

RELACIÓN ENTRE ALTA CAPACIDAD Y VARIABLES SOCIOAFECTIVAS: EMERGENCIA DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES¹

Gracia Navarro Saldaña², María Gracia González Navarro³, Gabriela Flores Oyarzo⁴

RESUMEN

Desde las premisas de que para que la alta capacidad se exprese como desempeño sobresaliente requiere la atención de necesidades educativas y socioafectivas, de que estudiantes con alta capacidad tienen características particulares que les hacen vulnerables y que cuentan con necesidades particulares en tanto poseen alta capacidad como cualidad particular, este estudio busca identificar diferencias en características socioafectivas y actitudinales entre estudiantes identificados con y sin alta capacidad y, a partir de ello, proponer necesidades educativas especiales a ser atendidas. Se aplicó una batería de seis instrumentos a 371 estudiantes de cuarto básico a cuarto medio, provenientes de distintos tipos de establecimiento según su tipo de financiamiento y de distintas comunas de las regiones del Biobío y de Ñuble. Se analizaron estadísticos descriptivos, compararon medias y se estudió la correlación entre pruebas usando el programa estadístico SPSS, versión 22. Se encontraron diferencias significativas en variables actitudinales y socioafectivas entre ambos grupos, siendo posible proponer un conjunto de necesidades educativas especiales que requieren oportunidades educativas integrales. Este estudio releva la importancia de la formación integral y la atención a las necesidades socioafectivas para transformar el potencial intelectual en desempeño sobresaliente, y busca inspirar la creación de oportunidades educativas dirigidas a ello.

Conceptos clave: alta capacidad, inclusión educativa, necesidades educativas especiales, variables socioafectivas

RELATIONSHIP BETWEEN HIGH ABILITY AND SOCIO-AFFECTIVE VARIABLES: EMERGENCE OF SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

ABSTRACT

Based on the premises that for high ability to be expressed as outstanding performance, it requires attention to educational and socio-affective needs, that students with high ability have specific characteristics that make them vulnerable and that they have particular needs as they have giftedness as a particular quality; this study seeks to identify differences in socio-affective and attitudinal characteristics between students identified with and without high ability and,

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

2 Universidad de Concepción, Concepción, Chile. Contacto: gnavarro@udec.cl

3 Universidad de Concepción, Concepción, Chile. Contacto: mgonzalez@udec.cl

4 Universidad de Concepción, Concepción, Chile. Contacto: gabflores@udec.cl

from this, it proposes special educational needs to be addressed. A battery of six instruments was applied to 371 students from 4th grade to 12th grade from different types of establishments according to their financing type and from different cities from the Biobío and Ñuble Regions. Descriptive statistics were analyzed, means were compared and the correlation between tests was studied using the statistical program SPSS, version 22. Significant differences were found in attitudinal and socio-affective variables between both groups, being possible to propose a set of special educational needs that require comprehensive educational opportunities. This study highlights the relevance of comprehensive education and attention to socio-affective needs in order to transform intellectual potential into outstanding performance and it seeks to inspire the creation of educational opportunities particularly aimed at this group.

Key concepts: high intellectual capacity, educational inclusion, special educational needs, socio-affective variables

1. Introducción

La educación inclusiva implica que las comunidades educativas desarrollen condiciones de pertenencia, enriquecimiento y educación que satisfagan las necesidades de todos los estudiantes (López et al., 2018; Iturra, 2019).

Aun cuando en Chile se han realizado diversos esfuerzos por mejorar las políticas de educación inclusiva y algunas municipalidades e instituciones de educación superior, apoyadas por el Ministerio de Educación, ofrecen algunas oportunidades a estudiantes con alta capacidad (AC), no hay investigación empírica suficiente que dé cuenta de cuáles son sus necesidades educativas especiales.

Según Conejeros, Cáceres y Riveros (2012), las necesidades educativas especiales de estudiantes con AC emergen a propósito de sus cualidades cognitivas y socioafectivas. En esta misma línea, Casino-García, Llopis-Bueno & Llinares-Insa (2021) plantean que, dadas las características de estos estudiantes, viven experiencias que los dejan vulnerables a desarrollar problemas socioafectivos, conductuales y relacionales.

Las variables socioafectivas juegan un rol importante en el desarrollo y manifestación del talento académico (Algaba-Mesa y Fernández-Marco, 2021; Zeidner y Matthews, 2017), siendo un tema de estudio de gran relevancia para una mejor comprensión sobre cómo éstas afectan en su bienestar y para generar oportunidades que aporten a su felicidad y al desarrollo de sus potencialidades (Casino-García et al., 2021).

Es por ello que este estudio pretende identificar características socioafectivas y actitudinales de estudiantes con alta capacidad, las cuales den luces de posibles necesidades educativas especiales en este grupo de estudiantes.

1.1. Alta capacidad

El concepto de “alta capacidad” no ha logrado una conceptualización universal; sin embargo, es posible entenderlo como un alto potencial para aprender, el cual se desarrolla durante la vida (Fernández y Barreira, 2017; Mendioroz, Rivero y Aguilera, 2019; Worrell, Subotnik, Olszewski-Kubilius & Dixson 2019).

Gagné (2015) propone que la AC tiene dos componentes básicos: dotación, que serían las aptitudes naturales, sin entrenar y expresadas espontáneamente en al menos un área de habilidad, y talento, expresión de dichas aptitudes, o bien el dominio de ellas, sistemáticamente desarrolladas en al menos un campo de la actividad humana, situando a la persona dentro del 10% superior de su grupo etario (Rodríguez, 2016; Covarrubias, 2018).

Si bien la AC implica un rendimiento intelectual superior, no implica la presencia de talento académico (Miguel y Moya, 2011; Navarro, González, González y González, 2018), sino que dota de potencial intelectual para un desempeño sobresaliente en actividades académicas, el cual se expresará en la medida en que las necesidades educativas y socioafectivas sean atendidas e interactúen con catalizadores ambientales que movilicen su motivación, esfuerzo y perseverancia, de lo contrario podría extinguirse el potencial, perder la motivación o interés por aprender, haber malos resultados académicos, comportamientos inadecuados (Covarrubias, 2018; González, Arancibia y Boyanova, 2017; Navarro et al., 2018) y pérdida de un valioso recurso para el desarrollo de la sociedad.

Por tanto, se entenderá que la AC se relaciona con el constructo de dotación propuesto por Gagné (2015) y, en tanto dotación, no implica la expresión de talento, vale decir, la AC dota al estudiante de potencial intelectual, el cual podría transformarse en talento académico o en desempeño sobresaliente siempre que interactúe con catalizadores ambientales. Siguiendo esta misma línea, para fines de este estudio se utilizará el concepto de AC descrito por Navarro, Flores-Oyarzo y Rivera (2021):

Presencia de capacidades o aptitudes intelectuales que se expresan de manera espontánea y sin entrenamiento previo, constituyéndose como un potencial intelectual superior al 90% de la población del mismo rango etario y que, en tanto potencial, requiere que la persona se comprometa en el aprendizaje, entrenamiento y práctica sistemática para transformarlo en desempeño sobresaliente o talento académico. Esta AC dota al estudiante de potencial para tener un desempeño sobresaliente en actividades académicas, el cual se expresará en la medida en que sus necesidades educativas y socioafectivas sean atendidas, y esté en interacción con catalizadores ambientales que movilicen su motivación, esfuerzo y perseverancia. (p. 10)

De lo anterior se concluye que alta capacidad y talento académico no son sinónimos, sino que la alta capacidad es uno de los componentes necesarios para alcanzar el talento académico. En ese sentido, para transformar el potencial o dotación intelectual que vienen dados por la alta capacidad en talento académico y/o desempeño sobresaliente, es necesario considerar dos supuestos fundamentales: primero, hay factores no intelectuales que desempeñan un rol importante; segundo, para que el talento pueda manifestarse plenamente se exige la presencia de respuestas educativas adecuadas y esfuerzos educativos sostenidos y específicos (González et al., 2017; Mendioroz et al., 2019; Pérez, Furlan, Heredia y Lescano, 2015; Worrell et al., 2019). Así, las capacidades intelectuales son un elemento fundamental pero insuficiente para observar AC (Rodríguez, 2016; Covarrubias, 2018).

Los estudiantes con AC son diversos en cuanto a logros académicos, desarrollo socioemocional y cognitivo, conformando un grupo heterogéneo en el que es difícil generalizar; sin embargo, hay una serie de cualidades que les caracterizan y diferencian de estudiantes que no la poseen (Higueras-Rodríguez, 2017; Mendioroz et al., 2019; Pirovano, 2019), entre ellas, que suelen tener intereses que no son propios de su edad y gran curiosidad e imaginación; pueden ser idealistas y demandar un ritmo de trabajo más veloz que sus pares; logran conocimiento más profundo, complejo y extenso; tienen gran poder de abstracción y pensamiento crítico

(Cabezas, 2017; Higuera-Rodríguez, 2017; Mendioroz et al., 2019; Pirovano, 2019). Es posible observar asincronía del desarrollo, esto es, asincrónico o discordante entre las áreas cognitiva, socioafectiva y psicomotora, que puede darse de forma interna —desarrollo precoz del área cognitiva más no de otras áreas, como la socioemocional—, o de forma externa/social, —desarrollo inarmónico en ciertas áreas del desarrollo en comparación con los pares. Esta asincronía pudiese generar una situación de vulnerabilidad y posibles dificultades en su capacidad de identificación con otros, al percibir que su desarrollo intelectual, emocional y social no es como el de sus pares (Arranz, 2015; Nieto, García-Molina y Sanahuja, 2015; Ovalles, 2018).

Conocer las características de estos estudiantes permite a los sistemas educativos generar estrategias que den respuestas orientadas a desarrollar y estimular al máximo sus potencialidades (Arancibia, 2010; García, Monge y Gómez, 2021). Desconocerlas es un factor de riesgo para desarrollar problemas socioafectivos, los cuales podrían ser prevenidos con un apoyo adecuado, identificación temprana e inclusión en programas educativos específicos para ellos (Navarro et al., 2018). De ahí la importancia de estudiarlas y, sobre esa base, generar oportunidades educativas que permitan actualizar el potencial intelectual de estos estudiantes.

1.2. Características socioafectivas

En los últimos años ha incrementado la atención en las características socioafectivas de estudiantes con AC, dado el rol que juegan las variables socioafectivas en el desarrollo y manifestación del talento académico (Algaba-Mesa y Fernández-Marco, 2021; Zeidner y Matthews, 2017), el cual se espera sea alcanzado por estudiantes con AC.

El estudio de estas variables en estudiantes con AC es relevante, pues, dadas sus características, viven experiencias que los dejan vulnerables a desarrollar problemas socioafectivos, conductuales y relacionales. Por otro lado, estudiarlas permite una mejor comprensión sobre cómo éstas afectan en su bienestar y generar oportunidades que aporten a su felicidad y desarrollo de potencialidades (Casino-García et al., 2021).

Entre sus características socioafectivas comunes se encuentra el perfeccionismo; la baja tolerancia a la frustración; manifestación de estados de inquietud, impaciencia o ansiedad causados por su alto nivel de conocimiento y rapidez para aprender, lo cual puede estar acompañado además de aburrimiento y apatía en contexto de aula; intensidad emocional que puede llevarlos a desarrollar dificultades de ajuste socioemocional, al tener una gran sensibilidad frente a las sensaciones de las otras personas; temprano desarrollo moral, sentido de justicia y preocupación por problemas sociales; agudo sentido de la autocrítica; sensación de estar solo y ser diferente, y alta motivación por aprender y disposición para ser exigidos acorde a sus potencialidades (Cabezas, 2017; Higuera-Rodríguez, 2017; López-Aymes, Vásquez, Navarro y Acuña, 2015; Pirovano, 2019).

De la diversidad de variables socioafectivas, este estudio se focaliza en las siguientes:

1.2.1. Percepción de autoeficacia para inteligencias múltiples

Para Bandura (1986), la autoeficacia es el juicio que las personas hacen sobre sus propias capacidades para realizar alguna tarea. Este juicio incide en la percepción de lograr con éxito una actividad que requiere el uso de las habilidades personales (Aliaga, Ponce y Salas-Blas, 2018; Dávila, Cañada y Sánchez, 2021; Molejón y Fernández-Viciano, 2017).

Gardner (1995) propone que, en las personas, es posible diferenciar ocho tipos de inteligencia: Lingüística, Lógica Matemática, Espacio, Cinestésica Corporal, Musical, Interpersonal, Intrapersonal y Naturalista (Aliaga et al., 2018).

Integrando ambos conceptos y siguiendo a Navarro et al. (2018) y a Navarro, Flores-Oyarzo y González (2019), en este estudio se entiende la percepción de autoeficacia para inteligencias múltiples como el juicio o valoración que hace una persona respecto a sus propias habilidades para realizar con éxito tareas asociadas a las inteligencias múltiples propuestas por Gardner.

1.2.2. Adaptación socioemocional

La adaptación es un proceso dinámico que implica desafíos, constancia, esfuerzo y ajuste del comportamiento personal según las necesidades y circunstancias del entorno (López-Sánchez, Jiménez-Torres y Ramos, 2013; Núñez-Naranjo, 2020).

Las competencias socioemocionales, por su parte, incluyen procesos cognitivos y afectivos que permiten a las personas conocerse a sí mismas, construir mejores relaciones, regular sus emociones, tomar decisiones responsables y aumentar la satisfacción con la vida. Estas actuarían como factores protectores, facilitando la adaptación al contexto y favoreciendo un mejor afrontamiento de diversas circunstancias de la vida (Márquez-Cervantes y Gaeta-González, 2017; Mejía, Rodríguez, Guerra, Bustamante, Chaparro y Castellanos, 2018; Rubiales, Russo, Paneiva y González, 2018).

En este estudio se comprende la adaptación socioemocional como el conjunto de habilidades socioemocionales individuales e interpersonales de autoconciencia, autorregulación, conducción al logro, toma de decisiones responsable, comunicación, establecimiento de relaciones de ayuda y confianza, cooperación y respeto por las diferencias, que influyen en la capacidad de una persona de responder y adaptarse ante personas y situaciones de su entorno.

Cuando estudiantes con AC se encuentran en entornos enriquecedores y apoyadores a nivel tanto cognitivo como social, demuestran una buena adaptación socioemocional (Gómez-León, 2020); sin embargo, ésta podría verse afectada negativamente por la ausencia de oportunidades educativas que valoren y mejoren sus habilidades (Mathiesen, Merino, Castro, Mora y Navarro, 2011).

1.2.3. Motivación para aprender, emprender y perseverar

Para que el potencial intelectual se exprese en talento académico, se requiere que las habilidades personales naturales interactúen con catalizadores ambientales e intrapersonales como la motivación (Rodríguez, 2016).

La motivación ha sido ampliamente estudiada por su rol en el aprendizaje (Beltrán, Amaiquema y López, 2020), entendida como la necesidad de dirección, intensidad y persistencia de la conducta para lograr una meta, siendo la motivación para aprender aquella que se expresa en la activación de recursos cognitivos y afectivos para aprender, involucrando la manifestación de habilidades de pensamiento y comportamiento y del interés por el aprendizaje en sí mismo, y por las actividades que lo impulsarian (Curione y Huertas, 2016; Valenzuela, Muñoz, Silva-Peña, Gómez y Precht, 2015).

Emprender es un proceso que implica la capacidad de descubrir oportunidades y desafíos, y luchar por ellos dando respuestas innovadoras a las necesidades de uno mismo y de los demás (Bravo, Bravo, Danny y Mendoza, 2021; Navarro, 2015). Es fundamental para el desarrollo integral de las personas, ya que fomenta el descubrimiento de oportunidades personales y la participación activa y comprometida con las necesidades que surgen de forma innovadora, flexible y creativa (Navarro, 2015).

La perseverancia puede relacionarse con el constructo “*Grit*”, propuesto por Angela L. Duckworth, que hace referencia al esfuerzo desplegado para persistir en la consecución de una meta, y explicaría por qué algunas personas son capaces de conseguir sus metas o incrementar sus esfuerzos a pesar de las adversidades (Barriopedro, Quintana y Ruiz, 2018).

En este estudio se entiende la motivación para aprender, emprender y perseverar como aquel proceso que dirige a las personas hacia una meta, conduciendo a canalizar la energía personal hacia el logro de algún propósito, activando recursos cognitivos y afectivos para aprender, emprender y perseverar.

1.2.4. Autoatribución de conductas socialmente responsables

La responsabilidad social es definida por Navarro (2006) como:

Capacidad y obligación de cada persona, de responder ante la sociedad por acciones u omisiones que se traduzcan en un

compromiso personal con los demás y se reflejen en conductas morales que orienten las actividades individuales y colectivas en un sentido que permita a todos iguales oportunidades para desarrollar sus capacidades y cumplir con sus necesidades. (p. 82)

Las conductas socialmente responsables son un conjunto de conductas morales que constituyen un indicador directo y claro del ejercicio de la responsabilidad social al tener como base el bien común, esto es, la intención de conciliar la satisfacción de las necesidades propias y el aporte a la satisfacción de necesidades de otros (Martí, Martí-Vilar y Almerich, 2014; Navarro, Rubio, Lavado, Minnicelli y Acuña, 2017).

En este estudio se comprende la autoatribución de conductas socialmente responsables como la percepción sobre el propio ejercicio de la responsabilidad social, expresada a través de conductas morales, prosociales, voluntarias y frecuentes, que tienen como base una intención orientada hacia el bien común.

1.2.5. Inteligencia emocional

La inteligencia emocional (IE) puede ser conceptualizada como una habilidad, una característica o de manera mixta (tanto habilidad como cualidad) (Zeidner y Matthews, 2017).

En este estudio se comprenderá como un conjunto de habilidades personales que permiten identificar, sentir, comprender, regular y modificar las emociones propias y ajenas, y resolver conflictos utilizando herramientas intrapersonales e interpersonales a través de la orientación de pensamientos y comportamientos propios (Navarro, Flores-Oyarzo y González, 2020).

La literatura ha demostrado que se relaciona positivamente con un buen ajuste psicológico y las habilidades vinculadas a ella juegan un rol fundamental en el desarrollo del talento académico, de manera que su desarrollo es central para el logro de la realización y la felicidad personal (Casino-García et al., 2021; Navarro et al., 2020).

1.3. Alta capacidad y necesidades educativas especiales

La educación chilena se enmarca en la búsqueda de la equidad, dotando de oportunidades educativas de calidad e inclusivas que promuevan la excelencia, al facilitar los recursos educativos necesarios que permitan a cada estudiante desplegar sus potencialidades al máximo posible (BCN, 2009; Rodríguez, 2016).

En el caso de los estudiantes con AC, desde 2001 la atención a las necesidades educativas especiales de este estudiantado ha estado centrada en el enriquecimiento extracurricular desde programas desarrollados e impartidos por universidades chilenas, con apoyo del Ministerio de Educación, municipalidades y otras organizaciones chilenas (Conejeros et al., 2012; González et al., 2017).

Siguiendo los planteamientos de Gil y Morales (2018), Jara y Jara (2018) y del Ministerio de Educación de Chile (2015), en este estudio se entenderán las necesidades educativas especiales como todas aquellas que surgen a propósito de una serie de barreras, obstáculos y/o dificultades, tanto personales como contextuales, que pueden ser permanentes o temporales y que obstaculizan el acceso y participación del estudiante en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las respuestas educativas para la atención de necesidades educativas especiales de estudiantes con AC deben procurar la búsqueda de equilibrio entre las necesidades cognitivas y socioafectivas, requerir un propósito claro, indicadores de resultado concretos y pertinentes y fiabilidad diagnóstica, existiendo diversas estrategias y modelos educativos para ello, entre ellos, los programas de enriquecimiento extracurricular (Giraldo, 2010; Mendioroz et al., 2019; Sastre-Riba, 2018).

El enriquecimiento extracurricular es una estrategia educativa caracterizada por el desarrollo de oportunidades educativas para que estudiantes con AC profundicen conocimientos, procurando un desarrollo integral y equilibrado entre lo cognitivo y lo socioafectivo, en el que el currículo vaya más allá de nutrir intelectualmente (Navarro et al., 2021; Pirovano, 2019; Pérez et al., 2015; Sastre-Riba, Pérez-Sánchez y Bueno, 2018).

En Chile hay actualmente siete programas de enriquecimiento extracurricular para estudiantes con AC, siendo el primero en fundarse PENTA UC, en Santiago, en la Pontificia Universidad Católica de Chile, y cuyo propósito es actuar como un catalizador para el desarrollo del talento académico, desarrollando habilidades cognitivas y socioafectivas, y brindando oportunidades educativas de excelencia complementarias al sistema escolar regular (Conejeros et al., 2012; González et al., 2017; Navarro et al., 2018; Pérez et al., 2015).

Posteriormente, el año 2004 en Concepción, nació Talentos UdeC, siguiendo los principios fundantes de PENTA UC pero con su propio sello en su modelo educativo, surgiendo como un programa psicoeducativo de enriquecimiento extracurricular, compatible y complementario a la educación regular, que busca ofrecer una oportunidad educativa de excelencia para satisfacer las necesidades educativas especiales de niños, niñas y jóvenes con AC, favoreciendo la transformación de su potencial intelectual en desempeño sobresaliente, y haciendo que se comprometan voluntariamente con su aprendizaje, entrenen de manera sistemática sus habilidades, desarrollen motivación por aprender, emprender y perseverar, logren la adaptación socioemocional y desarrollen la responsabilidad social (Merino, Mathiesen, Mora, Castro y Navarro, 2014; Navarro et al., 2018).

La carencia o inadecuación de atención a las necesidades educativas especiales de estos estudiantes podría generar dificultades adaptativas a nivel personal, escolar o social, pudiendo presentarse problemas de rendimiento escolar, de relaciones interpersonales y conductuales, y dificultades en su proceso de identidad. Por otro lado, tendría como consecuencia la pérdida de un valioso recurso para la familia, la sociedad y el país (Arancibia, 2010; Higuera-Rodríguez, 2017; Pirovano, 2019).

Las oportunidades educativas deben focalizarse en transformar la dotación intelectual en expresión de habilidades y competencias sobresalientes, al mismo tiempo que promuevan el autoconocimiento y faciliten la autorrealización (Comes, Díaz, Ortega-Tudela y Luque,

2012; Pirovano, 2019). Benito et al. (2014, citado en Navarro et al., 2018) afirma que el propósito de la educación de estos estudiantes es facilitar oportunidades para que puedan usar sus capacidades por completo y compensar o corregir de manera temprana las dificultades que podrían llegar a desarrollar a propósito de sus necesidades cognitivas y socioafectivas.

Considerando que las características socioafectivas, actitudinales y las necesidades educativas especiales descritas en investigaciones previas para estudiantes con AC no han sido contrastadas empíricamente en estudiantes chilenos de las regiones del Biobío y de Ñuble, y que para ofrecerles modelos educativos cada vez más enriquecedores es necesario identificar cuáles de estas características y necesidades están presentes en ellos, este estudio busca responder las siguientes preguntas:

¿Existen diferencias significativas en variables actitudinales y socioafectivas entre estudiantes con y sin alta capacidad?

¿Es posible proponer un conjunto de necesidades educativas especiales asociadas a características actitudinales y socioemocionales distintivas de estudiantes con alta capacidad?

Se pretende identificar características socioafectivas y actitudinales de estudiantes con alta capacidad, entre ellas las relacionadas con su adaptación socioemocional, motivación por aprender, comportamientos socialmente responsables, percepción de autoeficacia para las inteligencias múltiples e inteligencia emocional.

2. Diseño metodológico

Estudio cuantitativo de tipo descriptivo-correlacional, de una sola medición, en el cual se analizan estadísticos descriptivos para comparar variables socioafectivas y actitudinales entre estudiantes con y sin alta capacidad, incluyendo análisis comparativos por sexo y nivel educativo entre ambos grupos.

2.1. Análisis de datos

Los datos fueron analizados con el programa estadístico SPSS, versión 22. Se realizaron análisis de estadísticos descriptivos, se compararon medias con prueba T de Student entre estudiantes con y sin AC, y entre estudiantes hombres y mujeres, y se realizó estudio de correlación entre pruebas por medio del Coeficiente de Correlación de Pearson.

2.2. Muestra

Constituida por 371 estudiantes de 17 comunas de las regiones del Biobío y de Ñuble que cursaban estudios desde cuarto básico a cuarto medio en distintos tipos de establecimiento según su tipo de financiamiento: Público, que recibe financiamiento del Ministerio de Educación de Chile; Particular Subvencionado, con financiamiento tanto del Ministerio de Educación de Chile como de particulares o corporaciones, y Particular Pagado, que recibe financiamiento de particulares (tabla 1).

Tabla 1.
Distribución de la muestra según sexo, tipo de establecimiento y nivel educativo (N=371)

Sexo	F	%	Comuna	f	%	Tipo de establecimiento	f	%	Nivel educativo	f	%	Cursos por nivel	f	%			
Hombre	178	48	Arauco	17	4,58							4° básico	140	37,7			
			Cañete	75	20,22								5° básico	39	10,5		
			Chiguayante	1	0,27	Público	364	98,1	Básica	262	70,6			6° básico	18	4,9	
			Coelemu	52	14,02								7° básico	43	11,6		
			Concepción	7	1,89								8° básico	22	5,9		
			Coronel	19	5,12												
			Curanilahue	20	5,39												
			El Carmen	12	3,23	Particular	3	0,8							1° medio	58	15,6
			Hualqui	42	11,32	Subvencionado											
			Lebu	1	0,27												
Mujer	193	52	Los Álamos	12	3,23							2° medio	44	11,9			
			Machali	1	0,27												
			Quilleco	35	9,43												
			Santa Juana	58	15,63	Particular	4	1,1									
			Talcahuano	17	4,58	Pagado											
			Tomé	1	0,27												
			Yungay	1	0,27												

Fuente: Elaboración propia.

Los participantes fueron estudiantes nominados por sus profesores del colegio para participar en el proceso de identificación de personas con alta capacidad, para su posterior ingreso a un programa psicoeducativo de enriquecimiento extracurricular de la Universidad de Concepción, Talentos UdeC, para niños, niñas y jóvenes con potencial de talento académico.

Procedimiento

Se accedió a la muestra con autorización de directores de establecimientos educacionales, quienes, a través de un coordinador escolar, presentaron la nómina de estudiantes a citar al proceso de evaluación. Los estudiantes fueron invitados mediante una carta individual y participaron de manera voluntaria, expresando su consentimiento para la evaluación y uso de la información con fines de investigación de manera anónima, mediante una carta firmada por ellos y sus apoderados. Se aplicó una batería de instrumentos que permitió identificar a estudiantes con AC y algunas de sus cualidades socioafectivas.

Los instrumentos fueron aplicados por un equipo de psicólogos especialistas, acompañados de un equipo de apoyo previamente capacitado para asegurar la estandarización del proceso. De la custodia de los datos se encargó la investigadora principal y se resguardaron los aspectos éticos atendiendo a la normativa vigente.

2.3. Instrumentos

Test de matrices progresivas de Raven: Utilizado para medir “alta capacidad”, consiste en la realización de 60 matrices lacunarias de complejidad creciente, distribuidas en cinco series de 12 ítems cada una, construidas para revisar los sistemas del pensamiento del desarrollo intelectual. Instrumento no verbal, independiente del idioma, educación y capacidad verbal de la persona. Es no manual y no cultural (Alarcón, Díaz, Hernández y Estrada, 2012; Cairo, Cairo, Bouza y Solozabal, 2000; Rossi-Casé et al., 2016). La escala cuenta con un Alpha de Cronbach de 0,85 (Fernández et al., 2004). Respecto del diagnóstico de capacidad intelectual, se indica que a partir del

percentil 90 se habla de capacidad superior (Cayssials, 1993) o alta capacidad.

Cuestionario de intereses y motivaciones: Utilizado para medir “Motivación por aprender, emprender y perseverar”. Elaborado por un equipo de psicólogos especialistas del programa Talentos UdeC, consta de 28 afirmaciones que evalúan los intereses y motivaciones de los estudiantes para aprender, emprender y perseverar en sus actividades académicas y en la vida cotidiana general. Cada afirmación se presenta en escala tipo Likert, desde Muy de Acuerdo a Muy en Desacuerdo. Su estudio psicométrico demuestra la confiabilidad de este cuestionario, con un alfa de Cronbach de 0,88 y correlaciones altamente significativas de todos sus ítems con el total de la escala (Merino et al., 2014).

Cuestionario de adaptación socioemocional para alumnos: Utilizado para medir “Adaptación socioemocional”. Construido el año 2006 por el programa Talentos UdeC y modificado el año 2011 tras análisis psicométrico, consta de 23 afirmaciones distribuidas en tres subescalas: Habilidades emocionales (10 ítems); Percepción de autoeficacia (7 ítems); y Habilidades sociales (5 ítems). Evalúa aspectos del desarrollo emocional individual y social de los estudiantes, tanto en actividades académicas como en la vida cotidiana general. Cada afirmación se presenta en una escala tipo Likert, desde Muy de Acuerdo a Muy en Desacuerdo. En términos psicométricos, la escala cuenta con un Alpha de Cronbach de 0,85, evidenciando adecuadas propiedades psicométricas como instrumento de medición (Mathiesen et al., 2011; Merino et al., 2014).

Cuestionario de comportamientos socialmente responsables: Utilizado para medir “Autoatribución de comportamientos socialmente responsables”, corresponde a una adaptación para estudiantes de enseñanza básica del cuestionario de Autoatribución de Comportamientos Socialmente Responsables. Consta de 19 afirmaciones que evalúan estos comportamientos de niños y niñas, sobre los cuales cada uno debe informar la frecuencia con que realiza cada acción que compone el ítem, teniendo opciones desde Nunca (0) hasta Siempre (4). El cuestionario cuenta con un alfa de Cronbach de

0,82 y correlaciones altamente significativas de todos sus ítems con el total de la escala (Merino et al., 2014).

Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples, revisado, con modificaciones: Utilizado para medir “Autoeficacia para las Inteligencias Múltiples”, consiste en una versión modificada del Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R) de Pérez y Cupani (2008), realizada por las autoras Navarro, G., Flores-Oyarzo, G. y González M-G el año 2018. Considera ajustes en la redacción e incorporación de ejemplos explicativos en algunos de sus ítems. El instrumento cuenta con propiedades psicométricas que lo califican como instrumento de medición adecuado, teniendo un alfa de Cronbach de 0,921 puntos para la escala total. La publicación científica de estos resultados se encuentra en curso.

Cuestionario de Inteligencia Emocional: Tiene por objetivo medir el nivel de desarrollo percibido de ciertas habilidades de la inteligencia emocional en población escolar entre los 10 y 18 años. Elaborado por Navarro, Flores-Oyarzo y González el año 2018, consta de 34 ítems, cada uno de ellos presentado en una escala tipo Likert que va desde Nunca hasta Siempre. El instrumento cuenta con un Alpha de Cronbach de 0,871 puntos, dando cuenta de adecuadas propiedades psicométricas (Navarro et al., 2020).

3. Resultados

Se utiliza como término comparativo “con y sin AC” en lugar de “alta” y “baja” capacidad pues, si bien aquellos estudiantes categorizados “con AC” cuentan con alta capacidad, los estudiantes calificados como “sin AC” en su mayoría poseen dotación intelectual normal/promedio y solo algunos de ellos presentan baja capacidad.

3.1. Estudiantes identificados con y sin alta capacidad, distribución por nivel educativo y sexo

Al comparar resultados por “situación de identificación” (con y sin AC) se detecta que, del total de la muestra, un 36,7% es identificado con AC y un 63,3% sin AC, de manera que el porcentaje de

estudiantes identificados con AC es menor al de estudiantes sin AC.

Sobre la “distribución por sexo”, el porcentaje de estudiantes mujeres identificadas con AC es menor al porcentaje de identificadas sin AC. Lo mismo ocurre en el caso de los estudiantes hombres (tabla 2).

Finalmente, sobre la “distribución por nivel educativo”, en el caso de los estudiantes de enseñanza básica, quienes cursan entre cuarto y octavo año básico, con edades entre 10 y 13 años, el porcentaje de estudiantes identificados con AC es menor al de estudiantes sin AC. Por el contrario, en los estudiantes de enseñanza media, quienes cursan entre primer y tercer año medio y tienen entre 14 y 17 años de edad aproximadamente se encuentra un mayor porcentaje de estudiantes identificados con AC que de estudiantes sin AC (tabla 2).

Tabla 2.

“Distribución de estudiantes identificados Con y Sin Alta Capacidad” (N=371)

		Identificado con AC (n= 136)		Identificado sin AC (n=275)	
		f	%	f	%
Sexo	Hombre (n=178)	62	34,80%	116	65,20%
	Mujer (n=193)	74	38,30%	119	61,70%
	Básica (n=262)	68	25,95%	194	74,04%
Nivel educativo	Media (n=109)	70	64,22%	39	35,77%

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Análisis comparativo por situación de identificación para cada instrumento, diferencia de medias y diferencias por sexo

Al analizar las variables actitudinales y socioafectivas, se observa que los estudiantes identificados con AC presentan mayor motivación por aprender, emprender y perseverar, menor autoatribución de comportamientos socialmente responsables, una menor adaptación socioemocional y menor inteligencia emocional que los estudiantes identificados sin AC. Además, presentan menor percepción de autoeficacia en los siguientes tipos de inteligencia: Espacial, Musical, Cinestésica, Intrapersonal y Naturalista. Y tienen mayores resultados en la percepción de autoeficacia para la inteligencia Lingüística, Lógico-Matemática e Interpersonal en comparación con estudiantes identificados sin AC (tabla 3).

Tabla 3.*
Resultados descriptivos, análisis comparativo por situación de identificación (estudiantes Con y Sin AC) ***

Situación	IYM	A	C	IAMIL	IAMILM	IAMIE	IAMIM	IAMInter	IAMIC	IAMIntra	IAMIN	IE
Identificado Con AC (n=136)	4,363	3,904	4,059	5,891**	6,306	5,527	4,321	6,073	5,168	6,106	5,065	4,247
Identificado Sin AC (n=235)	4,343	3,962	4,165**	5,665	6,172	5,637	4,596	6,061	5,608**	6,188	5,281	4,334

* En negrita se resaltan las medias con mayor valor; ** Diferencia de medias estadísticamente significativa al 0,05; *** IYM = Cuestionario de Intereses y Motivaciones; A= Cuestionario de Adaptación Socioemocional; C= Cuestionario de Comportamientos Socialmente Responsables; IAMILM/E/M/Inter/C/Intra= Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado con modificaciones, dimensión Inteligencia Lingüística/Lógico-Matemática/Espacial/Musical/Interpersonal/Cnietésico-Corporal/Intrapersonal; IE= Cuestionario de Inteligencia Emocional.

Fuente: Elaboración propia.

De estas comparaciones, es estadísticamente significativa la diferencia de medias en la autoatribución de comportamientos socialmente responsables ($gl=265,547$; Sig.(bilateral)=,048), la percepción de autoeficacia para la Inteligencia Lingüística ($gl=322-780$; Sig.(bilateral)= ,026) y la Inteligencia Cinestésica ($gl=251,209$; Sig.(bilateral)=,003).

Al analizar las variables según sexo en estudiantes identificados con AC, las mujeres presentan mayores puntuaciones en la motivación por aprender, emprender y perseverar; en la autoatribución de comportamiento socialmente responsable; en la percepción de autoeficacia para las inteligencias Lingüística, Espacial, Interpersonal, Intrapersonal y Naturalista, y en Inteligencia Emocional, mientras que los hombres presentan mayores resultados en adaptación socioemocional y percepción de autoeficacia para las inteligencias Lógico-Matemática, Musical y Cinestésica (tabla 4).

Tabla 4.
Diferencias de media según sexo en estudiantes identificados Con AC***

Sexo	IYM	A	C	IAMIL	IAMILM	IAMIE	IAMIM	IAMIInter	IAMIC	IAMIIntra	IAMIN	IE
Hombre	4,250	3,919	3,97	5,683	6,427	5,518	4,459	5,994	5,457**	6,055	4,996	4,221
Mujer	4,453**	3,891	4,134	6,062**	6,206	5,535	4,208	6,139	4,932	6,148	5,123	4,268

* En negrita se resaltan las medias con mayor valor; ** Diferencia de medias estadísticamente significativa al 0,05; *** IYM = Cuestionario de Intereses y Motivaciones; A= Cuestionario de Adaptación Socioemocional; C= Cuestionario de Comportamientos Socialmente Responsables; IAMIL/LM/IE/Inter/C/Intra= Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado con modificaciones, dimensión Inteligencia Lingüística/Lógico-Matemática/ Espacial/Musical/Interpersonal/Intrapersonal; IE= Cuestionario de Inteligencia Emocional.

Fuente: Elaboración propia.

En términos de significancia estadística de estas diferencias entre hombres y mujeres, ésta se evidencia en las variables motivación por aprender, emprender y perseverar ($g_l=99,427$; Sig. (bilateral)=,009), en la percepción de autoeficacia para la Inteligencia Lingüística ($g_l=111,047$; Sig. (bilateral)=,010) y la Inteligencia Cinestésica ($g_l=126,925$; Sig. (bilateral)=,024).

3.3. Correlación entre pruebas aplicadas

Al analizar la correlación entre las pruebas aplicadas, se observa que la alta capacidad (AC) correlaciona positivamente con la percepción de autoeficacia para las inteligencias Interpersonal e Intrapersonal; positiva y significativamente con la motivación por aprender, emprender y perseverar y la percepción de autoeficacia para las inteligencias Lingüística y Lógico-Matemática; negativamente con la variable de adaptación socioemocional, percepción de autoeficacia para la Inteligencia Espacial y Naturalista y con la Inteligencia Emocional, y, finalmente, negativa y significativamente con las variables autoatribución de comportamiento socialmente responsable y percepción de autoeficacia de la Inteligencia Musical y Cinestésica (tabla 5).

La motivación por aprender, emprender y perseverar, en esta muestra, se correlaciona significativa y positivamente con todas las variables (tabla 5).

La adaptación socioemocional correlaciona positiva y significativamente con todas las variables, a excepción de la AC con la cual se relaciona negativamente (tabla 5).

En cuanto a la autoatribución de comportamientos socialmente responsables, ésta correlaciona positiva y significativamente con todas las variables, excepto la AC, con la cual se correlaciona negativa y significativamente (tabla 5).

La Inteligencia Emocional se correlaciona positiva y significativamente con todas las variables, salvo la dotación intelectual, con la cual se correlaciona negativamente (tabla 5).

Finalmente, sobre la percepción de autoeficacia, hay una correlación significativa y positiva entre los distintos tipos de inteligencia, y entre la percepción de autoeficacia para las inteligencias múltiples y todas las otras variables, a excepción de la AC que se correlaciona positiva pero no significativamente con la percepción de autoeficacia para la Inteligencia Intrapersonal e Interpersonal, negativamente con la percepción de autoeficacia para la Inteligencia Espacial y Naturalista, y negativa y significativamente con la percepción de autoeficacia para la Inteligencia Musical y Cinestésico-corporal (tabla 5).

Tabla 5.
Correlación entre pruebas aplicadas con C. de Pearson***

R	IYM	A	C	IAMIL	IAMILM	IAMIE	IAMIM	IAMIinter	IAMIC	IAMIIntra	IAMIN	IE
R	1	-0,053	-,110*	,184**	,169**	-0,016	-,122*	0,098	-,135*	0,013	-0,037	-0,07
IYM	,109*	1	,482**	,441**	,341**	,346**	,268**	,455**	,329**	,507**	,346**	,637**
A	-0,053	,482**	1	,527**	,348**	,312**	,313**	,525**	,414**	,551**	,357**	,725**
C	-,110*	,624**	1	,365**	,270**	,400**	,375**	,458**	,465**	,499**	,393**	,694**
IAMIL	,184**	,441**	,365**	1	,330**	,374**	,366**	,465**	,243**	,425**	,354**	,358**
IAMILM	,169**	,341**	,270**	,330**	1	,304**	,196**	,290**	,322**	,276**	,269**	,316**
IAMIE	-0,016	,346**	,400**	,374**	,304**	1	,429**	,352**	,397**	,388**	,465**	,433**
IAMIM	-,122*	,268**	,375**	,366**	,196**	,429**	1	,383**	,365**	,367**	,450**	,365**
IAMIinter	0,098	,455**	,458**	,465**	,290**	,352**	,383**	1	,426**	,578**	,490**	,526**
IAMIC	-,135*	,329**	,465**	,243**	,322**	,397**	,365**	,426**	1	,447**	,365**	,465**
IAMIIntra	0,013	,507**	,499**	,425**	,276**	,388**	,367**	,578**	,447**	1	,391**	,684**
IAMIN	-0,037	,346**	,393**	,354**	,269**	,465**	,450**	,490**	,365**	,391**	1	,398**
IE	-0,07	,637**	,725**	,694**	,316**	,433**	,365**	,526**	,465**	,684**	,398**	1

* La correlación es significativa al nivel 0,05 ** La correlación es significativa al nivel 0,01 *** R= Test de Matrices Progresivas de Raven; IYM = Cuestionario de Intereses y Motivaciones; A= Cuestionario de Adaptación Socioemocional; C= Cuestionario de Comportamientos Socialmente Responsables; IAMIL/LME/Inter/C/Intra= Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado con modificaciones, dimensión Inteligencia Lingüística/Lógico-Matemática/Espacial/Musical/Interpersonal/Cintésico-Corporal/Intrapersonal; IE= Cuestionario de Inteligencia Emocional.

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

De modo general, parece relevante destacar que, a la luz de los resultados de este estudio, no habría un sesgo por sexo de parte de los docentes en el proceso de nominación de estudiantes para participar en un proceso de identificación de estudiantes con AC. Esto se observa en el porcentaje de participación e identificación similar entre hombres y mujeres, dando cuenta de que los docentes detectan la expresión de ciertas características o conductas propias de estudiantes con alta capacidad de forma equitativa e indistinta entre los sexos. En cuanto al nivel educativo, parece ser que los docentes identifican con mayor precisión estudiantes de enseñanza media con AC. Esto se evidencia en que el porcentaje de estudiantes identificados con AC es mayor, tanto en comparación con los de enseñanza básica como con aquellos identificados sin AC en su mismo nivel. Esta mayor precisión se puede atribuir a que el proceso de desarrollo a lo largo del ciclo vital permite a los adolescentes adquirir mayor capacidad de autorregulación del comportamiento general, pudiendo mostrar de forma más clara y precisa los comportamientos asociados a la alta capacidad, o también a que durante etapas más tempranas del desarrollo es más difícil para los docentes diferenciar entre aquellos comportamientos propios de la AC de aquellos que son propios de un desarrollo precoz.

En una arista más específica y en el marco del propósito de este estudio, es posible dilucidar ciertas características socioafectivas y actitudinales que generarían necesidades educativas especiales en estudiante con AC, entre ellas la adaptación socioemocional (ASE), la Inteligencia Emocional (IE), la autoatribución de comportamientos socialmente responsables (ACSR) y la percepción de autoeficacia para las inteligencias Espacial, Musical, Cinestésica y Naturalista.

En cuanto a la ASE, estudiantes identificados con AC tendrían menos habilidades socioemocionales individuales e interpersonales para responder ante personas y situaciones del entorno en comparación a estudiantes sin AC. Esto da cuenta de que los estudiantes con AC requieren apoyos específicos para el logro de habilidades asociadas a la adaptación socioemocional, como es

la autoconciencia, autorregulación, conducción al logro, toma de decisiones responsables, comunicación, establecimiento de relaciones de ayuda y confianza, cooperación y respeto por las diferencias, con el fin de fortalecer sus habilidades de índole intrapersonal e interpersonal de manera de satisfacer sus propias necesidades, al mismo tiempo que aportan a la satisfacción de necesidades de otros y de su entorno. Es importante considerar que la AC y la ASE se correlacionan negativamente. Ello da cuenta de que, en el caso de los estudiantes con AC es necesario prestar especial atención al desarrollo de las habilidades previamente mencionadas, pues se encuentran en mayor riesgo de desarrollar problemas de adaptación conductual y socioemocional en comparación a estudiantes sin AC.

Respecto de la IE, al igual que en el caso de la ASE, los resultados dan cuenta de que estudiantes con AC tendrían menos habilidades, en comparación a aquellos que no poseen AC, para identificar, sentir, comprender, regular y modificar sus propias emociones y las de otros, y para la resolución de conflictos utilizando herramientas intrapersonales e interpersonales, por lo que las instituciones educativas debiesen brindar oportunidades educativas para que desarrollen dichas habilidades e implementar un programa de trabajo sistemático para que no solo potencien su capacidad intelectual, sino también satisfagan sus necesidades educativas especiales provenientes de la vulnerabilidad socioafectiva y actitudinal proveniente de dicha dotación intelectual. Pues, como afirman Mendioroz et al. (2019), Sastre-Riba (2018) y Giraldo (2010), las respuestas educativas para la atención de necesidades educativas especiales de estudiantes con AC deben procurar la búsqueda de equilibrio entre las necesidades cognitivas y socioafectivas, siendo urgente brindarles oportunidades educativas que aporten a su desarrollo integral.

En relación a la ACSR, hay que tener presente que los estudiantes con AC pueden tener un rol importante en el progreso social a nivel local, regional y de país. Para que ello ocurra, requieren estimulación cognitiva y socioafectiva, y adquirir conciencia del valor que tiene su potencial, visualizándose como un agente de cambio que busca el aporte a la sociedad. Que los estudiantes identificados con AC tengan menor nivel de ACSR que aquellos sin AC podría indicar,

por una parte, que éstos son más autoexigentes que aquellos sin AC, pudiendo evaluar más estrictamente su propio actuar en términos de prosocialidad, y, por otra, que podrían no estar visualizando o tomando conciencia de su valor como agentes de cambio para el logro del desarrollo sostenible. Por lo tanto, las oportunidades educativas para la transformación del potencial debieran ir acompañadas del fortalecimiento de esta variable actitudinal y del desarrollo moral, pues, como mencionan Pirovano (2019) y Arancibia (2010), la inatención a las necesidades y características de estudiantes con AC tendrá como consecuencia la pérdida de un valioso recurso para la familia, la sociedad y el país.

Además, si la ASE y la IE se correlacionan positiva y significativamente con la ACSR, y ésta se encuentra significativamente más baja en estudiantes con AC, entonces una línea de formación para fortalecer las competencias socioemocionales de estos estudiantes debiera incluir su fortalecimiento.

En términos de percepción de autoeficacia para las inteligencias múltiples, la presencia de niveles más bajos para las inteligencias Espacial, Naturalista, Musical y Cinestésica en estudiantes con AC, daría cuenta de que, a diferencia de lo que ocurre con las actividades académicas relacionadas con lenguaje y matemáticas, los estudiantes con AC se sentirían menos competentes para lograr exitosamente actividades relacionadas con la orientación espacial, el mundo natural, las habilidades musicales y de manejo y control del cuerpo. Esto podría deberse a que estudiantes con AC tienden a sentirse competentes en tareas asociadas a las habilidades lingüísticas y lógico-matemáticas, pero al comparar esta competencia con su desempeño en actividades asociadas a otro tipo de habilidades pueden percibir un nivel menor de logro. Esta percepción podría estar influenciada por los altos niveles de autoexigencia que caracterizan a estos estudiantes, lo que podría llevarlos a percibirse como menos autoeficaces para el logro exitoso de actividades relacionadas con las inteligencias Espacial, Naturalista y Musical y Cinestésica, y especialmente en estas dos últimas, en las que los niveles son significativamente menores en comparación con estudiantes sin AC.

Esta percepción de autoeficacia para inteligencias múltiples podría explicarse también por el desarrollo asincrónico de los estudiantes con AC, los cuales tendrían un desarrollo avanzado de habilidades cognitivas, pero no físico-motoras, generando que sean menos hábiles en actividades de ese tipo en comparación a actividades de corte intelectual. Como mencionan Ovalles (2018) y Nieto et al. (2015), este desempeño desigual pudiesen evaluarlo y percibirlo al comparar su propio desempeño en los distintos tipos de actividades, valorando de forma significativamente más baja sus habilidades físico-motoras, o bien pudiesen evaluar y comparar su desempeño con el de sus compañeros del mismo rango etario, llevándolos, de igual manera, a percibirse con baja autoeficacia para el logro exitoso de esas actividades.

Al analizar los resultados de este estudio y discutirlos en función de los planteamientos teóricos en torno a las características de estudiantes con AC, es posible confirmar lo planteado por Mendioroz et al. (2019) y Pirovano (2019) en relación con que la generalización en el caso de estos estudiantes es una tarea compleja, pues constituyen un grupo heterogéneo y los factores causales del nivel de desarrollo de cada una de las variables medidas pueden ser múltiples. Sin embargo, es posible afirmar que poseen características que les diferencian de estudiantes sin AC y éstas les generan necesidades educativas especiales que deben ser atendidas.

Por ello, es importante brindar oportunidades educativas que potencien las fortalezas de estudiantes con AC, aporten a la transformación del potencial intelectual en talento académico, contribuyan a la prevención de dificultades consecuentes del aburrimiento y apatía en contexto de aula y de la inatención de sus necesidades y características, promuevan el autoconocimiento, la autorrealización y brinden oportunidades de aprendizaje diversas con estrategias metodológicas variadas (Comes et al., 2012; Covarrubias, 2018; González et al., 2017; López-Aymes, et al., 2015; Navarro et al., 2018; Pirovano, 2019).

A modo de conclusión, es posible afirmar que existen diferencias en características socioafectivas y actitudinales entre estudiantes con y

sin alta capacidad, y necesidades educativas especiales asociadas con ellas. Pareciera que, para lograr transformar la dotación en talento, la oferta educativa debería apuntar de forma equitativa al desafío o fortalecimiento intelectual y al desarrollo socioafectivo y actitudinal, atendiendo de manera integral las necesidades educativas especiales de estos estudiantes.

Una oportunidad educativa a la que estos estudiantes pueden acceder son los programas de enriquecimiento extracurricular, que desarrollan experiencias de aprendizaje desde una mirada inclusiva para atender las necesidades e intereses de estudiantes con AC, permitiéndoles profundizar simultáneamente en conocimientos disciplinares y habilidades socioemocionales, equilibrando entre lo cognitivo y lo socio afectivo (Pérez et al., 2015; Pirovano, 2019; Sastre-Riba, 2018).

Entre las limitaciones de este estudio se encuentra su muestra, compuesta por estudiantes que, según sus profesores, cuentan con características descritas en personas con AC que postulan a un programa de enriquecimiento extracurricular, por lo que las diferencias entre estudiantes con y sin alta capacidad pudiesen ampliarse o ser más significativas en una muestra aumentada que no considere este criterio. Sin embargo, esto no imposibilita la detección de necesidades educativas especiales, las cuales podrían profundizarse en una futura línea de investigación, midiendo estas variables en una muestra de estudiantes que no hayan sido previamente calificados como potenciales estudiantes con AC.

Como implicancias teóricas y prácticas de este estudio, se espera relevar la importancia de la formación integral y la atención a las necesidades no tanto cognitivas e intelectuales como socioafectivas de estudiantes con AC, para el óptimo desarrollo y transformación del potencial intelectual en desempeño sobresaliente, e inspirar de alguna manera la creación de planes curriculares y oportunidades educativas dirigidas en esa línea.

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. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-82712012000300005>
- Algaba-Mesa, A. y Fernández-Marco, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 16(1), 60-74. DOI: <https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.202>
- Aliaga, J., Ponce, C. y Salas-Blas, E. (2018). Análisis psicométrico del Inventario de Autoeficacia para las Inteligencias Múltiples-Revisado (IAMI-R) en estudiantes peruanos de nivel secundario. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 63-124. DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.249>
- Arancibia, V. (2010). El desarrollo del Talento Académico. En G. Giraldo y C. Núñez (eds.), *Inclusión y Talento. Equidad en una educación de calidad. Programa de Inclusión y Talento en el Aula*. Bogotá: Buinaima. Recuperado de: https://repositorios.ed.educacionbogota.edu.co/bitstream/001/1109/1/Memorias_Simposio_Inclusion_y_Talento_en_el_Aula2.pdf
- Arranz, I. (2015). *La inclusión del niño superdotado en el aula* (Tesis para optar al grado en Educación Primaria; Facultad de Soria; Universidad de Valladolid). Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/12920>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Barrenetxea-Mínguez, L. y Martínez-Izaguirre, M. (2019). Relevancia de la formación docente para la inclusión educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Atenas: Revista Científico Pedagógica*, 1(49), 1-19. Recuperado de: <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/535/814>
- Barriopedro, M. I., Quintana, I. y Ruiz, L. M. (2018). La perseverancia y pasión en la consecución de objetivos: Validación española de la Escala Grit de Duckworth. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, (54), 297-308. DOI: <https://doi.org/10.5232/ricyde2018.05401>
- Beltrán, G. E., Amaiquema, F. A. y López, F.R. (2020). La motivación en la enseñanza en línea. *Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 16(75), 316-321. Recuperado de: <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1425>

- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN). (12 de Septiembre de 2009). *Ley N° 20370*. Santiago de Chile: BCN.
- Bravo, I. F., Bravo, M. X., Danny, J. y Mendoza, M. (2021). Educación para el emprendimiento y la intención de emprender. *Revista Economía y Política*, (33), 139-155. DOI: <https://doi.org/10.25097/rep.n33.2021.07>
- Cabezas, J. (2017). La exclusión de los estudiantes con altas capacidades. *Revista CIS*, 14(22), 49-62. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6310233>
- 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. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v17n2/02.pdf>
- Casino-García, A. M., Llopis-Bueno, M. J. & Llinares-Insa, L.I. (2021). Emotional Intelligence Profiles and Self-Esteem/Self-Concept: An Analysis of Relationships in Gifted Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3). DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph18031006>
- Cayssials, A. (1993). *Carpeta de Evaluación Test de Matrices Progresivas. Escala General*. Argentina: Paidós.
- Céspedes, A. (2008). *Educar las emociones: educar para la vida*. Santiago de Chile: Vergara.
- Comes, G., Díaz, M., Ortega-Tudela, J. y Luque, A. (2012). Análisis y valoración de la situación actual del alumnado con altas capacidades en España. *Revista Educación Inclusiva*, 5(2), 12-140. Recuperado de: <http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/238>
- Conejeros, M. L., Cáceres, P. y Riveros, A. M. (2012). Educación de Talentos Académicos en Chile: Una década de aprendizajes e investigación. En J. Catalán (ed.), *Investigación orientada al cambio en Psicología Educacional*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Covarrubias, P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *IE: Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(17). Recuperado de: https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/123/416
- Curione, K. y Huertas, J. (2016). Teorías cognitivas de la motivación humana. En A. Vásquez (ed.), *Manual de Introducción a la Psicología Cognitiva*. Montevideo: UCUR. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.12008/21887>

- Dávila, M. A., Cañada, F. y Sánchez, J. (2021). ¿Influyen las emociones en la percepción de la capacidad para aprender contenidos de Física y Química? El caso de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Educación Química*, 32(4), 168-179. DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/fq.18708404e.2021.5.77225>
- Fernández, A. B. y Barreira, A. J. (2017). El cortometraje como herramienta innovadora para el alumnado con altas capacidades en Educación Primaria. *INNOEDUCA. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 3(1), 28-36. DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/innoeduca.2017.v3i1.1962>
- Fernández, M., Ongarato, P., Saavedra, E. & Casullo, M. (2004). El Test de Matices Progresivas, Escala General: un análisis psicométrico. *Evaluar*, 4, 50-69. DOI: <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v4.n1.598>
- Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de educación*, (368), 12-39. DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>
- Gallagher, S., Smith, S. & Merrotsy, P. (2011). Teachers' Perceptions of the Socioemotional Development of Intellectually Gifted Primary Aged Students and Their Attitudes Towards Ability Grouping and Acceleration. *Gifted and Talented International*, 26(2), 11-24. DOI: <https://doi.org/10.1080/15332276.2011.11673585>
- García, A., Monge, C. y Gómez, P. (2021) Percepciones docentes hacia las altas capacidades intelectuales: relaciones con la formación y experiencia previa. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1), 239-251. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.416191>
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gil, J. L. y Morales, M. (2018). Diversidad y educación inclusiva en las universidades: Cambiar estigmas y ordenar conceptos. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(1), 160-165. Recuperado de: <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/105/199>
- Giraldo, G. (2010). Inclusión Educativa de Niños con Altas Capacidades y Talentos. En G. Giraldo y C. Núñez (eds.), *Inclusión y Talento. Equidad en una educación de calidad. Programa de Inclusión y Talento en el Aula*. Bogotá: Buinaima. Recuperado de: https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstream/001/1109/1/Memorias_Simposio_Inclusion_y_Talento_en_el_Aula2.pdf
- Gómez-León, M. I. (2020). La soledad en la alta capacidad intelectual: Factores de riesgo y estrategias de afrontamiento. *Revista de Psicoterapia*, 31(177), 297-311. DOI: <http://doi.org/10.33898/rdp.v31i117.364>

- González, P., Arancibia, V. y Boyanova, D. (2017). Talento académico, vulnerabilidad escolar y resultados en la prueba de selección universitaria. *Estudios Pedagógicos*, XLIII(1), 171-191. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100011>
- Hernández, E. y Navarro, M. J. (2021). Responder sin exclusiones a las necesidades educativas de las altas capacidades. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 5-18. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.001>
- Higueras-Rodríguez, L. (2017). Intervención educativa en el alumnado con altas capacidades. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(1). DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/rep.12-1.4>
- Iturra, P. (2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista Educación Las Américas*, 8. DOI: <https://doi.org/10.35811/rea.v8i0.7>
- Jara, M. y Jara, P. (2018). Concepciones y prácticas evaluativas declaradas por los docentes en respuesta a las necesidades educativas especiales de carácter permanente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 59-77. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200005>
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanadel, J. P., Redón, S., Leal, F. y Salgado, M. (2018). Políticas de Inclusión Educativa en Chile: Tres Nudos Críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157), 1-24. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- López-Aymes G., Vázquez, 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*, Extr.(1), 85-90. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.11.519>
- López-Sánchez, M., Jiménez-Torres, M. y Ramos, D. (2013). Estudio de la relación entre el bienestar personal y la adaptación de conducta en el marco de la escuela salugénica. *Educar*, 49(2), 303-320. Recuperado de: <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/287085>
- Márquez-Cervantes, M. C. y Gaeta-González, M. L. (2017). Competencias emocionales y toma de decisiones responsable en preadolescentes con el apoyo de docentes, padres y madres de familia: Un estudio comparativo en estudiantes de 4º a 6º año de educación primaria en España. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-25. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.9>
- Martí, J., Martí-Vilar, M. y Almerich, G. (2014). Responsabilidad social universitaria: influencia de valores y empatía en la autoatribución de

- comportamientos socialmente responsables. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 160-168. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70019-6](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70019-6)
- Mathiesen, M., Merino, J., Castro, G., Mora, O. y Navarro, G. (2011). Adaptación socioemocional en escolares: evaluación de un instrumento nuevo en la provincia de Concepción. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII (2), 61-75. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200003>
- Mejía, J. F., Rodríguez, G. I., Guerra, N., Bustamante, A., Chaparro, M. P. y Castellanos, M. (2018). *Emociones para la vida. Programa de Educación Socioemocional. Guía para el docente*. Alcaldía Mayor de Bogotá. Recuperado de: <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/661>
- Mendioroz, A., Rivero, P. y Aguilera, E. (2019). Una propuesta de formación docente para responder a las altas capacidades en la escuela inclusiva. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 265-284. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9154>
- Merino, J., Mathiesen, M., Mora, O., Castro, G. y Navarro, G. (2014). Efectos del Programa Talentos en el desarrollo cognitivo y socioemocional de sus alumnos. *Estudios pedagógicos*, XL(1), 197-214. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100012>
- Miguel, A. y Moya, A. (2011). Conceptos generales del alumno con altas capacidades. En J. Torrego (coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo: un modelo de respuesta educativa*. Madrid: Fundación SM. Recuperado de: <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/07/Altas-capacidades-y-aprendizaje-cooperativo.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Diversificación de la Enseñanza: Decreto N° 83/2015*. Recuperado de: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Molejón, L. y Fernández-Viciana, A. (2017). Todos somos diversos y todos somos capaces: las inteligencias múltiples y su influencia en la autoeficacia. En A. Rodríguez (comp.), *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo. Recuperado de: <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/50055/Todos.pdf?sequence=1>
- Navarro, G. (2006). Comportamiento socialmente responsable. En Fernández et al. (eds.), *Responsabilidad social universitaria, una manera de ser universidad, teoría y práctica de la experiencia chilena*. Santiago de Chile: Proyecto Universidad Construye País. Recuperado de: <http://dspace>.

utalca.cl/bitstream/1950/10293/1/Responsabilidad%20social%20universitaria.pdf

- Navarro, G., Flores-Oyarzo, G., González, M. G. (2020). Construcción y Estudio psicométrico de un instrumento para evaluar inteligencia emocional en estudiantes chilenos. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(3). DOI: <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201939navarro2>
- Navarro, G., Flores-Oyarzo, G. y González, M.G. (2019). Diferencias por sexo en el nivel de autoeficacia percibida en una muestra de estudiantes de la provincia de Concepción ¿Qué papel juegan los roles de género en la educación? *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 205-224. Recuperado de: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/389>
- Navarro, G., Flores-Oyarzo, G. y Rivera Illanes, J. (2021). Relación entre autoestima y estrategias de regulación emocional en estudiantes con alta capacidad que participan de un programa de enriquecimiento extracurricular chileno. *Calidad en la Educación*, (55). DOI: <https://doi.org/10.31619/caledu.n55.1007>
- Navarro, G., Rubio, V., Lavado, S., Minnicelli, A. y Acuña, J. (2017). Razones y propósitos para incorporar la responsabilidad social en la formación de personas y en organizaciones de Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 51-72. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200005>
- Navarro, G. V., González, M. C., González, M. G. y González, M. V. (2018). Effects of an inclusive educational model for students with high intellectual capacity and special educational needs: a case study in Talentos UdeC, Chile. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 12(9). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1474477>
- Nieto, R., García-Molina, I. y Sanahuja, A. (2015). Estudio de casos: alumnado de altas capacidades con y sin trastorno del espectro autista ¿Podemos hablar de inclusión en el aula? *Forum de recerca*, (20), 463-478. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/ForumRecerca.2015.20.32>.
- Núñez-Naranjo, A. F., Galeas-Lema, G. M. y Paredes-Guevara, A. W. (2020). Estrategias para la adaptación escolar: una visión desde la secundaria. *Digital Publisher CEIT*, 6(1), 274-282. DOI: <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.1.452>
- Ovalles, A. (2018). Necesidades de capacitación de los docentes de educación inicial sobre las altas capacidades intelectuales. *Revista Scientific*, 3(10), 20-39. DOI: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.10.1.20-39>.

- Paik, S. J., Gozali, C. & Marshall-Harper, K.R. (2019). Productive giftedness: A new mastery approach to understanding talent development. In R. F. Subotnik, S. G. Assouline, P. Olszewski Kubilius, H. Stoeger & A. Ziegler (eds.), *The Future of Research in Talent Development: Promising Trends, Evidence, and Implications of Innovative Scholarship for Policy and Practice. New Directions for Child and Adolescent Development* (pp. 131–159). Recuperado de: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/cad.20319?casa_token=mcH3Yo0eEC0AAAAA:x4rqs2Geua05NP_J3rsDXHa3jbQ6BYSLpqCd_g_WYv0Oz1PHBvYRcDE6-kxN4jWe16dUehOPxa0fNkRc
- Pérez, E., Beltramino, C. y Cupani, M. (2008). Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples: Fundamentos Teóricos y Estudio Psicométrico. *Evaluar*, 3, 35-60. DOI: <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v3.n1.606>
- Pérez, E., Furlan, L., Heredia, D. y Lescano, C. (2015). Estrategias, instrumentos y programas para la identificación y educación del talento. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 2(1), 96-113. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/12860>
- Pirovano, M. (2010). La inclusión educativa de niños, niñas y jóvenes talentosos. *Perspectivas: Revista científica de la Universidad de Belgrano*, 2(1), 38-49. Recuperado de: <https://revistas.ub.edu.ar/index.php/Perspectivas/article/view/51>
- Rodríguez, R. (2016). El contexto escolar y la vulnerabilidad del alumno con alto potencial intelectual: Una experiencia mexicana. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 225-244. Recuperado de: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/62>
- 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. DOI: https://doi.org/10.21865/RIDEP42_3
- Rubiales, J., Russo, D., Paneiva, P. y González, R. (2018). Revisión sistemática sobre los programas de Entrenamiento Socioemocional para niños y adolescentes de 6 a 18 años publicados entre 2011 y 2015. *Revista Costarricense de Psicología*, 37(2), 163-186. DOI: <http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v37i02.05>
- Sastre-Riba, S., Pérez-Sánchez, L.F. y Bueno, A. (2018). Programs and Practices for Identifying and Nurturing High Intellectual Abilities in Spain. *Gifted Child Today*, 41(2). DOI: <https://doi.org/10.1177/1076217517750703>

- Valenzuela, J., Muñoz, C., Silva-Peña, I., Gómez, V. y Precht, A. (2015). Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios Pedagógicos*, *XLI*(1), 351-361. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100021>
- Worrell, F., Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P. & Dixson, D. (2019). Gifted Students. *Annual Review of Psychology*, *70*, 551-576. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>.
- Zeidner M. & Matthews G. (2017). Emotional Intelligence in Gifted students. *Gifted Education International*, *32*(2), 163-182. DOI: <https://doi.org/10.1177/0261429417708879>

Recibido: 01/02/2022

Aceptado: 25/04/2022