

PERCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE SOCIOAFECTIVO Y SU ATRIBUCIÓN A LA PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO *TALENTOS UDEC*

PERCEPTION OF SOCIO-AFFECTIVE LEARNING AND ITS CONTRIBUTION TO PARTICIPATION IN THE UDEC TALENTS ENRICHMENT PROGRAM

*Gracia Navarro-Saldaña
María Gracia González-Navarro
Carol Luengo-Miranda
Diego Gaete-Cser*

Universidad de Concepción

Resumen

El presente artículo da cuenta de un estudio que busca explorar la percepción que tienen jóvenes con alta dotación intelectual de su aprendizaje socioafectivo y su atribución a la participación en un programa de enriquecimiento extracurricular. El estudio aplicó un cuestionario de elaboración propia a exalumnos (N = 141) del programa *Talentos UdeC*, ubicado en Concepción y destinado a estudiantes de más de 20 comunas de la Región del Biobío, Chile. A partir de esto se realizaron análisis descriptivos cuantitativos. Los resultados sugieren tanto una percepción de efecto en los aprendizajes socioafectivos, como una importante atribución de efectos positivos a la participación en el programa. Los efectos y

atribuciones positivas están relacionados con la competencia afectiva personal, la competencia social-moral y los recursos personales para la felicidad.

Palabras clave: alta capacidad intelectual, altas capacidades, programas de enriquecimiento, aprendizaje socioafectivo, educación.

ABSTRACT

This article reports on a study that seeks to explore the perception that young people with high intellectual endowment have of their socio-affective learning and its attribution to participation in an extracurricular enrichment program. The study applied a self-made questionnaire to former students (N = 141) of the *UdeC Talents* program, located in Concepción and aimed at students from more than 20 communes in the Biobío Region, Chile. From this, quantitative descriptive analyzes were carried out. The results suggest both a perception of effect on socio-affective learning, and an important attribution of positive effects to participation in the program. The positive effects and attributions are related to personal affective competence, social-moral competence, and personal resources for happiness.

Keywords: giftedness, talent, enrichment programs, social-emotional learning, education.

Marco conceptual

Alta Dotación Intelectual (ADI)

La definición de los distintos conceptos utilizados para referirse a personas cuya habilidad cognitiva sobrepasa significativamente a la media no es de acuerdo general en la literatura. Gagné (2015) propone que la Alta Capacidad Intelectual (ACI) está constituida por dos elementos fundamentales: la *dotación* y el *talento*. La *dotación* se refiere a las habilidades o aptitudes innatas de un individuo que se manifiestan espontáneamente en al menos un campo de competencia, sin necesidad de haber sido previamente cultivadas. En contraste, el *talento* es la manifestación de estas aptitudes innatas que, tras ser desarrolladas y perfeccionadas sistemáticamente en un área

específica de la actividad humana, posicionan a la persona dentro del 10% superior de su grupo etario.

Estos términos, es decir, Alta Capacidad Intelectual (ACI), Dotación Intelectual y Talento Académico, aunque estrechamente vinculados, no deben ser considerados sinónimos o equivalentes (Rodríguez, 2016; Valadez y Ávalos, 2010). El concepto de Alta Capacidad se refiere a un desempeño intelectual sobresaliente que no implica por sí mismo la materialización o evolución del Talento Académico (Miguel y Moya, 2011). En este marco, Alta Capacidad, diferente de Alta Capacidad Intelectual, es equiparado, en el estudio que aquí se presenta, al término Alta Dotación Intelectual (desde ahora, ADI).

De acuerdo con la interpretación presentada por Navarro-Saldaña et al. (2021), ADI es una capacidad intelectual que surge de forma natural y supera al 90% de las personas de edad similar. Para que esta capacidad se transforme en un rendimiento excepcional en tareas académicas o en Talento Académico, es crucial que la persona se comprometa con el aprendizaje, entrenamiento y práctica de forma sistemática. Asimismo, es vital que sus requerimientos educativos y emocionales sean satisfechos, y que interactúe con factores ambientales que impulsen su motivación, dedicación y tenacidad.

Programas educativos para estudiantes con ADI

En la literatura se pueden distinguir 2 tipos de programas educativos destinados a niños/as identificados/as con ADI: los *programas de aceleración* y los *programas de enriquecimiento*. Kim (2016) realizó una recopilación y análisis de artículos y disertaciones académicas en relación con los efectos académico-cognitivos y socioafectivos de programas extracurriculares para juventudes identificadas con ADI y concluyó que los *programas de enriquecimiento* presentan ventaja sobre los *programas de aceleración*.

Los *programas de aceleración* son un tipo de intervención educativa basada en el progreso del/la estudiante en los programas educativos ya sea a una velocidad mayor o a una edad menor que la de sus pares (Steenbergen-Hu y Moon, 2011). Este tipo de programas, uno de los primeros dirigidos a los estudiantes con ADI, presenta algunos problemas. El principal de estos es que deja de lado los componentes socioafectivos de la educación, centrándose únicamente en la parte académica (Kulik, 1992, como se cita en Kim,

2016). Los *programas de enriquecimiento*, en cambio, se proponen reunir a los jóvenes con ADI en grupos homogéneos, interesándose por su desarrollo socioafectivo.

El programa *Talentos UdeC* está dentro de la categoría de *programa de enriquecimiento*. Es, además, de carácter extracurricular, ya que se desarrolla fuera del currículum regular y es complementario a este.

Características socioafectivas de jóvenes con ADI

Existen registros de investigaciones que asocian una alta inteligencia con una variedad de sintomatología socioafectiva negativa, en especial ansiedad y depresión (Forsyth, 1987; Blaas, 2014; Harrison y Haneghan, 2011; Eren et al., 2018), dificultades atencionales (Guénolé et al., 2015) y problemas relacionales (Cross y Cross, 2015). Estos estudios nacen, directa o indirectamente, desde la teoría propuesta por Dąbrowski (1967, 1972, como se cita en Peyre et al., 2016) que relaciona la alta inteligencia con la hiperexcitabilidad.

Sin embargo, estos hallazgos no son concordantes en todos los estudios. En la mayoría de estos no se ha encontrado relación entre alta inteligencia y aflicción emocional (Beer, 1991, como se cita en Peyre et al., 2016; Chuderski, 2015; Guénolé et al., 2013; Peyre et al., 2016), y en otros se ha observado un efecto protector de la alta inteligencia en el bienestar psicológico (Černova, 2005; Shechtman y Silektor, 2012; Zeidner y Shani-Zinovich, 2011; Francis et al., 2016). Varios de estos hallazgos son sintetizados en el metaanálisis realizado por Martin et al. (2010), quienes concluyen que los síntomas de ansiedad y depresión fueron menos frecuentes entre niños/as y adolescentes con ADI en comparación al promedio de la población de la misma edad. También concluyen que una de las principales limitaciones de los estudios que exploran la relación entre alta inteligencia y problemas socioafectivos es el sesgo en el muestreo. Esto es relevante ya que los estudios revisados no consideran como variable si es que la persona encuestada ha participado en algún programa de enriquecimiento o aceleración, ignorando así su posible efecto.

Una de las principales características socioafectivas que diferencian a los/as jóvenes con ADI del resto, es el autoconcepto. En un metaanálisis del tema, Litster y Roberts (2011) encontraron que los/as estudiantes con ADI muestran un autoconcepto consistentemente mayor cuando se trata de su competencia académica, su conducta

y autoconcepto global. Sin embargo, reportan menores puntajes en autoconcepto relacionado con los deportes atléticos.

En síntesis, parece no existir un perfil socioafectivo claro en jóvenes con ADI. Las manifestaciones del desempeño socioafectivo dependen de múltiples factores genéticos y ambientales, donde una alta inteligencia puede desempeñar un papel protector o un riesgo en el bienestar psicológico. Sin embargo, esto no significa que no existan algunas dificultades asociadas a la alta inteligencia. Heller y Perleth (2008) remarcan la importancia de algunos aspectos implícitos en la ADI: la sensación percibida de ser “únicos/as” o “diferentes” puede llevar a sentirse socialmente vulnerables, sentir miedo, ansiedad existencial y sufrimiento personal. De acuerdo con lo anterior, destaca la importancia de estudiar el impacto de intervenciones en el desarrollo socioafectivo de estos/as estudiantes.

Efectos en el aprendizaje socioafectivo de programas de enriquecimiento

Por un lado, el aprendizaje es el proceso de adquirir, a través de la experiencia, información o conductas de manera relativamente estable (Myers y Dewall, 2020) y, por otro, la dimensión socioafectiva de las personas incluye un conjunto de competencias que, según Bisquerra y Pérez (2007), se pueden agrupar en cinco grandes dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y competencias para la vida, y bienestar. El aprendizaje socioafectivo se puede entender, entonces, como la adquisición de conductas e información que permitan el desarrollo del bienestar emocional de manera relativamente estable en el tiempo.

Considerando lo anterior, en el estudio que presentamos en este artículo, se entiende el concepto de aprendizaje socioafectivo, en la línea de CASEL (Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional) (Ross y Tolan, 2017), como los procesos a través de los cuales los niños, niñas y personas adultas adquieren y aplican los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para entender, regular y expresar los afectos, fijarse y alcanzar metas positivas, sentir y mostrar empatía por las demás personas, establecer y mantener relaciones positivas consigo mismo y con otras personas, y tomar decisiones responsables con base en el bien común. Esto incluye autoconocimiento y autovaloración, relaciones interpersonales

satisfactorias, habilidades de comunicación y resolución de conflictos, y toma de decisiones con perspectiva y responsabilidad social.

Como resultado del aprendizaje socioafectivo, se adquirirían recursos personales para la reducción de displaceres psicológicos, lo que llevaría a sentir felicidad personal, comprendida, según Capponi (2019), como un derivado del placer que proviene de la reducción de displaceres esenciales y psíquicos. Los displaceres esenciales son sensoriales, de confort, de pertenencia y su reducción se logra con recursos materiales. Los displaceres psíquicos son señales emocionales negativas que provienen de los desafíos del presente, las tareas y preocupaciones que plantea el futuro, y las culpas y dolores del pasado. Su reducción se logra con recursos mentales (emociones positivas) y sociales (vínculos y relaciones) (Capponi, 2019).

En el metaanálisis más reciente sobre el efecto de los programas de enriquecimiento, Kim (2016) analizó la literatura sobre el tema publicada entre 1985 y 2014 con un total de 16 artículos. Observó que los programas de enriquecimiento tuvieron un efecto estadísticamente significativo en el desarrollo socioafectivo, siendo moderadores de este efecto el tipo de programa, donde los programas residenciales de verano fueron los con mayor efecto en el desempeño académico. Los programas no residenciales también mostraron efecto en el desempeño académico, pero destacaron en el desarrollo socioafectivo de sus estudiantes.

Otro estudio (Gubbels et al., 2016), también mostró hallazgos prometedores. La participación en un programa de enriquecimiento produjo en sus participantes una mayor motivación, un mejor autoconcepto, y un mayor disfrute al aprender ciencias. Diversos estudios que reseñan la literatura (Hoogeveen et al., 2014; Kim, 2016; Plucker y Callahan, 2014; Reis y Renzulli, 2010; Rogers, 2007) muestran un efecto positivo a lo menos pequeño de la participación en programas dirigidos a jóvenes con ADI. Por su parte, la literatura hispanohablante que estudia el efecto en el aprendizaje socioafectivo de la participación en programas de enriquecimiento es escasa.

Del marco teórico hasta aquí expuesto, se desprenden los siguientes conceptos y definiciones (Tabla 1):

Tabla 1

Conceptos clave relacionados con las altas capacidades intelectuales y el aprendizaje socioafectivo

Concepto	Definición
Alta Capacidad Intelectual (ACI)	Conformada por dos elementos: Dotación (habilidades innatas manifestadas en al menos un área) y Talento (desarrollo sistemático de dichas habilidades que sitúan al individuo en el 10% superior de su grupo etario).
Altas Capacidades	Desempeño intelectual superior no necesariamente ligado a la manifestación del talento.
Alta Dotación Intelectual (ADI)	Capacidad intelectual espontánea y superior al 90% de la población de edad similar. Su transformación en rendimiento excepcional requiere compromiso con el aprendizaje, satisfacción de necesidades educativas y emocionales, e interacción con factores ambientales motivacionales.
Programas de Aceleración	Intervenciones educativas que permiten a los/as estudiantes progresar a una velocidad o edad menor que sus pares. Principalmente enfocados en el aspecto académico.
Programas de Enriquecimiento	Intervenciones que agrupan a los/as estudiantes con ADI en grupos homogéneos, promoviendo su desarrollo socioafectivo junto con el académico.
Dimensión socioafectiva	Conjunto de competencias agrupadas en cinco subdimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y competencias para la vida, y bienestar.
Aprendizaje socioafectivo	Proceso de adquisición de conductas e información que permiten el desarrollo del bienestar emocional. Implica entender y regular afectos, establecer metas, empatizar, mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables.

A partir de este marco conceptual surgen preguntas como las siguientes: ¿qué tipo y niveles de aprendizaje socioafectivo presentan los/as exalumnos/as del programa de enriquecimiento *Talentos UdeC*? y ¿perciben algún aporte a su aprendizaje socioafectivo de su participación en un programa psicoeducativo de enriquecimiento extracurricular?

Estas son las preguntas que motivaron la realización del estudio que se presenta en este artículo. Su propósito general fue evaluar la

percepción del efecto que tuvo la participación en un programa de enriquecimiento extracurricular en el aprendizaje socioafectivo de estudiantes identificados con ADI. Para esto, se dividió el aprendizaje socioafectivo en dos categorías: *Aprendizajes socioafectivos* y *Percepción de aportes de la participación en el programa*. Ambas categorías serán presentadas con más detalles en el apartado siguiente.

Metodología

El estudio es de carácter cuantitativo, no experimental, del tipo descriptivo y con una toma de datos transversal. Se realiza un análisis descriptivo sobre el tipo o los tipos de aprendizajes socioafectivos reportados por los/as exalumnos/as del programa *Talentos UdeC* y sobre su percepción de aportes de la participación en el programa a este aprendizaje. Dada la naturaleza descriptiva de este estudio, no es posible establecer relaciones causales entre la participación en el programa y los aprendizajes socioafectivos reportados.

Hipótesis

Hipótesis 1

Los/as exalumnos/as reportan un nivel de aprendizaje socioafectivo que puede ser interpretado como positivo tras su participación en el programa de enriquecimiento extracurricular *Talentos UdeC*.

Hipótesis 2

Los exalumnos atribuyen aportes de su participación en el programa *Talentos UdeC* a su aprendizaje socioafectivo.

Población y muestra

Durante el mes de noviembre de 2020 se realizó una convocatoria abierta a exalumnos/as por redes sociales oficiales del programa (Instagram y Facebook) para participar en este estudio. De una población de 213 exalumnas/os contactadas/os, 165 accedieron a participar en el estudio, lo que corresponde a un 77,46%. Un total de 141 exalumnos/as llegaron al final del cuestionario, lo que corresponde a un 66,20% y 1 dato fue imputado. Estas

personas ingresaron a *Talentos UdeC* entre los años 2004 y 2018 y egresaron de cuarto año de enseñanza media entre los años 2005 y 2019. De los/as 141 participantes, 56 son hombres (39,7%) y 85 son mujeres (60,3%). La edad media de la muestra es de 25 años (D.E. = 3,74).

Variables en estudio: Aprendizaje socioafectivo

Para su análisis, el *Aprendizaje socioafectivo* estuvo compuesto de dos dimensiones: *Aprendizajes socioafectivos* y *Atribución de aportes de la participación en el programa al aprendizaje socioafectivo*. A su vez, estas dos dimensiones están cada una subdividida en 3 subdimensiones, formando un total de 6.

Los *Aprendizajes socioafectivos* están compuestos por las siguientes subdimensiones: 1) *Autopercepción de competencia afectiva personal: autovaloración y modo de relación consigo mismo/a*; 2) *Autopercepción de competencia social-moral: modo de relacionarse con las demás personas y orientar las decisiones*; y 3) *Recursos personales para la felicidad: placeres generados a partir de la reducción de displaceres esenciales y/o psíquicos*. Se valora la diversificación de placeres o la presencia de diversas categorías de fuentes de placer.

La *Atribución de aportes de la participación en el programa al aprendizaje socioafectivo* está compuesta por las siguientes subdimensiones: 4) *Atribución de aportes de la participación en el programa a la competencia afectiva personal*; 5) *Atribución de aportes de la participación en el programa a la competencia social-moral*; y 6) *Atribución de aportes de la participación en el programa a la felicidad*.

Entonces, la variable dependiente corresponde al *Aprendizaje socioafectivo* en su totalidad compuesto por las dos dimensiones: *Aprendizajes socioafectivos* y *Atribución de aportes de la participación en el programa de enriquecimiento extraescolar al aprendizaje socioafectivo*. Por lo tanto, para que existan mayores niveles de *Aprendizaje socioafectivo* en el programa, se deben observar los niveles de las 6 subdimensiones anteriormente mencionadas, que corresponden a las variables independientes.

Instrumento

Se utilizó un cuestionario de elaboración propia en el cual se evalúa el efecto de la participación en el programa en el aprendizaje académico-cognitivo, en el aprendizaje socioafectivo, y en la situación socioeconómica actual de los/as exalumnos/as y sus familias. En este artículo, se consideran únicamente las respuestas al cuestionario con relación al aprendizaje socioafectivo. Es importante mencionar que el Alfa de Cronbach muestra niveles aceptables para la dimensión *Aprendizajes socioafectivos*, de $\alpha = 0,847$, y para la dimensión *Atribución de aportes de la participación en el programa al aprendizaje socioafectivo*, de $\alpha = 0,823$.

Para medir las variables contenidas en las dos dimensiones, *Aprendizajes socioafectivos* y *Atribución de aportes de la participación en el programa al aprendizaje socioafectivo*, se utilizan preguntas tipo Likert con 5 alternativas de respuesta, preguntas de selección múltiple y preguntas abiertas. Para la dimensión *Aprendizajes socioafectivos* se utilizaron 12 ítems tipo Likert (subdimensión 1), 4 ítems de selección y 15 ítems tipo Likert (subdimensión 2), y 3 preguntas abiertas (subdimensión 3). Para la dimensión *Atribución de aportes de la participación en el programa al aprendizaje socioafectivo*, se utilizaron: 13 ítems tipo Likert (subdimensión 4), 9 ítems tipo Likert (subdimensión 5), y 2 ítems tipo Likert sumado a 1 ítem de selección (subdimensión 6). Lo anterior da un total para el instrumento de 51 ítems tipo Likert, 5 ítems de selección y 3 preguntas abiertas.

Análisis de datos

Se muestran las estadísticas descriptivas de las principales variables asociadas a cada una de las dimensiones a analizar. Estas incluyen el número de observaciones, la media, la desviación estándar, así como los valores mínimos y máximos para cada una de ellas. Además, se presentan en mayor detalle los descriptivos relevantes para las hipótesis, correspondientes a las subdimensiones 1, 2, 3, 4, 5 y 6.

Por tratarse de preguntas abiertas, para los análisis de las respuestas a la subdimensión 3, *Recursos personales para la felicidad*, se construyeron las siguientes categorías de respuestas: a) identificación de placeres esenciales y psíquicos en la infancia y/o adolescencia que fueron aportados por el programa Talentos

UdeC; b) identificación de recursos personales para la felicidad actual; c) identificación de recursos personales adquiridos en el programa Talentos UdeC para la vida adulta. Luego, se asignó puntaje a cada categoría presente en una respuesta, con un puntaje total máximo posible de 26 puntos. La escala de puntaje fue construida a partir del mínimo y máximo de respuestas diferentes obtenidas en cada categoría: 0 a 15 puntos en la identificación de placeres esenciales y psíquicos en la infancia y/o adolescencia que fueron aportados por el programa Talentos UdeC, 0 a 6 puntos en la identificación de recursos personales para la felicidad actual, y 0 a 5 en la identificación de recursos personales para la vida adulta, adquiridos en el programa Talentos UdeC.

Resultados

En la Tabla 2, se presentan las estadísticas descriptivas de la dimensión *Aprendizajes socioafectivos* por subdimensión, mientras que en la Tabla 3 se presentan las estadísticas descriptivas de la dimensión *Atribución de aportes de la participación en el programa al aprendizaje socioafectivo* y sus subdimensiones. En base a los datos, es posible mencionar que las subdimensiones 1, 4, 5 y 6 presentan como puntaje superior el máximo posible. En contraste, la subdimensión 3 fue la única en obtener como puntaje inferior el mínimo posible.

Tabla 2

Estadísticas descriptivas de la dimensión Aprendizajes socioafectivos y sus subdimensiones

Variable	Observaciones	Media	Desviación estándar	Mín.	Máx.
Subdimensión 1	141	52,32	5,94	32	60
Subdimensión 2	141	70,51	9,44	40	87
Subdimensión 3	141	14,16	4,00	0	25

Nota. Fuente: elaboración propia.

Tabla 3

Estadísticas descriptivas de la dimensión Atribución de aportes de la participación en el programa al aprendizaje socioafectivo y sus subdimensiones

Variable	Observaciones	Media	Desviación estándar	Mín.	Máx.
Subdimensión 4	141	50,26	10,20	20	65
Subdimensión 5	141	37,61	5,75	16	45
Subdimensión 6	141	18,63	2,76	7	20

Nota. Fuente: elaboración propia.

Los hallazgos relevantes serán sintetizados en pares de subdimensiones, aprendizajes y atribuciones, para lograr comparar el efecto del programa en esa competencia con la atribución de estos efectos por parte de los/as encuestados/as.

Competencia afectiva personal

Más del 80% de las/os participantes aseguran estar de acuerdo o muy de acuerdo con la mayoría de las afirmaciones de la *Autopercepción de competencia afectiva personal: autovaloración y modo de relación consigo mismos* (Subdimensión 1). Esto significa que la mayoría de las/os estudiantes aseguran sentirse como personas valiosas, que se entienden a sí mismas, poseen un plan de vida, saben cómo alcanzar sus propósitos y metas, quieren a y se sienten queridas por las demás personas, logran coordinarse y relacionarse bien con otras personas, y tienen la capacidad de regular la intensidad de sus emociones. En cuanto a la *Atribución de aportes del programa a la competencia afectiva personal* (Subdimensión 4), se observa que la mayoría de las/os encuestadas/os está de acuerdo o muy de acuerdo con que su participación en el programa contribuyó a que se sientan como personas valiosas, se entienden, tengan un plan de vida, se sientan capaces de lograr sus propósitos y alcanzar sus metas, se sientan queridas, resuelvan problemas personales, se relacionen con las demás personas, tomen decisiones y resuelvan problemas interpersonales.

Competencia social-moral

Respecto a la *Autopercepción de competencia social-moral: modo de relacionarse con los demás y orientar las decisiones* (Subdimensión 2), destaca que poco más del 87% asegura que, al tomar decisiones, eligen una opción donde satisfagan en parte sus necesidades e intereses y los demás satisfagan en parte las suyas. También destaca que casi el 94% de los/as encuestadas/os asegura estar muy de acuerdo con botar la basura en los basureros de la calle, parques o lugares públicos. Por último, destaca que el 83% de las/os exalumnas/os asegura estar muy de acuerdo con cuidar los espacios públicos y que en la afirmación *Participo en política*, la alternativa más frecuente es “casi nunca” con aproximadamente un 35%. En cuanto a la *Atribución de aportes del programa en la competencia social-moral* (Subdimensión 5), destaca que las/os exalumnas/os están en su mayoría de acuerdo o muy de acuerdo con que haber participado en el programa les ha contribuido a tener una mayor sensibilidad sobre las problemáticas sociales, tener interés en cuidar el medioambiente, ayudar a las personas necesitadas, cuidar espacios públicos, resolver conflictos familiares, tener interés en la formación de personas, y valorar a todos los seres humanos. La única afirmación cuya mayor frecuencia fue “ni de acuerdo ni en desacuerdo” fue la atribución del interés a participar en política gracias al programa.

Recursos personales para la felicidad y atribución de aportes de la participación en el programa a la felicidad

Por último, en cuanto al aprendizaje *Recursos personales para la felicidad* (Subdimensión 3), se observan puntajes medios, donde alrededor del 62% obtuvo al menos 9 de 15 puntos cuando se les solicita describir los aportes del programa a su felicidad durante esa época. Mientras que alrededor del 80% obtuvo al menos 4 de 6 puntos cuando se les solicitó describir aportes del programa a su felicidad actual. En comparación, la *Atribución de aportes de la participación en el programa a la felicidad* (Subdimensión 6), el 82% de las/os encuestadas/os asegura estar muy de acuerdo con que el programa aportó a su felicidad mientras era estudiante. Además, más del 85% dice estar de acuerdo o muy de acuerdo con que el programa aportó a su felicidad actual. Por último, el 95% asegura que su vida sería diferente hoy de no haber participado en el programa.

Por lo tanto, en cuanto a la Hipótesis 1, hay suficiente evidencia para considerar que existe un efecto positivo relevante de la participación en el programa, en cuanto al aprendizaje socioafectivo de los/as exalumnos/as. En cuanto a la Hipótesis 2, hay suficiente evidencia para considerar que existe efecto de la participación en el programa, en cuanto al aprendizaje socioafectivo, según la percepción de los/as exalumnos/as. Se observa que en gran parte de los ítems correspondientes a ambas dimensiones presentan como respuesta más frecuente "Muy de acuerdo" o "De acuerdo". Esto refleja el efecto y la atribución general positiva que realizan las/os exalumnas/os de su participación en el programa, en su aprendizaje socioafectivo.

Discusión

Los hallazgos de este estudio concuerdan con la literatura científica que afirma que la participación en programas especializados para jóvenes ADI produce efectos positivos en su aprendizaje socioafectivo (Hoogeveen et al., 2014; Kim, 2016; Plucker y Callahan, 2014; Reis y Renzulli, 2010; Rogers, 2007; Gubbels et al., 2016). Esto se ve reflejado tanto en la autopercepción de competencias socioafectivas, como en la atribución de aportes de la participación en el programa en el aprendizaje socioafectivo.

Martin et al. (2010), identifican 2 principales limitaciones en los estudios del desarrollo socioafectivo de los jóvenes ADI: la variabilidad de las definiciones de dotación intelectual y los sesgos al diseñar la toma de muestras. En relación con los sesgos de muestreo, es importante considerar como criterio de inclusión o exclusión en futuros estudios sobre las altas capacidades, el haber participado o no en un programa dirigido a juventud ADI. De no ser considerados estos criterios, se mantendrá el sesgo de muestreo y se ignorará la influencia que pudiese tener la participación en algún programa cuyo currículo busca fortalecer el aprendizaje socioafectivo. La problemática del sesgo de muestreo, de mantenerse en otros estudios, podría llevar a realizar conclusiones erradas en cuanto a las fortalezas y debilidades socioafectivas de los jóvenes con ADI.

También es importante profundizar en población hispanohablante el estudio de los efectos socioafectivos de la participación en estos programas, con estudios experimentales o cuasi experimentales, con el uso de grupos control para comparar el desarrollo emocional

de jóvenes ADI que fueron enriquecidos/as con un programa extracurricular, con jóvenes ADI que no participaron de este tipo de programas. Lo anterior podría o no seguir la línea de los hallazgos de Martin et al. (2010), quienes concluyeron que los síntomas de ansiedad y depresión fueron menos frecuentes entre niños y adolescentes con ADI en comparación al promedio de la población de la misma edad.

Los análisis de este estudio son del tipo cuantitativo y exploratorio. Resultaría relevante, en futuros estudios, realizar análisis que exploren la influencia, correlación e interdependencia de variables y factores que pudiesen estar asociados a la actualización o no del desarrollo socioafectivo en jóvenes con ADI. Esto podría realizarse con la ayuda de investigaciones cualitativas que puedan sacar a la luz las temáticas comunes que facilitan o dificultan el desarrollo socioafectivo de estos grupos de personas. Luego se podrían realizar análisis cuantitativos de regresión para evaluar la magnitud de la influencia que pueden poseer estas variables identificadas con análisis cualitativo. Siguiendo la idea anterior, sería de interés explorar los posibles efectos de variables socioeconómicas y demográficas en el desarrollo socioafectivo de jóvenes con ADI.

Este estudio tiene varias limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados. En primer lugar, los datos recogidos son de naturaleza transversal (una captura de datos en un solo momento) y basados en la autopercepción de los/as participantes, lo que significa que no es posible establecer causalidad entre la participación en el programa y los aprendizajes socioafectivos. En segundo lugar, aunque la muestra es diversa, las/os participantes fueron exalumnas/os de un solo programa, lo que puede limitar la generalización de los resultados a otros contextos o programas. Tercero, aunque el estudio proporciona información valiosa sobre la percepción de las/os exalumnos/as sobre el impacto del programa en su aprendizaje socioafectivo, carece de datos previos o medidas de seguimiento para corroborar estos hallazgos. Finalmente, aunque se utilizaron medidas estandarizadas para evaluar el aprendizaje socioafectivo, estas medidas podrían no capturar todos los aspectos relevantes de este tipo de aprendizaje.

Conclusiones

En relación con las hipótesis planteadas, los datos de este estudio proporcionan evidencia para sugerir que las/os participantes del programa perciben un efecto positivo en su aprendizaje socioafectivo y que atribuyen parte de su desarrollo socioafectivo a su participación en el programa Talentos UdeC.

Los resultados parecen estar en línea con investigaciones previas que sugieren un efecto positivo de los programas de enriquecimiento en el desarrollo socioafectivo (Hoogeveen et al., 2014; Kim, 2016; Plucker y Callahan, 2014; Reis y Renzulli, 2010; Rogers, 2007; Gubbels et al., 2014). En el presente estudio, no es posible atribuir causalmente este efecto, ya que aborda un efecto positivo percibido por las/os participantes.

Futuros estudios podrían beneficiarse de la inclusión de grupos de comparación, como las personas con ADI que no han participado en programas de enriquecimiento, proporcionando un mayor contexto para los hallazgos de este estudio. Aunque aporta una visión valiosa sobre el impacto de un programa específico en el aprendizaje socioafectivo de los/as exalumnos/as, este estudio presenta limitaciones. Los datos transversales y autopercebidos recogidos no permiten establecer causalidad, y la especificidad del programa limita la generalización de los resultados. Además, la falta de datos previos y de seguimiento, así como la posibilidad de que las medidas estandarizadas no capturen todos los aspectos del aprendizaje socioafectivo, son aspectos para considerar en futuras investigaciones.

Referencias

- BISQUERRA, R. Y PÉREZ-ESCODA, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, (10), 61-82.
- BLAAS, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and under-achievement of gifted students. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 24(02), 243-255. <http://dx.doi.org/10.1017/jgc.2014.1>
- CAPPONI, R. (2019). *Felicidad sólida*. Editorial Zig-Zag.
- ČERNOVA, L. (2005). Aggression and anxiety of intellectually gifted Russian adolescents in Latvia. *Baltic Journal of Psychology*, 6(1), 45-56.

- CHUDERSKI, A. (2015). High intelligence prevents the negative impact of anxiety on working memory. *Cognition and Emotion*, 29(7), 1197-1209. <http://dx.doi.org/10.1080/02699931.2014.969683>
- CROSS, J. R. Y CROSS, T. L. (2015). Clinical and mental health issues in counseling the gifted individual. *Journal of Counseling and Development*, 93(2), 163-172. <http://dx.doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00192.x>
- EREN, F., ÇETE, A. Ö., AVCIL, S. Y BAYKARA, B. (2018). Emotional and Behavioral Characteristics of Gifted Children and Their Families. *Noro psikiyatri arsivi*, 55(2), 105-112. <https://doi.org/10.5152/npa.2017.12731>
- FORSYTH, P. (1987). A study of self-concept, anxiety, and security of children in gifted, French immersion, and regular classes. *Canadian Journal of Counselling*, (21), 153-156
- FRANCIS, R., HAWES, D. J. Y ABBOTT, M. (2016). Intellectual Giftedness and Psychopathology in Children and Adolescents: A Systematic Literature Review. *Exceptional Children*, 82(3), 279-302. <https://doi.org/10.1177/0014402915598779>
- GAGNE, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de educación*, 368. 12-39.
- GUBBELS, J., SEGERS, E. Y VERHOEVEN, L. (2014). Cognitive, Socioemotional, and Attitudinal Effects of a Triarchic Enrichment Program for Gifted Children. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(4), 378-397. <https://doi.org/10.1177/0162353214552565>
- GUÉNOLÉ, F., LOUIS, J., CREVEUIL, C., BALEYTE, J.-M., MONTLAHUC, C., FOURNERET, P. Y REVOL, O. (2013). Behavioral profiles of clinically referred children with intellectual giftedness. *BioMed Research International*, 2013. <http://dx.doi.org/10.1155/2013/540153>
- GUÉNOLÉ, F., SPERANZA, M., LOUIS, J., FOURNERET, P., REVOL, O. Y BALEYTE, J.-M. (2015). Wechsler profiles in referred children with intellectual giftedness: associations with trait-anxiety, emotional dysregulation, and heterogeneity of Piaget-like reasoning processes. *European Journal of Paediatric Neurology*, 19(4), 402-410. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ejpn.2015.03.006>
- HARRISON, G. E. Y HANECHAN, J. P.V. (2011). The gifted and the shadow of the night. Dabrowski's overexcitabilities and their correlation to insomnia, death anxiety, and fear of the unknown. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(4), 669-697. <http://dx.doi.org/10.1177/016235321103400407>
- HELLER, K. A. Y PERLETH, C. (2008). The Munich High Ability Test Battery (MHBT): a multidimensional, multimethod approach. *Psychology Science*, 50(2), 173-188.
- HOOGEVEEN L., VAN HELL J., MOOIJ T., VERHOEVEN L. (2004). Educational arrangements for gifted children: Meta-analysis and overview of international research. Nijmegen, The Netherlands: ITS/CBO/Orthopedagogiek, Radboud Universiteit Nijmegen.

- KIM, M. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Enrichment Programs on Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102-116. <https://doi.org/10.1177/0016986216630607>
- LITSTER, K. Y ROBERTS, J. (2010). The self-concepts and perceived competencies of gifted and non-gifted students: A meta-analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, (11) 130-140.
- MARTIN, L. T., BURNS, R. M. Y SCHONLAU, M. (2010). Mental disorders among gifted and nongifted youth: A selected review of the epidemiologic literature. *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 31-41. <http://dx.doi.org/10.1177/0016986209352684>
- MIGUEL, A. Y MOYA, A. (2011). Conceptos generales del alumno con altas capacidades. En J.C. Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo: un modelo de respuesta educativa* (pp.13-33). Fundación SM.
- MYERS, D. G. Y DEWALL, C. N. (2020). *Psychology*. Worth.
- NAVARRO-SALDAÑA, G., FLORES-OYARZO, G. Y GONZÁLEZ NAVARRO, M. G. (2022). Estudiantes con alta capacidad: explorando su distribución según tipo de establecimiento educativo. *Liberabit*, 28(1). <https://doi.org/10.24265/liberabit.2022.v28n1.02>
- PEYRE, H., RAMUS, F., MELCHIOR, M., FORHAN, A., HEUDE, B., GAUVRIT, N. (2016). Emotional, behavioral and social difficulties among high-IQ children during the preschool period: Results of the EDEN mother-child cohort. *Personality and Individual Differences*, (94), 366-371. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.014>
- PLUCKER, J. A. Y CALLAHAN, C. M. (2014). Research on giftedness and gifted education: Status of the field and considerations for the future. *Exceptional Children*, (80), 390-406. doi:10.1177/0014402914527244
- REIS, S. M. Y RENZULLI, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences*, (20), 308-317. doi:10.1016/j.lindif.2009.10.012
- 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. <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/62/57>.
- ROGERS, K. B. (2007). Lessons Learned About Educating the Gifted and Talented: A Synthesis of the Research on Educational Practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 382-396. <https://doi.org/10.1177/0016986207306324>
- ROSS, K. M. Y TOLAN, P. (2017). Social and Emotional Learning in Adolescence: Testing the CASEL Model in a Normative Sample. *Journal of Early Adolescence*, 38(8), 1170-1199. <https://doi.org/10.1177/0272431617725198>
- SHECHTMAN, Z. Y SILEKTOR, A. (2012). Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers. *Roeper Review*, 34(1), 63-72. <http://dx.doi.org/10.1080/02783193.2012.627555>

- STEENBERGEN-HU, S. Y MOON, S. M. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 39-53. <https://doi.org/10.1177/0016986210383155>
- VALADEZ, M. Y ÁVALOS, A. (2010). Atención educativa a estudiantes sobresalientes y talentosos en escuelas inclusivas. En J. Giraldo Gallo y C. Núñez Vargas. *Inclusión y Talento. Equidad en una educación de calidad* (pp.25-35). Ediciones Buinaima, Asociación Colombiana pro Enseñanza de la Ciencia.
- ZEIDNER, M. Y SHANI-ZINOVICH, I. (2011). Do academically gifted and nongifted students differ on the big-five and adaptive status? Some recent data and conclusions. *Personality and Individual Differences*, 51(5), 566-570. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2011.05.007>

