse distinto a sus pares pueden hacerles sentirse aislados y alienados en el contexto escolar, desarrollando ansiedad, inseguridad y problemas emocionales, generando en algunos de ellos, consecuencias como comportamiento social, interpersonal o emocional inadecuado (Gould et al., 2019).

Zeidner et al. (2005, citados en Prieto et al., 2008), llegaron a la conclusión de que las diferencias encontradas entre estudiantes con y sin alta capacidad, podían depender de las medidas y procedimientos utilizados en el estudio, siendo aquellas medidas de auto informe las más idóneas para valorar los rasgos de personalidad e inteligencia en estudiantes con altas capacidades.

2.4 Inteligencia Emocional y su relación con la etapa del desarrollo

La IE, también puede estudiarse en relación a variables como la edad y etapa del desarrollo. Respecto de ello, Saarni (2010, citado en Schoeps et al., 2017), afirma que las competencias socioafectivas comienzan su desarrollo durante los primeros meses de vida por medio de las relaciones del niño con el entorno.

Las competencias socioafectivas incrementarían con la edad, a medida que el niño desarrolla capacidades para relacionarse con otros (Chen et al., 2016, citado en Schoeps et al., 2017) y en este mismo entorno e interacción social va incrementando y desarrollando su alfabetización emocional, involucrando al mismo tiempo proceso reflexivos respecto de sus propias emociones (Buitrago, 2019).

La Infancia Tardía, es un periodo que comprende entre los 6 y los 12 años, que se caracteriza por un crecimiento físico más lento, mejora en fortaleza y habilidades atléticas, disminución del egocentrismo, pensamiento lógico pero concreto, incremento acelerado de las habilidades de interacción, aumento de la importancia de los amigos y compañeros, y donde el autoconcepto se vuelve más complejo afectando a la autoestima (Mansilla, 2000; Papalia et al., 2012).

En este periodo, se producen cambios en el desarrollo cognitivo, afectivo y social que se traducen en una comprensión mejorada y más realista de las emociones, logrando una integración más completa y profunda de las cualidades personales y a la construcción de relaciones de amistad más íntimas y sólidas (Delgado, 2009). Tienen conciencia de las reglas

culturales que regulan la expresión emocional, conocen la causa de sus emociones y cómo reaccionan los otros ante la expresión de ellas, y aprenden a adaptarse al comportamiento de los demás, actuando en concordancia con ello (Papalia et al., 2012).

Se perciben a sí mismos en términos de competencias en diversos ámbitos, como el familiar, deportivo, académico, social, entre otros, lo cual responde a sus avances en la teoría de la mente y su posibilidad de diferencia e integrar diversos aspectos de la realidad, siendo parte de su tarea vital, integrar todos los aspectos en un Yo único (Delgado, 2009).

En este periodo, se presenta una tendencia a percibir emociones empáticas generado por los cambios ocurridos en el lóbulo prefrontal. En este sentido, la empatía tendría relación con las representaciones internas de los estados emocionales en sí mismo y en los otros (Light et al., 2009, citados en Buitrago et al., 2019).

Estudiantes que se encuentran en esta etapa del ciclo vital suelen cursar entre quinto y octavo año básico en el sistema educativo chileno.

La adolescencia, es aquel periodo ubicado entre la infancia y la adultez, en el cual ocurren una serie de cambios a nivel biológico, psicológico y social que permiten a la persona construir su identidad y alcanzar la autonomía (Chaplin y Aldao, 2013, citados en Schoeps et al., 2017; Gaete, 2015).

Al llegar a la adolescencia, competencias como la autoconciencia, regulación emocional, empatía, manejo del estrés, vínculos interpersonales, entre otros, cobran gran relevancia (Saarni, 2000, citados en Buitrago et al., 2019), pues guardan relación con la manera en que se establecen y mantienen relaciones satisfactorias, además del bienestar subjetivo y la salud psicológica de los adolescentes (Di Fabio y Kenny, 2016, citados en Schoeps et al., 2017). Los jóvenes que muestran mayor capacidad para percibir, regular y expresar sus emociones, demuestran también mayores niveles de bienestar subjetivo, de ahí la importancia de generar instancias destinadas a mejorar las competencias socioafectivas, las cuales actúan como factores de prevención ante la vulnerabilidad que viven los adolescentes a sus problemas adaptativos (Shchoeps et al., 2017).

En la adolescencia media, se encontraría un periodo de mayor vulnerabilidad a problemas de regulación emocional dado que la maduración de los lóbulos frontales no ocurriría hasta la adolescencia tardía (Steinberg, 2015, citados en Gómez-Baya et al., 2017). En este sentido, Shek y Leung (2016, citados en Schoeps et al., 2017), afirman que los adolescentes de mayor edad, entre los 16 y 17 años aproximadamente, presentarían mayores niveles de inteligencia emocional en comparación a los adolescentes más jóvenes, a medida que su capacidad para desarrollar habilidades sociales y estrategias de afrontamiento, va aumentando.

Dados los múltiples cambios neurológicos y emocionales que se generan durante la adolescencia, muchos de los problemas emocionales que experimentan los jóvenes son muy diferentes a los que viven los niños en edad escolar (Buitrago et al., 2019).

Keefer et al. (2013, citado en Gómez-Baya et al., 2017), hicieron una evaluación longitudinal de la IE desde la infancia a la adolescencia, encontrando una disminución en la percepción de la IE durante la adolescencia. Esto se debería a que los jóvenes son más capaces de autoevaluarse de forma más realista respecto de sus fortalezas y debilidades, volviéndose más conscientes sobre cómo se comparan con sus pares (Harter, 2015, citado en Gómez-Baya et al., 2017), además, esta autoconfianza sobre su capacidad para comprender y regular emociones puede verse disminuida por el contexto de mayor sensibilidad emocional que comienza con el inicio de la edad puberal (Somerville et al., 2010, citados en Esnaola et al., 2017), de manera que, los jóvenes son más exigentes a la hora de evaluar sus competencias emocionales y ello puede conducir a una disminución de su IE percibida (Keefer et al., 2013, citados en Schoeps et al., 2017).

Estudiantes que se encuentran en esta etapa del ciclo vital, suelen cursar entre primer y cuarto año de enseñanza media en el sistema educativo chileno.

Incorporar investigación sobre habilidades socioafectivas es de gran relevancia, pues son clave para el éxito académico y para prosperar como sociedad moderna (Zeidner y Matthews, 2017). Además, conocer las características socioafectivas de estudiantes con AC permitirán diseñar programas curriculares adaptados a su nivel de competencia social y afectiva (Gould et al., 2019), aportando así al desarrollo integral y a la transformación de la dotación intelectual en talento académico.

Desde hace algunos años ha surgido un gradual entendimiento de que la IE impacta diversos aspectos de la vida y un creciente interés por el rol que juegan las emociones en los procesos educativos, tanto en términos sociales como académicos, evidenciándose la importancia de la IE por su relación con aspectos como el rendimiento académico, estrés, éxito personal, social, académico y profesional, satisfacción con la vida y problemas conductuales (Broc, 2019; Caballero y Cifuentes, 2017; Morales, 2017; Pulido y Herrera, 2016; Rodríguez et al., 2019; Ruiz y Carranza, 2018; Ruvalcaba-Romero et al., 2017).

El desarrollo de la IE puede ser de gran valor para estudiantes con AC, contribuyendo al desarrollo de redes sociales sólidas y la creación de planes de vida significativos, especialmente en aquellos que poseen comportamientos interpersonales, emocionales y sociales problemáticos, siendo la IE un factor protector en el proceso adaptativo, de resiliencia y la percepción de bienestar, además, contribuye al mejoramiento del funcionamiento social y afectivo, ayudándolos a comprender y manejar mejor sus emociones (Zeidner y Matthews, 2017).

La carencia de habilidades asociadas a la IE impacta a los estudiantes en todos los ámbitos de su vida, determinando la forma en que se relacionan con otros y con su entorno. Niños y jóvenes con dificultades en la interacción con sus pares presentan mayor probabilidad de ser privados de desarrollar competencias y habilidades socioafectivas, presentarán dificultades de adaptación, posible rechazo social y verán afectados todos los ámbitos de su vida como la familia, escuela y entorno social (Estévez et al., 2018; López-Aymes et al., 2015). Mientras que aquellos con mayores niveles de IE son menos proclives a participar en conductas de riesgo, tienen relaciones más positivas y un mejor rendimiento académico (Zeidner y Matthews, 2017). Por tanto, la IE, se constituye como un factor protector y facilitador del bienestar, el ajuste socio personal y escolar y su medición constituye un recurso psicoeducativo para generar experiencias y oportunidades educativas que permitan la adquisición de competencias para la vida y el bienestar, favoreciendo el desarrollo integral de los estudiantes (Antonio-Agirre et al., 2017; Zeidner y Matthews, 2017).

A partir de lo expuesto anteriormente surgen las siguientes preguntas de investigación ¿Cuál es el nivel de autopercepción de inteligencia emocional en escolares de la provincia de Concepción? ¿Existen diferencias por sexo en la autopercepción de Inteligencia Emocional en escolares? ¿Existen diferencias en la autopercepción de inteligencia emocional entre estudiantes con y sin alta capacidad? ¿Existen diferencias en la autopercepción de inteligencia emocional entre estudiantes de enseñanza básica y media? ¿Existen diferencias según el tipo de establecimiento en que cursan sus estudios?

3. Método

3.1 Objetivo General

Comparar el nivel de autopercepción de inteligencia emocional en escolares entre 11 y 18 años de edad, que cursan entre quinto año básico y cuarto año de enseñanza media en establecimientos públicos, particulares subvencionados y particulares pagados de la Provincia de Concepción, Chile.

3.2 Diseño Metodológico

Estudio cuantitativo descriptivo, de una sola medición, donde se mide la autopercepción de inteligencia emocional en escolares de la Provincia de Concepción, utilizando una segunda versión piloto del Cuestionario de Inteligencia Emocional de Navarro, Flores-Oyarzo y González (Navarro et al., 2020) incluyendo comparaciones por sexo, dotación intelectual y nivel educativo.

3.3 Muestra

La muestra está constituida por 480 estudiantes de entre 11 y 18 años de edad, que cursan estudios en establecimientos públicos, particulares subvencionados o particulares pagados de la Provincia de Concepción, Chile, específicamente de las comunas de Talcahuano, Concepción y Chiguayante (Tabla 1).

Tabla 1

Distribución de la muestra según sexo, nivel educativo y tipo de establecimiento.

Sexo (n=480)	f	%	Nivel educativo (n=480)	f	%	Tipo de Establecimiento (n= 480)	f	%
Mujer	241	50%	Básica	196	41%	Público	92	19%
Hombre	239	50%				Particular subvencionado	190	40%
			Media	284	59%	Particular Pagado	198	41%

Nota: “n” corresponde al total de datos válidos para el análisis; “f” corresponde a la frecuencia; “%” corresponde al porcentaje en relación al valor n.

Fuente: Creación propia.

Si bien la muestra no es aleatoria, esta es seleccionada considerando la inclusión de estudiantes de los tres tipos de establecimiento que funcionan en el sistema educativo chileno según el tipo de financiamiento que reciben, vale decir, estudiantes de establecimientos públicos, particulares subvencionados y particulares pagados. De esta manera, es posible resguardar que, los resultados de este estudio no respondan a la exposición del participante a un modelo educativo particular que considere o excluya la Inteligencia Emocional como pilar formativo, y además, asegurar que los resultados no dan cuenta ni responden a características sociales, económicas y culturales de un sector particular o específico de la población, al incluirse estudiantes que provienen de familias con diverso nivel socioeconómico y cultural, según el tipo de establecimiento en que cursan estudios.

La muestra, al estar constituida por estudiantes hombres y mujeres, que cursan estudios en enseñanza básica y media, en diversos tipos de establecimiento y de distintas comunas de la Provincia de Concepción, puede ser tratada como muestra aleatoria para la realización de inferencia estadística.

3.4 Variable de estudio

Para fines de este estudio y tomando en consideración los modelos conceptuales previamente, expuestos, las variables a medir son conceptualizadas de la siguiente manera:

- **Autopercepción de Inteligencia Emocional:** Percepción que se tiene sobre las propias habilidades, rasgos y conductas para identificar, sentir, valorar, entender, regular y modificar las emociones propias y de los demás, discriminar entre cada una de ellas, y hacer uso de dicha información para guiar el propio pensamiento y comportamiento pudiendo resolver problemas haciendo uso de las habilidades intrapersonales e interpersonales. La variable se mide con el Cuestionario de Inteligencia Emocional de Navarro, Flores-Oyarzo y González en su segunda versión piloto.

- **Alta Capacidad:** conjunto de capacidades o aptitudes naturales de una persona que se expresan espontáneamente sin entrenamiento previo en al menos un área de habilidad humana y que la sitúan en al menos el 10% superior de su grupo etario. Alta Capacidad en tanto intelectual, entendida como una alta dotación intelectual, la variable se mide con el Test de Matrices Progresivas de Raven.

- **Sexo:** condición biológica del ser hombre y mujer. Se clasifica en hombre y mujer y se determina según lo reportado en el documento de identificación de la persona participante.

- **Nivel Educativo:** Se clasifica en enseñanza básica y media. Se clasifica como estudiantes de enseñanza básica, a aquellos que cursan entre quinto y octavo año básico, quienes tienen entre 11 y 13 años de edad aproximadamente; mientras que, como estudiantes de enseñanza media, son clasificados aquellos que cursan entre primer y cuarto año medio, quienes tienen entre 14 y 18 años de edad aproximadamente. Se determina su clasificación según lo reportado en el documento de identificación de la persona participante.

- **Tipo de establecimiento:** Entendido como la categoría a la que pertenece el establecimiento educacional en que el participante cursa estudios, acorde al tipo de financiamiento que recibe. Se clasifica en: Público, correspondiente a aquel establecimiento que recibe financiamiento del Ministerio de Educación de Chile; Particular Subvencionado, correspondiente a aquel establecimiento que recibe financiamiento tanto del Ministerio de Educación de Chile como de particulares o corporaciones; y Particular Pagado, correspondiente a aquel establecimiento que recibe financiamiento de particulares.

3.5 Instrumento

Cuestionario de Inteligencia Emocional de Navarro, Flores-Oyarzo y González en su segunda versión piloto

Utilizado para medir la variable Percepción de Inteligencia Emocional y corresponde a una versión anterior a la publicada por las autoras en su artículo del año 2020, conformado por 32 ítems en lugar de 34.

En la primera versión piloto del instrumento, se elaboraron 119 ítems, distribuidos en 5 habilidades de las Inteligencia Emocional, las cuales a su vez se componían de diversos factores. Dichas habilidades y factores resultaron de la integración de diversos modelos que explican teóricamente el funcionamiento de la Inteligencia Emocional en términos conductuales y de rasgos en las personas.

Realizados los análisis de confiabilidad y validez, junto con el sometimiento de los ítems a validación de expertos, queda construida la segunda versión piloto del Cuestionario, el cual consta de 32 ítems. El instrumento ya no se constituye por factores, sino que mide la Inteligencia Emocional como constructo total.

De manera que, esta segunda versión piloto del instrumento mide la Inteligencia Emocional como un constructo total, dando cuenta de mayores o menores niveles de autopercepción de la variable en escolares desde los 11 a los 18 años de edad aproximadamente. Al enfrentarse al instrumento, los estudiantes responden a cada ítem de escala tipo Likert, marcando con una X la opción que mejor les representa. El estudiante marca 1 para Nunca, 2 para Casi Nunca, 3 para Algunas veces, 4 para Casi Siempre y 5 para Siempre.

Test de Matrices Progresivas de Raven

Utilizado para identificar estudiantes con y sin Alta Capacidad. Es un instrumento no manual y acultural, que implica la realización de 60 matrices lacunarias en orden de complejidad creciente, distribuidas en 5 series de 12 ítems cada una, las cuales buscan detectar los sistemas del pensamiento del desarrollo intelectual. Es independiente al idioma, educación y capacidad verbal de quien realiza la prueba, incluyendo personas analfabetas y sordomudas al tratarse de un instrumento no verbal (Alarcón et al., 2012; Cairo et al., 2000; Rossi-Casé et al., 2016).

En un estudio realizado por Fernández et al. (2004), el test reporta un Alpha de Cronbach de 0.85 puntos, clasificándolo como un instrumento con adecuadas características de medición en estudiantes latinoamericanos. Mientras que, en un estudio realizado por Mera (2021), el test reporta para la escala total, un Alpha de Cronbach de ,947 puntos y un omega de McDonald's de ,934 puntos, lo cual indica elevados niveles de confiabilidad como instrumento de medición.

Cayssials (1993) plantea que es posible hacer un diagnóstico de capacidad intelectual utilizando el Test de Matrices Progresivas de Raven y que, a partir del percentil 90, la persona tendría Capacidad Superior. Siguiendo a este autor, en este estudio se nomina a los estudiantes cuyos puntajes se ubican entre el percentil 90 y 100 como estudiante con Alta Capacidad, y a aquellos con puntajes bajo el percentil 90, como estudiante sin Alta Capacidad.

Es importante mencionar que los baremos propuestos por Cayssials (1993) no necesariamente representan la distribución del potencial intelectual actual. En este sentido, un estudio realizado por Pérez (2018), cuyo objetivo fue confeccionar nuevos baremos del Test de Matrices Progresivas de Raven, Escala General, para adolescentes y adultos desde los 13 a los 64 años, propuso nuevos baremos para este rango etario. No obstante lo anterior, y considerando el rango etario que abarca este estudio, el equipo de investigación ha tomado la determinación de mantener los criterios propuestos por Cayssials, puesto que los baremos propuestos por Pérez (2018) no aportan información sobre los criterios diagnósticos para todo el rango de edad que incluye esta muestra.

3.6 Procedimiento

Para acceder a la muestra, se contacta a directores y jefes técnicos de los establecimientos educacionales para coordinar la autorización y aplicación de instrumentos. Se resguardan los aspectos éticos atendiendo a la normativa vigente y como custodia de los datos queda la investigadora principal.

Una vez aplicados los instrumentos, se procede a la digitación y análisis de datos a través del programa estadístico SPSS en su versión 22, permitiendo la obtención de los estadísticos descriptivos y la significancia estadística en la diferencia de medias entre hombres y mujeres, entre estudiantes con y sin alta capacidad, y entre estudiantes según su tipo de establecimiento y nivel educativo.

Una vez obtenida la información, se procede a hacer una devolución a los establecimientos educacionales a través de un seminario y de la entrega de un boletín informativo.

3.7 Análisis de datos

Los datos fueron analizados usando el programa estadístico SPSS en su versión 22, se realizó análisis de estadísticos descriptivos y análisis de diferencias de medias entre estudiantes hombres y mujeres, estudiantes con y sin alta capacidad, estudiantes de enseñanza básica y media, y entre estudiantes según su tipo de establecimiento, para lo cual se empleó una Prueba t de Student para muestras independientes.

4. Resultados

Los resultados se presentan de la siguiente manera: en una primera parte se presentan cualidades psicométricas del instrumento; en segundo lugar, se presenta la comparación entre hombres y mujeres en las medias obtenidas en el cuestionario de Inteligencia Emocional; luego, se exponen las diferencias de media entre estudiantes con y sin AC; en cuarto lugar se presentan las diferencias de media entre estudiantes de enseñanza básica y media, y; finalmente, se presentan las diferencias de media entre estudiantes según el establecimiento en que cursan estudios.

4.1 Primera parte: Características psicométricas del instrumento en su segunda versión piloto

Al analizar la confiabilidad del instrumento, se obtiene un Alfa de Cronbach de ,905 puntos, cuyos ítems poseen una correlación significativa y positiva entre ellos (Tabla 2).

Tabla 2

Correlación de Pearson para análisis de ítems de Cuestionario de Inteligencia Emocional en versión piloto.

Ítems	Correlación de Pearson
IE1	,584**
IE2	,225**
IE3	,452**
IE4	,413**
IE5	,560**
IE6	,486**
IE7	,480**
IE8	,425**
IE9	,471**
IE10	,492**
IE11	,618**
IE12	,466**
IE13	,470**
IE14	,506**
IE15	,598**
IE16	,504**

IE18	,456**
IE19	,528**
IE20	,528**
IE21	,546**
IE22	,556**
IE24	,539**
IE25	,501**
IE26	,606**
IE27	,586**
IE28	,494**
IE29	,549**
IE30	,504**
IE31	,510**
IE32	,431**
IE33	,581**
IE34	,531**
IE total	1

Nota: * La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral) ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a su validez, se mide validez de contenido por juicios de expertos, donde los ítems del instrumento son sometidos a evaluación por pares expertos, quienes valoran cada ítem conforme a los siguientes criterios: coherencia, claridad, relevancia, adecuación conceptual y pertinencia para la medición de la Inteligencia Emocional entendida desde el marco conceptual de las autoras del instrumento.

Tras la evaluación y valoración de los ítems por parte de los pares expertos, se concluye que, en base a los criterios previamente mencionados, el instrumento cuenta con óptimas cualidades de validez de contenido.

4.2 Segunda parte: Comparación por sexo, de las medias obtenidas en Cuestionario de Inteligencia Emocional

Al analizar las medias obtenidas en el Cuestionario de Inteligencia Emocional según el sexo de los participantes, se observa que los hombres obtienen una media de 3,95 puntos (desv.est =,4627) y las mujeres obtienen una media de 3,94 puntos (desv.est =, 4559). De manera que los hombres puntúan una media superior a las mujeres.

La prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, da cuenta de que la muestra no tiene distribución normal ($\alpha = 0,00$). Para establecer si existe diferencia de medias desde un punto de vista estadístico, se ha establecido un nivel de significancia de $\alpha = 0,05$.

Tabla 3

Prueba T para analizar diferencia por sexo de las medias obtenidas en Cuestionario de Inteligencia Emocional.

t	gl	P de dos factores	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% Intervalo de confianza	
					Inferior	Superior
,232	478	,817	,010	,042	-,073	,092

Estos resultados permiten afirmar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias obtenidas por hombres y mujeres, siendo el valor de significancia mayor a 0,05 puntos.

Al incluir otras variables en el análisis por sexo, como el nivel educativo, en las mujeres se observa que no hay diferencias estadísticamente significativas entre aquellas que cursan enseñanza básica y enseñanza media. Mientras que, en los hombres, se observan diferencias estadísticamente significativas entre aquellos que cursan enseñanza básica y enseñanza media ($gl = 237$; $p = ,000$), donde los estudiantes hombres de enseñanza media puntúan más alto que aquellos de enseñanza básica.

Del mismo modo, al incluir la presencia o ausencia de AC, no se observan diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes mujeres con y sin AC, ni entre estudiantes hombres con y sin AC.

4.3 Tercera parte: Diferencias de media entre estudiantes con y sin alta capacidad, en Cuestionario de Inteligencia Emocional

Se analizan las medias obtenidas por estudiantes identificados con y sin alta capacidad, donde los estudiantes con AC obtienen una media de 3,97 puntos ($desv.est = ,4080$), mientras que aquellos identificados sin AC obtienen una media de 3,92 puntos ($desv.est = ,4962$). De manera que, estudiantes identificados con AC puntúan una media más alta que aquellos sin AC.

La prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov da cuenta de que la muestra no tiene distribución normal ($\alpha = 0,00$). Para establecer si existe diferencia de medias desde un punto de vista estadístico, se ha establecido un nivel de significancia de $\alpha = 0,05$.

Tabla 4

Prueba T para analizar diferencia de las medias obtenidas en Cuestionario de Inteligencia Emocional entre estudiantes con y sin Alta Capacidad.

t	gl	P de dos factores	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
1,046	477,910	,296	,0432	,0413	-,0379	,1243

Estos resultados permiten afirmar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias obtenidas por estudiantes con y sin alta capacidad, siendo el valor de significancia mayor a 0.05 puntos.

Al incluir otras variables en el análisis, como el nivel educativo, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre estudiante con AC de enseñanza básica y media, así como tampoco entre estudiantes sin AC de enseñanza básica y media.

Del mismo modo, al incluir la variable sexo en este análisis, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes con AC hombres y mujeres, ni entre estudiantes sin AC hombres y mujeres.

4.4 Cuarta parte: Diferencias de media según Nivel educativo, en Cuestionario de Inteligencia Emocional

Al analizar las medias obtenidas en el Cuestionario de Inteligencia Emocional según el nivel educativo de los participantes, se observa que, estudiantes de enseñanza básica obtienen una media de 3,94 puntos (desv.est =,5365), mientras que, estudiantes de enseñanza media, obtienen una media de 3,95 puntos (desv.est =,3975). De manera que, estudiantes de enseñanza media puntúan medias más altas que aquellos de enseñanza básica.

La prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov da cuenta de que muestra no tiene distribución normal ($\alpha = 0,00$). Para establecer si existe diferencia de medias desde un punto de vista estadístico, se ha establecido un nivel de significancia de $\alpha = 0,05$.

Tabla 5

Prueba T para analizar diferencia de las medias obtenidas en Cuestionario de Inteligencia Emocional entre estudiantes de enseñanza básica y media.

t	gl	P de dos factores	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
-,156	337,397	,876	-,007	,045	-,096	,081

Los resultados dan cuenta de que no existen diferencias estadísticamente significativas según el nivel educativo de los estudiantes, vale decir, no existen diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes de enseñanza básica y media.

4.5 Quinta parte: Diferencias de media según el establecimiento educativo en que se cursan estudios

Al analizar las medias obtenidas por tipo de establecimiento, se evidencia que la media más alta se encuentra en los establecimientos particulares subvencionados, con una media de 3,96 puntos (desv.tip = 0,460), seguidos de los establecimientos particulares pagados, con una media de 3,95 puntos (desv.tip = 0,433), y finalmente se encuentran los establecimientos públicos, con una media de 3,89 puntos (desv.tip = 0,509).

La prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov da cuenta de que la muestra no tiene distribución normal ($\alpha = 0,00$). Para establecer si existe diferencia de medias desde un punto de vista estadístico, se ha establecido un nivel de significancia de $\alpha = 0,05$ (Tabla 6).

Tabla 6

ANOVA de un factor para comparar medias obtenidas en el Cuestionario de Inteligencia Emocional, según el tipo de establecimiento.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig
Entre grupos	,405	2	,202	,961	,383

Nota: Para establecer si existe diferencia de medias desde un punto de vista estadístico, se ha establecido un nivel de significancia de $\alpha = 0,05$.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados del análisis de la varianza (ANOVA) señalan que no hay diferencias significativas entre las medias de los grupos.

Al incluir otras variables en el análisis, solo se encuentran diferencias estadísticamente significativas al comparar el tipo de establecimiento entre estudiantes de enseñanza básica (Tabla 8), encontrándose la media más alta en establecimientos particulares subvencionados, seguido de establecimientos particulares y finalmente establecimientos públicos.

Tabla 7

ANOVA de un factor para comparar medias obtenidas en el Cuestionario de Inteligencia Emocional, según el tipo de establecimiento al tomar el grupo Enseñanza básica.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	2,383	2	1,192	4,279	0,015

Fuente: Elaboración propia.

Para establecer si existe diferencia de medias desde un punto de vista estadístico, se ha establecido un nivel de significancia de $\alpha = 0,05$

5. Discusión

Al estudiar la Inteligencia Emocional (IE) en relación con otras variables, diversos investigadores han descrito diferencias por sexo (Broc, 2019; Prieto et al., 2008; Pulido y Herrera, 2016; Rodríguez et al., 2019), dotación intelectual (Dirkes, 1983, citado en Matthews et al., 2018; Prieto et al., 2008; Rabadán y Hernández, 2016; Terman y Oden, 1974, citados en Matthews et al., 2018) y etapa del desarrollo (Harter, 2015, citado en Gómez-Baya et al., 2017; Keefer et al., 2013, citado en Gómez-Baya et al., 2017; Somerville et al., 2010, citados en Esnaola et al., 2017).

Los hallazgos de este estudio, dan cuenta que, en relación al sexo y la IE, no existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, lo cual coincide con los planteamientos de Prieto et al. (2008). Esto podría responder a que las diferencias por sexo podrían estar mediadas por factores como la edad, identidad de género y el modelo de estudio utilizado (Pulido y Herrera, 2016; Rodríguez et al., 2019), por lo que, en otro estudio con una muestra similar a esta, que utilice otro modelo de estudio, o considere variables como la identidad de género, podría tener resultados distintos a los reportados en este.

Al profundizar en las diferencias por sexo, si bien no se encuentran diferencias entre hombres y mujeres según su nivel educativo y dotación intelectual, si es posible encontrar diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes hombre de enseñanza básica y media, donde aquellos de enseñanza media puntúan más alto que los de enseñanza básica.

Esto puede tener relación con los planteamientos de Chen et al. (2016, citados en Schoeps et al., 2017) y Buitrago (2019), en relación a que las competencias socioafectivas incrementarían con la edad, a medida que el niño desarrolla capacidades para relacionarse con otros y va incrementando y desarrollando su alfabetización emocional, involucrando al mismo tiempo, procesos reflexivos respecto de sus propias emociones. Ahora bien, desde esta perspectiva, también se podrían esperar diferencias entre mujeres de enseñanza básica y enseñanza media, sin embargo, es posible hipotetizar que ello no ocurre, pues como plantea Saucedo et al. (2019), la mujer ha sido caracterizada como el sexo emocional, estereotipo que se sostiene hasta la actualidad, por lo que podría suponerse que las mujeres reciben oportunidades de aprendizaje y desarrollo socioafectivo de manera transversal a lo largo de sus años formativos, a diferencia de los hombres, quienes al carecer de estas oportunidades en edades tempranas, se verían mayormente influidos por los elementos que proponen Chen et al. (2016, citados en Schoeps et al., 2017) y Buitrago (2019).

En relación a la interacción entre IE y dotación intelectual, los hallazgos de este estudio dan cuenta de que no hay diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes con y sin AC. Lo cual coincide con los planteamientos de [Prieto et al. \(2008\)](#) y los estudios presentados en [Rabadán y Hernández \(2016\)](#).

La ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes con y sin AC, podría explicarse desde los planteamientos de [Zeidner et al \(2005, citados en Prieto et al., 2008\)](#), en relación a que las diferencias encontradas entre estudiantes, con y sin AC en los diversos estudios, responde a las diferencias en las medidas y procedimientos de cada investigación, aun cuando el auto reporte es la considerada como más idónea.

Por tanto, que no existan diferencias entre estudiante con y sin AC, da cuenta de que, aun cuando se esperaría que existan diferencias entre estos estudiantes y que los estudiantes con AC tengan resultados más desfavorables debido a su vulnerabilidad socioafectiva, estos lograrían tener un conocimiento y comprensión positiva de sí mismos y su mundo emocional, lo cual se relaciona con los planteamientos de [Terman y Oden \(1974, citados en Matthews et al., 2018\)](#), quienes afirman que los estudiantes con AC, por su dotación intelectual, ven favorecida su capacidad de comprenderse a sí mismos y a otros, pudiendo afrontar mejor los desafíos y dificultades. Sin embargo, no se debe obviar que, por sus cualidades socioafectivas y por pertenecer a un grupo minoritario, los estudiantes con AC son vulnerables al desarrollo de dificultades socioafectivas, tal como plantea [Matthews et al. \(2018\)](#) y [Gould et al. \(2019\)](#), la consciencia de ser diferente a sus pares puede ser una amenaza a su desarrollo social pues el verse distinto a sus pares pueden hacerles sentirse aislados y alienados en el contexto escolar, desarrollando ansiedad, inseguridad y problemas emocionales, generando en algunos de ellos, consecuencias como comportamiento social, interpersonal o emocional inadecuado.

De ahí la importancia de generar instancias y oportunidades educativas que brinden no solo respuesta a las necesidades educativas especiales de los estudiantes, sino también se ocupen de una formación integral que atienda a las necesidades socioafectivas de los estudiantes, asegurando la calidad y equidad en la educación de niños y jóvenes.

Respecto de la relación entre IE y el nivel educativo, los resultados dan cuenta de que no existirían diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes de enseñanza básica y media, lo cual podría tener relación con que ambos grupos se encuentran en periodos de cambio en términos socioafectivo, donde los estudiantes que cursan enseñanza básica se encuentran en la etapa de Infancia Tardía, periodo en que están incrementando sus habilidades de interacción social, tienen una comprensión mejorada y más realista de sus emociones, conocen la causa de sus emociones y aprenden a adaptarse al comportamiento de los demás ([Delgado, 2009](#); [Mansilla, 2000](#); [Papalia et al., 2012](#)) y los estudiantes que cursan enseñanza media se encuentran en la etapa de Adolescencia, periodo en que hay una mayor capacidad para percibir, regular y expresar emociones, pero a su vez es un periodo de gran vulnerabilidad socioafectiva ([Shcoeps et al., 2017](#); [Steinberg, 2015, citados en Gómez-Baya et al., 2017](#)).

Finalmente, en relación a las diferencias por tipo de establecimiento según su financiamiento, en este estudio no se encuentran diferencias estadísticamente significativas, sin embargo, al profundizar en los análisis, es posible identificar que, en el nivel educativo básico, existen diferencias estadísticamente significativas según el tipo de establecimiento, siendo mayor la media en estudiantes de enseñanza básica que cursan estudios en establecimientos particulares subvencionados, seguidos de estudiantes de enseñanza básica que cursan estudios en establecimientos particulares pagados y finalmente se encuentran aquellos que cursan estudios en establecimientos municipales.

En la revisión teórica realizada para este estudio no se ha encontrado documentación que dé cuenta de estudios previos sobre el constructo IE y su relación con los distintos tipos de establecimiento chilenos, lo cual dificulta la contrastación teórica de los resultados obtenidos. Sin embargo, estos resultados se presentan como una oportunidad para generar debate y ampliar el campo de estudio de este constructo considerando esta variable.

La importancia de este estudio radica en la gran relevancia que tienen las habilidades socioafectivas en el desarrollo de las personas y el impacto que tiene sobre el rendimiento académico, la satisfacción con la vida y el éxito personal, social y académico. En el caso particular de estudiantes con AC, estudiar estas variables permite generar conocimiento que brinde directrices claras y concretar para diseñar programas curriculares que favorezcan la transformación del potencial intelectual en talento académico al mismo tiempo que se forman ciudadanos íntegros, socialmente responsables, capaces de resolver conflictos, de relacionarse con otros desde la empatía, poniendo en práctica habilidades de comunicación profunda y asumiendo responsabilidad por sus decisiones, acciones u omisiones.

6. Conclusiones

A la luz de los resultados de este estudio, es posible concluir que no existen diferencias en IE percibida entre estudiantes hombres y mujeres. Sin embargo, al incorporar otras variables en el análisis por sexo, es posible encontrar diferencias entre estudiantes hombres de enseñanza básica y media y entre estudiantes hombres con y sin AC.

En cuanto al nivel educativo y la dotación intelectual, no existen diferencias entre estudiantes de enseñanza básica y media, ni entre estudiantes con y sin AC.

Mientras que, según el tipo de establecimiento, solo existirían diferencias entre los distintos tipos de establecimiento, en el nivel educativo básico, encontrándose en este nivel, las medias más altas, en establecimientos subvencionados, seguidos de establecimientos particulares pagados y públicos.

Aun cuando en este estudio no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en IE según sexo, nivel educativo, dotación intelectual y tipo de establecimiento, parece relevante destacar la importancia de generar instancias y oportunidades educativas que aporten a la formación integral del estudiantado chileno, asegurando la calidad y equidad en la educación de niños, niñas y jóvenes que formarán parte de la cultura y estructura social del país.

Este estudio busca ser un aporte al conocimiento de variables socioafectivas en estudiantes chilenos, principalmente al conocimiento de la Inteligencia Emocional, contribuyendo a la generación de espacios de debate y aprendizaje para construir espacios educativos que aporten al desarrollo de las potencialidades de los estudiantes y a la formación de ciudadanos que aporten al desarrollo sostenible de la sociedad.

Como limitación de este estudio, se evidencia la cualidad piloto del instrumento utilizado, lo cual dificulta la generalización de los hallazgos encontrados, por lo que en futuras líneas de investigación se esperaría utilizar una versión definitiva del instrumento.

Referencias

- Alarcón, C., Díaz, V., Hernández, J., y Estrada, C. (2012). Estudio sobre la pertinencia del uso de las normas disponibles del Raven en adultos mayores chilenos. *Psico-USF*, 17(3), 387-395. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712012000300005>.
- Albes, C., Aretxaga, L., Etxebarria, I., Galende, I., Santamaría, A., Uriarte, B., y Vigo, R. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. <http://190.57.147.202:90/xmlui/bitstream/handle/123456789/740/Orientaciones-educativas-altas-capacidades.pdf?sequence=1>.
- Antonio-Agirre, I., Esnaola, I., y Rodríguez-Fernández, A. (2017). La medida de la inteligencia emocional en el ámbito psicoeducativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31), 53-64. <https://r.issu.edu.do/?l=10622qLi>.
- Broc, M. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria. *REOP*, 30(1), 75-92. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.1.2019.25195>.
- Buitrago, R.E., Herrera, L., y Cárdenas, R.N. (2019). Coeficiente emocional en niños y adolescentes de Boyacá, Colombia. Estudio comparativo. *Praxis & Saber*, 10(24), 45-68. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10002>.
- Caballero, P., y Cifuentes, M. (2017). Gender, Emotional Intelligence, Aptitude and Mathematical Performance. *International E-Journal of Advances in Social Sciences*, III(7), 21-28. <https://doi.org/10.18769/ijajos.309313>.
- Cairo, E., Cairo, E., Bouza, C., y Solozabal, P. (2000). Algunas características y posibilidades del Test de Matrices Progresivas de Raven. *Revista Cubana de Psicología*, 17(2), 95-105. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v17n2/02.pdf>.
- Cayssials, A. (1993). *Carpeta de Evaluación Test de Matrices Progresivas Escala General*. Paidós.
- Céspedes, A. (2008). *Educación de las emociones: educar para la vida*. Santiago de Chile: Vergara.
- Delgado, B. (2009). *Psicología del Desarrollo*. Volumen 2: Desde la infancia a la vejez. McGraw Hill.
- Esnaola, I., Revuelta, L., Ros, I., y Sarasa, M. (2017). The development of emotional intelligence in adolescence. *Anales de psicología*, 33(2), 327-333. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.2.251831>.
- Estévez, C., Carrillo, Á., y Gómez-Medina, M.D. (2018). Inteligencia Emocional y Bullying en Escolares de Primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 227-238. <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1200/1027>.
- Extremera, N., y Fernández, P. (2015). *Inteligencia Emocional y Educación*. Editorial Grupo 5.
- Fernández, M., Ongarato, P., Saavedra, E., y Casullo, M. (2004). El Test de Matrices Progresivas, Escala General: un análisis psicométrico. *Evaluar*, 4, 50-69. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v4.n1.598>.
- Flanagan, A., y Arancibia, V. (2005). Talento Académico: Un Análisis de la Identificación de Alumnos Talentosos Efectuada por Profesores. *PSYKHE*, 14(1), 121-135. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100010>.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>.
- Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de educación*, 368, 12-39. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>.

- Gómez-Baya, D., Mendoza, R., Paino, S., y Gaspar de Matos, M. (2017). Perceived emotional intelligence as a predictor of depressive symptoms during mid-adolescence: A two-year longitudinal study on gender differences. *Personality and Individual Differences*, 104, 303-312. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.08.022>.
- Gould, A., Sanchez-Gomez, M., y Bresó, E. (2019). Inteligencia Emocional y altas capacidades. *Ágora de Salud*, 6, 159-167. <http://dx.doi.org/10.6035/agorasalut.2019.6.17>.
- López, G., y Roger, S. (2012). Desarrollo emocional de niños con altas capacidades a través de un taller de expresión corporal. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, 2, 47-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6369132>.
- López-Aymes, G., Vásquez, N., Navarro, M., y Acuña, S. (2015). Características socioafectivas de niños con altas capacidades participantes en un programa extraescolar. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 11, 1-6. <http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2015.0.11.519>.
- Matthews, G., Lin, J., Zeidner, M., y Roberts, R. (2018). Emotional Intelligence and giftedness. In Pfeiffer, S., Shaunessy-Dedrick, E. & Foley-Nicpon, M (Eds.). *APA Handbook of Giftedness and Talent*, (pp. 585-600). American Psychology Association. <https://psycnet.apa.org/fulltext/2017-32525-038.pdf>.
- Mansilla, M.E. (2000). Etapas del Desarrollo Humano. *Revista de Investigación en Psicología*, 3(2). <http://ateneo.unmsm.edu.pe/handle/123456789/2035>.
- Mayorquin, A., Robles, A., y Jiménez, A. (2015). Estudio sobre la inteligencia emocional de los estudiantes de bachillerato. *Educateconciencia*, 7(8), 17-24. <http://tecnocientifica.com.mx/educateconciencia/index.php/revistaeducate/article/view/248>.
- Mera, S.M. (2021). *Propiedades psicométricas del test de Matrices Progresivas Estándar de Raven (SPM) en estudiantes universitarios*. https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/34781/5/2021_propiedades_psicom%C3%A9tricas%20.pdf.
- Miguel, A., y Moya, A. (2011). Conceptos generales del alumno de altas capacidades. En J.C. Torrego (coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*, (pp. 13- 33). Fundación Pryconsa; Fundación SM. http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application/pdf&blobheadername=1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3D2012_libro+altas+capacidades.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1310974587905&ssbinary=true.
- Morales, F. (2017). Relaciones entre afrontamiento del estrés cotidiano, autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 10, 41-48. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.04.001>.
- Navarro, G., Flores-Oyarzo, G., y González, MG. (2020). Construcción y Estudio psicométrico de un instrumento para evaluar inteligencia emocional en estudiantes chilenos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 29-43. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201939navarro2>.
- Papalia, D.E., Feldman, R. D., y Martorell G. (2012). *Desarrollo Humano*. Mc Graw Hill.
- Pérez, M.A. (2018). Baremos del TMP Raven Escala General [Ponencia]. *X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires*. <https://www.aacademica.org/000-122/642.pdf>.
- Pirovano, M. (2010). La inclusión educativa de niños, niñas y jóvenes talentosos. *Perspectivas: Revista científica de la Universidad de Belgrano*, 2(1), 38-49. <https://revistas.ub.edu.ar/index.php/Perspectivas/article/view/51/52>.

- Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XXI*, 21(1), 303-320. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20200>.
- Prieto, M., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sáinz, M., Bermejo, R., y Hernández, D. (2008). Inteligencia Emocional en alumnos superdotados: un estudio comparativo entre España e Inglaterra. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 297-320. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1288>.
- Pulido, F., y Herrera, F. (2016). Diferencias por género en una validación inicial de un instrumento en construcción para evaluar la inteligencia emocional en una muestra de alumnos de secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, (28), 99-114. <https://doi.org/10.15366/tp2016.28.008>.
- Rabadán, J., y Hernández, D. (2016). Una imagen distorsionada de los alumnos de altas habilidades. *Verbum*, 11(11), 63-71. <https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/verbum/article/view/637/540>.
- Rodríguez, J., Sánchez, R., Ochoa, L., Cruz, I., y Fonseca, R. (2019). Niveles de inteligencia emocional según género de estudiantes en la educación superior. *Espacios*, 40(31). <https://www.revistaespacios.com/a19v40n31/a19v40n31p26.pdf>.
- Rossi-Casé, L., Neer, R., Lopetegui, S., Doná, S., Biganzoli, B., y Garzaniti, R. (2016). Test de Raven: Actualización de Baremos en Adolescentes Argentinos y Análisis del Efecto Flynn. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 42(2), 3-13. http://www.dx.doi.org/10.21865/RIDEP42_3.
- Ruiz, P., y Carranza, R. (2018). Inteligencia emocional, género y clima familiar en adolescentes peruanos. *Acta Colombia Psicología*, 21(2), 188-199. <http://www.dx.doi.org/10.14718/ACP.2018.21.2.9>.
- Ruvalcaba-Romero, N.A., Gallegos-Guajardo, J., y Fuerte, J.M. (2017). Competencias socio-emocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31), 77-90. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5980962.pdf>.
- Saucedo, M., Díaz, J., Salina, H., y Jiménez, S. (2019). Inteligencia emocional; cuestión de género. *Revista Boletín REDIPE*, 8(5), 158-167. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i5.745>.
- Schoeps, K., Tamarit, A., y Montoya-Castilla, I. (2017). Cuestionario de competencias y habilidades emocionales (ESCQ-21): diferencias por sexo y edad en la adolescencia. *Revista de Investigación en Psicología Social*, 5(1), 77-87. http://sportsem.uv.es/j_sports_and_em/index.php/rips/article/view/112/142.
- Zeidner, M., y Matthews, G. (2017). Emotional intelligence in gifted students. *Gifted education international*, 33(2), 163-182. <http://www.dx.doi.org/10.1177/0261429417708879>.