

Efecto Percibido de un Programa de Enriquecimiento Extracurricular en el Aprendizaje Académico-Cognitivo de sus Estudiantes

Perceived Effect of an Extracurricular Enrichment Program on the Academic and Cognitive Learning of Gifted Chilean Students

Gracia Navarro-Saldaña *, Verónica González-Navarro, Carol Luengo-Miranda y Diego Gaete-Cser

Universidad de Concepción, Chile

RESUMEN:

El presente estudio busca explorar el efecto percibido de la participación en un programa de enriquecimiento extracurricular en el desarrollo académico-cognitivo de jóvenes identificados con alta dotación intelectual. Se aplicó un cuestionario de elaboración propia a exalumnos (N=141) del programa Talentos UdeC, ubicado en la ciudad de Concepción, Chile, y destinado a alumnos de más de 20 comunas de las Regiones del Biobío y de Ñuble. Se realizan análisis descriptivos y de correlación; se explora el efecto de variables sociodemográficas en la percepción y atribución de aprendizaje académico-cognitivo del programa. Los resultados sugieren una importante percepción de aprendizajes relacionados al dominio académico-cognitivo por parte de sus participantes, además de diferencias significativas en subdimensiones del aprendizaje académico-cognitivo relacionadas al tiempo de permanencia en el programa y a su nivel educativo al momento de responder la encuesta.

DESCRIPTORES:

Alta capacidad intelectual, Programas de enriquecimiento, Desempeño académico, Educación.

ABSTRACT:

The present study seeks to explore the perceived effect of participation in an extracurricular enrichment program on academic-cognitive development of young students identified as intellectually gifted. Data from the application of a self-prepared questionnaire to former students (N=141) of the “Talentos UdeC” program, located in Concepción, Chile and aimed at students from more than 20 towns of the Biobío and Ñuble Region, were used. Descriptive and correlation analyzes and the exploration of the effect of sociodemographic variables on academic-cognitive learning related to the program are conducted. The results suggest an important perception of contributions in relation to the academic-cognitive domain according to its participants, in addition to significant differences in subdimensions of academic-cognitive learning, related to the time of permanence of the student in the “Talentos UdeC” program and to their educational level.

KEYWORDS:

Giftedness, Enrichment programs, Academic performance, Education.

CÓMO CITAR:

Navarro-Saldaña, G., González-Navarro, V., Luengo-Miranda, C. y Gaete-Cser, D. (2024). Efecto percibido de un programa de enriquecimiento extracurricular en el aprendizaje académico-cognitivo de sus estudiantes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(2), 203-220.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000200203>

1. Introducción

Los seres humanos son diferentes e indeterminados al nacer, sin embargo, todos cuentan con un potencial y/o con cualidades latentes en diferentes áreas, las cuales pueden ser desarrolladas a lo largo de la vida, a través de la experiencia e interacción con otras personas (Gagné, 2015). En este sentido, al potencial individual en algunas de las áreas del desarrollo se le denomina “dotación” (Navarro-Saldaña, Flores-Oyarzo et al., 2022), mientras que al desempeño sobresaliente se le denomina “talento”, siendo este la manifestación plena del potencial de la persona (Rodríguez, 2016; Valadez y Ávalos, 2010). En el ámbito intelectual puede existir un potencial superior latente, pero esto no implica necesariamente una expresión de talento cognitivo/académico o un desempeño superior a la media, pues el comportamiento y los procesos mentales se van construyendo mediante un conjunto de cambios en el desarrollo, en los cuales interactúan factores biológicos, psicológicos y ambientales (García-Ron y Sierra-Vásquez, 2011). De acuerdo con lo anterior, el aprendizaje se entiende como aquellos cambios relativamente permanentes en el comportamiento y/o en los procesos mentales, que son atribuibles a la experiencia y no a la maduración biológica (Myers y Dewall, 2020). Por lo tanto, enriquecer el aprendizaje con oportunidades educativas adecuadas es una acción fundamental para que las personas puedan transformarse y alcanzar su máximo potencial (Zimmerman y Martínez-Pons, 1990).

Resultados escolares de estudiantes dotados o con altas capacidades de la región del Biobío, Chile, muestran que, si bien la mayoría de ellos presenta un desempeño académico escolar sobresaliente al ingresar a un programa de enriquecimiento extracurricular, existe un 15% que, por diferentes razones, tiene un desempeño igual al promedio o incluso inferior al promedio de su curso (Navarro-Saldaña, Flores-Oyarzo et al., 2022). Las investigaciones muestran, por una parte, que las personas con altas capacidades presentan necesidades educativas especiales en el ámbito cognitivo, afectivo y sociomoral que de no ser atendidas interfieren con la expresión de su potencial en desempeño sobresaliente (White y Batty, 2011; White et al., 2012) y, por otra, que para el éxito académico es fundamental la activación de estrategias de aprendizaje adecuadas, las que a su vez dependerían de factores cognitivos, afectivos, conductuales y contextuales que facilitan la autorregulación (Kim, 2016). En este contexto, interesa identificar algunos efectos cognitivos, de la participación de estudiantes con altas capacidades en una de las opciones de inclusión educativa que existe para ellos en Chile: los programas de enriquecimiento extracurricular a cargo de universidades. Esto, con la finalidad de utilizar los resultados tanto para fortalecer los modelos educativos complementarios a la educación regular de estos estudiantes, como para promoverlos y transferir a la educación regular los componentes que sea posible (Gagné, 2015; Renzulli y Reis, 2014).

2. Revisión de la literatura

2.1. Alta Capacidad Intelectual, Dotación y Talento: una delimitación conceptual

A lo largo del tiempo, la investigación psicológica ha explorado la inteligencia, pero aún no cuenta con un modelo teórico unificado para referirse a personas con un desempeño intelectual superior. Este estudio sigue la perspectiva de Gagné (2015) sobre la Alta Capacidad Intelectual, quien propone está compuesta de dos elementos: Dotación y Talento. Dotación se relaciona con las características naturales de una

persona, mientras que Talento se refiere a su expresión en un campo específico con un desempeño excepcional (Rodríguez, 2016; Valadez y Ávalos, 2010). Este estudio utiliza el concepto de Alta Dotación Intelectual (desde ahora, ADI) como equivalente al de Dotación y al de Altas capacidades.

La ADI se entiende como una aptitud intelectual que supera al 90 % de la población de edad similar, con necesidades educativas especiales que, una vez atendidas, pueden convertirse en Talento o desempeño sobresaliente (Navarro-Saldaña, Flores-Oyarzo et al., 2022). La ADI hace referencia a la 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 (Navarro-Saldaña, Flores-Oyarzo et al., 2022). En otras palabras, la ADI 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 lo que Gagné (2015) denomina catalizadores intrapersonales y ambientales, que movilicen su motivación, esfuerzo y perseverancia. Desde esta visión, la educación de estudiantes con ADI debiera contemplar resultados de aprendizaje disciplinares, socioafectivos y transversales.

2.2. Características cognitivas de niños, niñas y adolescentes con ADI

Según el metaanálisis de Gómez (2020), se destacan diferencias neurobiológicas fundamentales entre niños con Alta Dotación Intelectual y sus pares sin ADI. Estas diferencias incluyen la influencia genética y ambiental en la expresión de la inteligencia, una mayor plasticidad neuronal en la infancia temprana, mayor velocidad de procesamiento, mayor interacción con el entorno, sensibilidad a las recompensas y un mayor interés por las tareas. En coherencia con lo planteado por García-Ron y Sierra-Vásquez (2011) se puede plantear que de igual manera que otras características excepcionales, la ADI plantea importantes exigencias a las familias y a la escuela; involucra riesgos de estrés psicosocial a las personas que la presentan, riesgo de aislamiento e incumplimiento de posibles logros, pues conlleva necesidades educativas especiales que no siempre se atienden en las escuelas; sin embargo a diferencia de otras excepcionalidades, tiene mejor pronóstico de las consecuencias para la vida tanto de los estudiantes como de sus familias.

Así, para aprovechar las ventajas neurobiológicas y promover un desarrollo integral en áreas adicionales, es esencial la intervención para satisfacer las necesidades educativas especiales de los estudiantes con ADI; esto les permite alcanzar un desempeño sobresaliente y desarrollar su talento académico. Algunos estudios sugieren que si estas necesidades educativas especiales no se atienden, la alta capacidad intelectual puede conllevar desventajas, como la propensión al consumo de sustancias legales e ilegales y la tendencia a experimentar problemas socioemocionales o de salud mental (Batty et al., 2008; Eren et al., 2018; Francis et al., 2015; Kanazawa y Hellberg, 2010; Navarro-Saldaña, Gaete-Cser et al., 2022; Williams y Hagger-Johnson, 2017; White y Batty, 2011; White et al., 2012). En relación con lo anterior, destaca la importancia del enriquecimiento de las oportunidades educativas para estudiantes con ADI, ya sean curriculares o extracurriculares y la necesidad de estudiar de manera empírica su efectividad, impacto y percepción por parte de sus participantes. Además, atendiendo a que Zimmerman y Martínez-Pons (1990) plantean que las personas con altas capacidades tendrían los recursos para aprender estrategias de autorregulación del

aprendizaje, pudiendo lograr con ello un mayor sentimiento de autoeficacia en la tarea y motivación intrínseca, se podría sostener que es necesario proveerles de oportunidades educativas para aprender a autorregular su aprendizaje.

2.3. Programas Dirigidos a Estudiantes con ADI

Según el metaanálisis de Kim (2016), existen dos tipos de programas para estudiantes con Alta Dotación Intelectual (ADI): aceleración y enriquecimiento. El autor compiló y analizó investigaciones sobre los efectos académico-cognitivos y socioemocionales de estos programas en jóvenes con ADI, destacando la ventaja de los programas de enriquecimiento sobre los de aceleración.

Los programas de aceleración se centran en avanzar más rápido o en una edad más temprana que sus compañeros en el currículo escolar (Steenbergen-Hu y Moon, 2011). Aunque fueron los primeros programas para estudiantes con ADI, tienen limitaciones, como la falta de atención a aspectos socioemocionales (Kulik, 1992, citado en Kim, 2016). En contraste, los programas de enriquecimiento reúnen a jóvenes con ADI en grupos homogéneos y contemplan su desarrollo socioafectivo. El enriquecimiento educativo alude a un conjunto de acciones sistemáticas y ordenadas en un tiempo definido, que tienen como objetivo que las personas logren cambios permanentes en comportamientos y/o procesos mentales conducentes a actualizar sus potencialidades cognitivas, socioafectivas y morales pudiendo implementarse en el currículum de la educación regular o fuera de ella, en cuyo caso se le denomina enriquecimiento extracurricular (Navarro-Saldaña, 2023). Actualmente, en Chile, existen ambos tipos de enriquecimiento; al menos siete programas de enriquecimiento extracurricular, complementario al colegio, para estudiantes con ADI y programas de enriquecimiento curricular en algunas escuelas públicas y colegios privados, destinados a todos sus estudiantes, incluyendo a quienes tienen ADI.

El programa pionero de enriquecimiento extracurricular surge el año 2001, en la Pontificia Universidad Católica de Chile: Programa Educacional para Niños con Talentos Académicos PENTA UC, destinado a atender a estudiantes de 6° básico a 4° medio, principalmente de escuelas municipales pertenecientes a 21 comunas de la Región Metropolitana; contempla actividades extracurriculares y de enriquecimiento que aumentan las aspiraciones y expectativas de rendimiento educacional de los estudiantes y su disposición a la aceptación mutua y trabajo colaborativo, independiente de las diferencias socioeconómicas y culturales (Arancibia, 2009). Entre los años 2003 y 2004, este programa fue transferido a tres universidades: Universidad Católica del Norte (Región de Antofagasta), Universidad de Concepción (Región del Biobío) y Universidad de la Frontera (Región de la Araucanía). Posteriormente, en el contexto del Programa de promoción de Talentos en Escuelas y Liceos establecido en Ministerio de Educación de Chile desde el año 2007, ingresa a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Región de Valparaíso), a la Universidad Austral de Chile (Región de los Ríos) y a la Universidad Católica del Maule (Región del Maule).

La inequidad y la brecha de género en la educación es un tema que ha sido estudiado en diferentes países; los investigadores han observado por una parte, diferencias en los resultados de aprendizaje entre estudiantes de familias más vulnerables y/o entre estudiantes de colegios públicos y privados (Espinoza-Díaz et al., 2014; Pinto, 2020; Rogero et al., 2016; Ruiz, 2015; Schmelkes, 2020) y, por otra, promoción de diferencias de género en el currículum escolar chileno (Castillo-Sánchez y Gamboa-Araya, 2013; Vidal-Veliz et al., 2020) y brecha de género en la educación superior chilena (Colther, 2022). A partir del año 2008, el Ministerio de Educación de Chile sostiene que, además

de adquirir los Objetivos de Aprendizaje dispuestos en el currículum escolar del país, es imprescindible que cada uno de los estudiantes aprenda a conseguir más y nuevos aprendizajes, contribuyendo incluso en la creación de nuevos conocimientos (Ministerio de Educación, 2018). Con ello, además de garantizar el acceso a la educación, se busca asegurar la participación, permanencia y el progreso en las diferentes etapas que posee el sistema educacional y se plantea el apoyo a los programas educativos para transformar el potencial de talentos en desempeño destacado. En ese sentido, Chile avanza hacia una educación más inclusiva con un Ministerio de Educación que impulsa acciones que fomenten la educación en todos sus niveles, entre ellas las que realiza el Programa de Promoción de Talentos en Escuelas y Liceos, el cual pretende contribuir con enriquecimiento extracurricular al desarrollo de aquellos estudiantes que cursan entre 5° año básico y 4° año medio y que presentan habilidades académicas significativamente superiores en relación a sus pares, para que cada uno despliegue al máximo sus distintas potencialidades (Ministerio de Educación, 2021).

Si bien estos programas han desarrollado sus propios modelos educativos tienen sus bases en el modelo de Françoise Gagné y/o en el modelo de Joseph Renzulli. Desde el modelo de Gagné (2015) contemplan la diferencia entre dotación o potencial y talento o desempeño sobresaliente, incluyendo el concepto de catalizadores ambientales y personales que permiten actualizar el potencial y deducen la necesidad de diseñar e implementar modelos educativos que fomenten los catalizadores personales y ambientales, para que el potencial se manifieste como talento. Desde el modelo de Renzulli y Reis (1985) consideran, entre otras, la idea de que, para actualizar el potencial de los estudiantes, se requiere de escuelas, modelos y programas enriquecidos. El modelo de Renzulli y Reis sostiene que existen tres aspectos necesarios para la manifestación de comportamientos asociados a inteligencia superior: habilidad intelectual, creatividad y compromiso con la tarea, existiendo tres tipos de enriquecimiento curricular para las escuelas; los dos primeros aplicables a todos los estudiantes y el tercero, aplicable a estudiantes con altas capacidades (Renzulli y Reis, 2014).

El programa Talentos UdeC, objeto de este estudio, se clasifica como un programa psicoeducativo de enriquecimiento extracurricular, complementario a la educación regular y pertenece a la Universidad de Concepción, Chile.

2.4. Aprendizaje académico-cognitivo y programas extracurriculares para estudiantes ADI

Siguiendo la perspectiva de Myers y Dewall (2020), que conciben el aprendizaje como un proceso de adquisición de información o conductas a través de la experiencia, en este estudio se define el aprendizaje como cambios relativamente permanentes en el comportamiento académico y/o procesos cognitivos debidos a la experiencia. Varios estudios han investigado los efectos positivos en el desempeño académico y cognitivo de los jóvenes que participan en programas extracurriculares de enriquecimiento, incluyendo metaanálisis a lo largo de los años (Goldring, 1990; Kim, 2016; Kulik y Kulik, 1984, 1992; Vaughn et al., 1991).

Kulik y Kulik (1984) concluyeron que agrupar a estos estudiantes en clases de enriquecimiento conduce a un mayor progreso intelectual. Goldring (1990) encontró que el desempeño académico es significativamente superior cuando se agrupan con pares de ADI. En otro metaanálisis en 1992, Kulik y Kulik informaron que, en 19 de 25 estudios revisados, los estudiantes con ADI tienen un mejor rendimiento cuando se agrupan homogéneamente por habilidades cognitivas. Vaughn y cols. (1991)

observaron resultados positivos en desempeño, pensamiento crítico y creatividad debido a la participación en programas de enriquecimiento.

En el metaanálisis más reciente de Kim (2016), que examinó investigaciones desde 1985 hasta 2014, se encontró que los programas de enriquecimiento tienen un efecto significativo tanto en el rendimiento académico como en el desarrollo socioemocional. Los programas residenciales de verano tuvieron el mayor impacto en el rendimiento académico, mientras que los no residenciales destacaron en el desarrollo socioemocional.

Delacourt y cols. (2007) concluyeron que los jóvenes con ADI que asistieron a programas especializados tuvieron un mejor desempeño académico, especialmente cuando se agruparon por habilidad cognitiva. En el estudio de Redding y Grissom (2021), se encontró que la participación en programas de enriquecimiento para jóvenes con ADI se asoció con un mejor rendimiento en lectura y matemáticas, aunque este efecto no se observó en estudiantes de minorías étnicas o de bajos ingresos.

En síntesis, existe evidencia empírica que sugiere un efecto significativo de este tipo de programas en el aprendizaje, el desempeño y habilidades cognitivas. Sin embargo, como ya lo habían anunciado Merino et al. (2014), aún existen muy pocos estudios de este tipo, empíricos, cuantitativos, en la literatura hispanohablante. En el contexto antes expuesto, surgen las siguientes preguntas de investigación: (1) ¿Cuál es el efecto de la participación en el programa Talentos UdeC en el aprendizaje académico-cognitivo, según la percepción de sus exalumnos? (2) ¿Existen diferencias en la percepción de efectos, según variables como sexo y edad, años de participación, nivel escolar al momento de ingresar al Programa, el estrato socioeconómico de la familia de origen, tipo de establecimiento educacional, nivel educacional alcanzado?

El propósito general del estudio fue el de evaluar la percepción del efecto que tuvo la participación en el programa de enriquecimiento en el aprendizaje académico-cognitivo de estudiantes identificados con ADI, además de identificar variables demográficas que pudiesen mediar este efecto. Para estudiar el Aprendizaje Académico-Cognitivo, se dividió en dos componentes: Percepción de Aprendizajes Académicos y Percepción de aportes de la participación en el programa. Estas categorías serán tratadas en detalle en el apartado siguiente.

3. Método

El presente estudio es de carácter cuantitativo, no experimental, del tipo descriptivo y correlacional, con una toma de datos transversal. Además, es exploratorio en cuanto a identificar factores demográficos que puedan influir en las variables. En una primera parte, se describe la percepción de aportes en el aprendizaje académico-cognitivo por parte de los ex estudiantes del programa Talentos UdeC (en adelante el Programa) y en una segunda parte se describe la relación entre factores demográficos y el aprendizaje académico-cognitivo de sus participantes en el programa. Debido al carácter del estudio, el efecto académico-cognitivo percibido será explorado mediante el análisis descriptivo.

En cuanto a la identificación de variables (demográficas y educacionales) que podrían afectar la percepción de efectos académicos y cognitivos atribuidos al programa, se plantean las siguientes hipótesis:

3.1. Hipótesis

Hipótesis 1: Se espera encontrar diferencias significativas en el nivel de Aprendizajes Académicos por años de permanencia en el Programa.

Hipótesis 2: Se espera encontrar diferencias significativas en la Percepción de aportes de la participación por años de permanencia en el Programa.

Hipótesis 3: Existen diferencias en el nivel de aprendizaje académico-cognitivo por curso de ingreso al Programa. Es decir, habría mayor efecto percibido si los estudiantes entran al Programa en quinto o sexto básico y están dos o más años, que si entran en enseñanza media y están dos o más años.

Hipótesis 4: Existen diferencias significativas por sexo en el nivel de aprendizaje académico-cognitivo.

Hipótesis 5: Existen diferencias significativas en el nivel de aprendizaje académico-cognitivo por estrato socioeconómico de origen, a favor de los niños que por estrato son más vulnerables.

Hipótesis 6: Existen diferencias significativas en el nivel de aprendizaje académico-cognitivo por nivel académico más alto alcanzado (un mayor efecto positivo en aquellos que obtuvieron un nivel más alto).

3.2. Población y muestra

Durante finales de 2020 y comienzos de 2021 se realizó un llamado a exalumnos del Programa, a través de redes sociales para participar de este estudio. De 213 personas contactadas, 165 acceden a participar (77,46 %). De estos, 141 rellenaron completamente la encuesta (66,2 %). La edad media de la muestra fue de 25 años (D.E.=3,74). Los participantes ingresaron al programa entre los años 2004 y 2018, y egresaron de su enseñanza media entre 2005 y 2019. De los 141 participantes, 56 son hombres y 85 mujeres (39,7 % y 60,3 %, respectivamente). Los años de permanencia efectiva en el Programa para la muestra son, en promedio, 5 (D.E.=2,05).

3.3. Variables en estudio

Variable: Aprendizaje académico-cognitivo

Para su análisis, el Aprendizaje académico-cognitivo se categorizó en dos dimensiones:

- 1) Aprendizajes Académicos
- 2) Aportes de la participación en el Programa al aprendizaje académico-cognitivo

El Aprendizaje académico-cognitivo es entendido como aquellos cambios relativamente permanentes en el comportamiento y/o en los procesos mentales, que son atribuibles a la experiencia. Entre ellos, el conocimiento y comprensión de los contenidos disciplinares de cursos y talleres; la adquisición de hábitos de trabajo intelectual caracterizados por la combinación de estrategias de pensamiento que incluyen estrategias simples y complejas y; la motivación por el aprendizaje o motivación académica.

El conocimiento y comprensión de los contenidos disciplinares de cursos y talleres se evalúa a través del logro de resultados de aprendizaje en cada temporada de clases del programa de enriquecimiento extracurricular y no se incluye en este estudio; los *Aprendizajes Académicos* se observan a través de 1) la autopercepción de hábitos de trabajo intelectual o del uso de una combinación de estrategias de pensamiento que

incluyen desde las más simples a las más complejas, en actividades académicas; 2) La autopercepción de hábitos de trabajo intelectual o del uso de una combinación de estrategias de pensamiento que incluyen desde las más simples a las más complejas, en actividades recreativas; y 3) la autopercepción de motivación por el aprendizaje.

La *Percepción de aportes de la participación en el Programa al aprendizaje académico-cognitivo* se define como la percepción de los aportes que esta participación hace a los hábitos de trabajo intelectual y a la motivación académica. Se observa a través de: 4) la percepción de aportes de la participación en el Programa a los hábitos de trabajo intelectual en actividades académicas; 5) la percepción de aportes de la participación en el Programa a los hábitos de trabajo intelectual en actividades recreativas; y 6) la percepción de aportes de la participación en el Programa a la motivación por el aprendizaje.

Variable: Años de Participación

La participación en el Programa, categorizada en dos grupos: menos de 2 años y 2 o más años de participación.

Variables Demográficas: sexo y edad

Las variables demográficas observadas en este estudio son sexo (hombre o mujer) y edad en años.

Variables Académicas

Variables Académicas - Dicotómicas: Estas variables tienen dos categorías: cursa o no cursa estudios, educación universitaria completa o incompleta, postgrado completo o incompleto, educación técnica completa o incompleta, escolaridad (educación superior completa o posgrado completa/incompleta, o incompleta), escolaridad de la madre (superior completa o posgrado completa/incompleta, o incompleta), escolaridad del padre (superior completa o posgrado completa/incompleta, o incompleta), y si estudió en establecimiento particular no subvencionado u otros.

Variables Académicas - No Dicotómicas: Estas variables incluyen el puntaje en la Prueba de Selección Universitaria en castellano, matemáticas, historia y ciencias, el máximo nivel de escolaridad alcanzado (enseñanza media completa, enseñanza superior completa en universidad, enseñanza superior completa en instituto de educación superior, enseñanza superior incompleta en instituto de educación superior, enseñanza superior incompleta en universidad, posgrado incompleto, magíster o doctorado), el tipo de estudio actual (preuniversitario, estudios superiores técnicos, estudios universitarios de pregrado, capacitaciones o cursos no conducentes a grado académico de menos de 20 horas, estudios de diplomado no conducentes a grado académico, magíster o doctorado), y el rango del promedio de notas o calificaciones en la última carrera estudiada (10 % superior, 20 % superior, 30 % superior, promedio de la promoción, o no sabe).

3.4. Instrumento

El cuestionario utilizado fue de elaboración propia, y buscaba medir los efectos y percepción de efectos socioemocionales, académico-cognitivos y económicos del programa en sus estudiantes. En este artículo, se consideran únicamente las respuestas al cuestionario con relación al aprendizaje académico-cognitivo. Como se mencionó anteriormente, la dimensión aprendizaje académico-cognitivo contiene 6 subdimensiones, las cuales se agrupan en: (1) Aprendizajes académicos y (2) Percepción de aportes de la participación en el programa al aprendizaje académico-

cognitivo. Ambos componentes presentan un Alfa de Cronbach de niveles aceptables, donde el grupo (1) muestra un Alfa de Cronbach $\alpha=0,829$ y el grupo (2) un Alfa de Cronbach $\alpha=0,768$.

Para medir las variables contenidas en estos dos grupos, Aprendizajes académicos y Percepción de aportes de la participación en el programa, se utilizan dos escalas tipo Likert con 5 alternativas de respuesta. Para medir el primer grupo, se utilizan preguntas que evalúan los hábitos de trabajo intelectual (académicas o recreativas) y la motivación por el aprendizaje. Para medir el segundo, se utilizan preguntas que evalúan la percepción de aportes de la participación en el Programa a: los hábitos de trabajo intelectual en actividades académicas y recreativas, y a la motivación por el aprendizaje.

3.5. Análisis de datos

Estadísticas descriptivas

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. Esto con el objetivo de explorar el nivel de percepción de aprendizajes académico-cognitivos relacionados a la pregunta de investigación *¿Cuál es el efecto de la participación en el programa Talentos UdeC en el aprendizaje académico-cognitivo, según la percepción de sus exalumnos?*

Test de medias

Luego de analizar la distribución de las frecuencias de las variables relacionadas, se realizan tests de medias para el contraste de las 6 hipótesis. Específicamente se realizan pruebas de correlación de Pearson.

4. Resultados

En primer lugar, se presenta el análisis descriptivo correspondiente a la pregunta *¿Cuál es el efecto de la participación en el programa Talentos UdeC en el aprendizaje académico-cognitivo, según la percepción de sus exalumnos?* Luego, se expone un análisis de las frecuencias distribuidas de las variables Sexo, Edad, Años en el Programa, Año de Ingreso al Programa y Nivel Socioeconómico y Escolaridad, para dar paso a los resultados de los test de medias que contrastan las hipótesis planteadas.

4.1. Estadísticas descriptivas

En el Cuadro 1 se presentan las estadísticas descriptivas de las 6 subdimensiones del aprendizaje académico-cognitivo. En particular, es posible destacar que todas las subdimensiones presentan como puntaje superior el máximo posible. En consecuencia, también es posible observar el puntaje máximo a nivel de dimensión, el cual corresponde a 140 puntos. En contraste, la subdimensión 5 fue la única en obtener como puntaje inferior el mínimo posible, el cual corresponde a 2 puntos (percepción de aportes de la participación en el Programa a los hábitos de trabajo intelectual en actividades recreativas).

Cuadro 1***Estadísticas descriptivas de Aprendizaje Académico Cognitivo***

Variable	Observaciones	Media	Desviación estándar	Min	Max
Subdimensión 1	141	33,59	4,98	20	40
Subdimensión 4	141	8,74	1,52	4	10
Subdimensión 2	141	33,78	5,30	20	40
Subdimensión 5	141	8,28	1,73	2	10
Subdimensión 3	141	17,33	2,78	7	20
Subdimensión 6	141	17,01	2,58	9	20
Dimensión	141	118,73	14,99	76	140

Nota. Elaboración propia.

4.2. Aprendizajes académicos

A continuación, se presentan algunas frecuencias de los puntajes obtenidos para las preguntas que forman parte de “la autopercepción de hábitos de trabajo intelectual o del uso de una combinación de estrategias de pensamiento que incluyen desde las más simples a las más complejas, en actividades académicas” (Subdimensión 1). Específicamente, seis de las ocho actividades poseen como alternativa más frecuente “siempre”, mientras que, en las otras dos actividades, la alternativa “casi siempre” posee el mayor porcentaje de preferencia. Además, todas las actividades concentran el mayor porcentaje de respuestas entre las alternativas “siempre” y “casi siempre”, el cual supera el 70 % en todas ellas.

Respecto a los puntajes obtenidos para las actividades que forman parte de “la autopercepción de hábitos de trabajo intelectual o del uso de una combinación de estrategias de pensamiento que incluyen desde las más simples a las más complejas, en actividades recreativas” (Subdimensión 2), todas las actividades poseen como alternativa más frecuente “Siempre”. Además, todas las actividades concentran el mayor porcentaje de respuestas entre las alternativas “Siempre” y “Casi siempre”, superando el 70 % en todas ellas.

De la frecuencia de los puntajes obtenidos para la actividad que forma parte de “la autopercepción de motivación por el aprendizaje” (Subdimensión 3) destaca lo siguiente: la alternativa “muy de acuerdo” es la más frecuente para dos de las afirmaciones, seguidas por la opción “de acuerdo”. Mientras que para las otras dos actividades de la subdimensión, la alternativa más frecuente es “Siempre”, seguida por la opción “Casi siempre”. En ambos casos, las dos primeras categorías representan más del 70 % de las preferencias.

4.3. Percepción de aportes de la participación en el programa al aprendizaje académico-cognitivo

Los datos relevantes de los puntajes obtenidos para la afirmación que conforma “la percepción de aportes de la participación en el Programa a los hábitos de trabajo intelectual en actividades académicas” (Subdimensión 4) son expuestos a continuación. Para la única pregunta que conforma esta subdimensión, la alternativa más frecuente corresponde a “Muy de acuerdo” con un 52,5 %, seguida por de acuerdo con un 33,3 %. Mientras que las alternativas, ni de acuerdo ni en desacuerdo o en desacuerdo representan en conjunto un 14,2 %.

En cuanto a la frecuencia de los puntajes para la única afirmación que conforma “la percepción de aportes de la participación en Talentos UdeC a los hábitos de trabajo

intelectual en actividades recreativas” (Subdimensión 5), destaca que, tanto la alternativa “muy de acuerdo” como “de acuerdo” presentan 56 casos, representando cada una cerca del 40 % y alcanzando en conjunto cerca del 80 % de las respuestas a esta afirmación.

Por último, respecto a los puntajes obtenidos para las cuatro actividades que forman parte de “la percepción de aportes de la participación en Talentos UdeC a la motivación por el aprendizaje” (Subdimensión 6), destaca que la alternativa “muy de acuerdo” es la más frecuente para dos de las afirmaciones, seguidas por la opción “de acuerdo”. Mientras que, para las otras dos actividades, la alternativa más frecuente es “siempre”, seguida por la opción “casi siempre”. En ambos casos, las dos primeras categorías representan más del 70 % de las preferencias.

Se observa que la gran mayoría de los participantes están muy de acuerdo o de acuerdo con que su participación en el Programa les ha traído beneficios en su aprendizaje académico-cognitivo, a través de todas las subdimensiones. Esto refleja una alta percepción de efectos positivos del Programa, lo cual aporta evidencia para responder positivamente a la primera pregunta de investigación.

4.4. Test de medias

Para contextualizar las variables involucradas en los tests de media que siguen, en el Cuadro 2 y la Figura 1 se presentan los análisis descriptivos de estas:

Cuadro 2

Estadísticos Variables Tests de Medias

Variable	Obs	Media	Desv. Est	Min	Max
Sexo	141				
Hombre = 1	56				
Mujer = 0	85				
Edad (años)	141	25	3,74	18	33
Año de ingreso a Talentos UdeC	141	2008	3,58	2004	2018
Año de egreso Talentos UdeC	107	2013	3,91	2005	2019
Año de retiro Talentos UdeC	34	2011	2,20	2007	2015
Años de permanencia efectiva en el programa	141	5	2.05	1	7
Educación superior completa	68				
Educación superior incompleta	59				
Enseñanza media completa	14				

Nota. Elaboración propia.

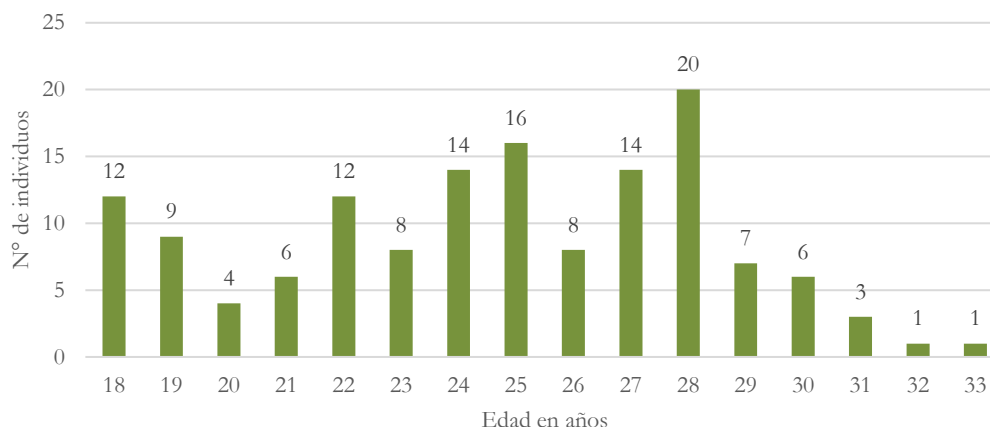
Con relación al cálculo del nivel socioeconómico de origen, se utilizó el dato de si el participante le fue o no otorgada la beca de alimentación del estado durante la enseñanza media. Del total de 140 estudiantes que contestaron a esta pregunta, un 61% reportó haber tenido este beneficio y un 39 % no haberlo recibido. Esto indica que al menos el 61 % de los exalumnos del Programa provienen del 60 % de las familias más vulnerables o con mayor desventaja socioeconómica del país.

Respecto a los resultados del test de media correspondiente a la Hipótesis 1, no se rechaza la hipótesis nula al 1 % de significancia para ninguna de las subdimensiones del aprendizaje académico cognitivo. Esto significa que la autopercepción de hábitos de trabajo intelectual o del uso de una combinación de estrategias de pensamiento en actividades académicas y/o en actividades recreativas y la autopercepción de

motivación por el aprendizaje de quienes permanecieron en el programa por dos o más años, no difiere de quienes permanecieron en el programa por menos de 2 años.

Figura 1

Distribución de Edades de la Muestra



El Cuadro 3 muestra los resultados del test de media correspondiente a la Hipótesis 2, donde se pueden observar hallazgos significativos tanto en la Subdimensión 4, como en la dimensión “percepción de aportes del Programa” en su conjunto. Esto significa que la percepción de aportes de la participación en el Programa a los hábitos de trabajo intelectual difiere significativamente entre quienes participaron menos de dos años y quienes participaron por dos o más años en el programa, en favor de estos últimos y que hay diferencias estadísticamente significativas en la percepción de aportes de la participación en el Programa a los hábitos de trabajo intelectual en actividades académicas; quienes participaron por dos o más años tienen una mayor percepción de aportes del programa.

Cuadro 3

Test de media por subdimensión de percepción de aportes académico-cognitivo por años de permanencia en el programa

	Obs	Media 2 o más años	Media Menos de 2 años	Dif $M_{mas}-M_{menos}$
Subdimensión 4	141	8,883	7,905	0,979***
Subdimensión 5	141	8,350	7,905	0,445
Subdimensión 6	141	17,108	16,476	0,632
Percepción	141	34,342	32,286	2,056*

Notas. Elaboración propia. Donde: Obs=Nº de observaciones; M_{mas} : media dos o más años de permanencia; M_{menos} : media menos de dos años de permanencia. * $p<0,10$; ** $p<0,05$; *** $p<0,01$.

En cuanto a los resultados del test de media correspondiente a la Hipótesis 3, no se rechaza la hipótesis nula para ninguna de las subdimensiones del aprendizaje académico cognitivo. Esto significa que la autopercepción de hábitos de trabajo intelectual o del uso de una combinación de estrategias de pensamiento en actividades académicas y/o en actividades recreativas y la autopercepción de motivación por el aprendizaje de quienes ingresaron al programa en 6º básico no es distinto a quienes ingresaron al programa durante la enseñanza media.

Siguiente, se presentan los resultados del test de media correspondiente a la Hipótesis 4. No es posible rechazar la hipótesis nula para ninguna subdimensión de aprendizaje académico cognitivo. Esto significa que la autopercepción de hábitos de trabajo

intelectual o del uso de una combinación de estrategias de pensamiento en actividades académicas y/o en actividades recreativas y la autopercepción de motivación por el aprendizaje no difiere por sexo, lo cual apunta a que la intervención educativa del Programa no está sesgada por género.

En base a los resultados, no es posible rechazar la hipótesis nula para ninguna subdimensión del aprendizaje académico cognitivo para la Hipótesis 5. Esto significa que la autopercepción de hábitos de trabajo intelectual o del uso de una combinación de estrategias de pensamiento en actividades académicas y/o en actividades recreativas y la autopercepción de motivación por el aprendizaje no difiere dependiendo del nivel socioeconómico de la familia de origen del exalumno. Esto sugiere, a diferencia de lo planteado en la literatura (Redding y Grissom, 2021; Wai y Worrel, 2020), que el Programa tiene efectos percibidos igualmente positivos sin importar la vulnerabilidad socioeconómica.

El Cuadro 4 muestra los resultados del test de media correspondiente a la Hipótesis 6. La hipótesis nula se rechaza al 10% de significancia para la Subdimensión 3. Esto significa que la autopercepción de motivación por el aprendizaje obtenido difiere dependiendo del nivel de escolaridad máxima obtenida. Específicamente, se observa que el puntaje medio obtenido por la autopercepción de motivación por el aprendizaje, por quienes completaron la educación superior universitaria/técnica, es superior al de quienes alcanzaron como nivel de escolaridad máximo la enseñanza media completa o educación superior incompleta.

Cuadro 4

Test de medias por subdimensión de Aprendizajes académicos por nivel de escolaridad

	Obs	Media E. media	Media S. completa	Dif $M_{em}-M_{sc}$
Subdimensión 1	81	33,154	34,074	-0,920
Subdimensión 2	81	34,000	34,059	-0,059
Subdimensión 3	81	17,077	18,191	-1,114*
Aprendizaje	81	84,231	86,324	-2,093

Notas. Elaboración propia. Donde: Obs=N° de observaciones; M_{em} : media escolaridad máxima enseñanza media completa y enseñanza superior incompleta; M_{sc} : media nivel de escolaridad máxima educación superior completa y superior. * $p<0,10$; ** $p<0,05$; *** $p<0,01$.

5. Discusión y Conclusiones

Los resultados de esta investigación corroboran los reportes de investigaciones previas, que concluyen acerca del efecto positivo de la participación en programas de enriquecimiento en el desempeño y el aprendizaje académico de sus participantes (Goldring, 1990; Kim, 2016; Kulik y Kulik, 1984, 1992; Vaughn et al., 1991). Los exalumnos del programa Talentos UdeC reportan una percepción positiva sobre el nivel de aprendizaje académico-cognitivo logrado y sobre el aporte que su participación en el Programa hizo a estos logros. Los resultados muestran también que existen diferencias significativas en algunas subdimensiones del aprendizaje académico-cognitivo, relacionadas al tiempo de permanencia de la persona en el Programa y a su nivel educativo al momento de responder la encuesta: quienes participan dos o más años en el Programa perciben mayores aportes, así como también quienes completaron la educación superior, a diferencia de quienes no la completaron o no realizaron estudios superiores.

A diferencia de estudios realizados en otros países, que sostienen que estudiantes pertenecientes a minorías étnicas y estratos socioeconómicos más vulnerables, reciben menos beneficios de su participación en programas de enriquecimiento (Redding y Grissom, 2021; Wai y Worrel, 2020), este estudio demostró que los resultados de la participación en el Programa no difieren según el sexo o el estrato socioeconómico o nivel de vulnerabilidad de origen de los participantes. Esto es relevante para la educación chilena, pues estaría evidenciando un aporte de los programas de enriquecimiento extracurricular no solo a la inclusión educativa de personas con altas capacidades, sino también a disminuir la inequidad de la educación, observada por diferentes investigadores (Espinoza-Díaz et al., 2014; Pinto, 2020; Rogero et al., 2016; Ruiz, 2015; Schmelkes, 2020). Si bien la investigación educativa previa reporta inequidad de la educación asociada al género (Castillo-Sánchez y Gamboa-Araya, 2013; Colther, 2022; Vidal-Veliz et al., 2020) este estudio muestra, que no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres en la percepción de aprendizaje académico-cognitivo ni en la percepción de aportes del programa a estos aprendizajes, lo que podría estar reflejando que su modelo educativo aporta a disminuir la brecha de género en la educación.

Por otra parte, los resultados de esta investigación muestran diferencias significativas en la autopercepción de motivación por el aprendizaje y en la percepción de aportes de la participación en el Programa a ello, entre exalumnos que completaron la educación superior y aquellos que solo completaron la enseñanza media y/o no completaron la educación superior. Esto corrobora las conclusiones de estudios previos en cuanto a la relación entre autorregulación del aprendizaje, resultados y motivación académicos (Zimmerman y Martínez-Pons, 1990); podría estar indicando que uno de los aportes significativos de la participación en el Programa está en favorecer la motivación que se requiere para completar estudios superiores, lo que sería otro indicador de su aporte a la equidad e inclusión educativa. Además, estaría relevando la necesidad de abordar sistemáticamente la autorregulación del aprendizaje no solo en los programas de enriquecimiento extracurricular para estudiantes de enseñanza básica y media, sino también en la educación superior.

Relacionado con lo anterior y considerando que resulta interesante corroborar en muestra chilena, lo reportado en investigaciones previas acerca del efecto de programas de enriquecimiento en el desarrollo socioafectivo de sus alumnos (Kulik, 1992, citado en Kim, 2016; Kim, 2016; Steenbergen-Hu y Moon, 2011), se realizó otra investigación en la misma muestra del presente estudio, pero para evaluar el efecto en el aprendizaje socioemocional de la participación en el programa de enriquecimiento extracurricular (Navarro-Saldaña et al., 2023), con resultados que demuestran percepción de efectos socioafectivos y de aportes de la participación en el programa a ellos.

Un desafío relevante para los investigadores chilenos está en realizar estudios comparativos, acerca de los efectos de programas de enriquecimiento extracurricular que se desarrollan en diferentes regiones de Chile y den cuenta de la diversidad, particularidades y riqueza del territorio, de sus estudiantes, educadores y modelos educativos. Esto permitiría conectar los hallazgos obtenidos para llegar a conclusiones sobre el panorama nacional. Otro desafío para la investigación está en realizar estudios que, atendiendo al aumento de la migración y a los desafíos educativos que aún persisten relacionados a la pandemia COVID-19 (Tabares-Cruz y Mederos-Mollineda, 2022), se focalicen en analizar por una parte, cómo estos programas de enriquecimiento están siendo recibidos e integrados por estudiantes migrantes y cuáles son los efectos percibidos por ellos y; por otra parte, analicen los modelos educativos que se implementa en estos programas y la percepción de sus aportes en pandemia a

la salud mental de los estudiantes y de sus familias; con ello se podría identificar algunos componentes que favorecieron la salud mental y que podrían replicarse en la educación regular.

Entonces, del estudio realizado se puede concluir que la participación en este programa de enriquecimiento extracurricular aporta, según los propios participantes, al aprendizaje cognitivo académico; tanto en los hábitos de trabajo intelectual como en la motivación por aprender o motivación académica y que la participación por dos o más años genera efectos significativamente mayores en algunas de las variables analizadas y que, para potenciar su efecto en la motivación académica, se podría relevar la autorregulación del aprendizaje como uno de los resultados de aprendizaje de su modelo educativo.

En conclusión, los resultados obtenidos refuerzan la importancia de la educación inclusiva al mostrar que el programa de enriquecimiento extracurricular no solo beneficia a los estudiantes de diferentes estratos socioeconómicos y géneros de manera equitativa, sino que también fomenta una experiencia educativa que es accesible y significativa para todos los participantes. Este hallazgo es crucial, ya que subraya que, al centrarse en el desarrollo integral y en la equidad en el acceso a oportunidades de aprendizaje, los programas de enriquecimiento pueden contribuir significativamente a reducir las desigualdades educativas. Esto es particularmente relevante en el contexto chileno, donde la educación inclusiva sigue siendo un desafío importante. Al demostrar que los estudiantes de diversos orígenes perciben beneficios similares en términos de aprendizaje académico y motivación, este estudio proporciona evidencia de que los programas de enriquecimiento bien diseñados pueden ser una herramienta eficaz para promover la inclusión educativa y garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su contexto socioeconómico o género, tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial académico y personal.

Referencias

- Arancibia, V. (2009). La educación de alumnos con talentos: una deuda y una oportunidad para Chile. *Temas de la Agenda Pública*, 4(26).
- Batty, D., Deary, I., Schoon, I., Emslie, C., Hunt, K. y Gale, C. (2008). Childhood mental ability and adult alcohol intake and alcohol problems: The 1970 British Cohort Study. *American Journal of Public Health*, 98(12), 2237-2243. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2007.109488>
- Castillo-Sánchez, M. y Gamboa-Araya, R. (2013). La vinculación de la educación y género. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 391-407. <https://doi.org/10.15517/aie.v13i1.11719>
- Colther, C. (2022). Desigualdad de género en el sistema universitario chileno. *Multidisciplinary Business Review*, 15(1), 50-62. <https://doi.org/10.35692/07183992.15.1.6>
- Delcourt, M. A. B., Cornell, D. G. y Goldberg, M. D. (2007). Cognitive and affective learning outcomes of gifted elementary school students. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 359-381. <https://doi.org/10.1177/0016986207306320>
- 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>
- Espinoza-Díaz, O., Castillo-Guajardo, D., González, L., Loyola-Campos, J. y Santa Cruz-Grau, E. (2014). Deserción escolar en Chile: un estudio de caso en relación con factores

- intraescolares. *Educación y Educadores*, 17(1), 32-50.
<https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.1.2>
- 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.
- García-Ron, A. y Sierra-Vázquez, J. (2011). Niños con altas capacidades intelectuales. Signos de alarma, perfil neuropsicológico y sus dificultades académicas. *Elsevier; Anales de Pediatría Continuada*, 9(1), 69-72. [http://doi.org/10.1016/S1696-2818\(11\)70010-5](http://doi.org/10.1016/S1696-2818(11)70010-5)
- Goldring, E. (1990). Assessing the status of information on classroom organizational frameworks for gifted students. *The Journal of Educational Research*, 83(6), 313-327. <https://doi.org/10.1080/00220671.1990.10885977>
- Gómez León, M. I. (2020). Desarrollo de la alta capacidad durante la infancia temprana. *Papeles del Psicólogo*, 41(2), 147-158. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2020.2930>
- Kanazawa, S. y Hellberg, J. (2010). Intelligence and substance use. *Review of General Psychology*, 14(4), 382-396. <https://doi.org/10.1037/a0021526>
- 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/10.1177/00169862166630607>
- Kulik, C. y Kulik, J. (1984, August 24-28). *Effects of ability grouping on elementary school pupils: A meta-analysis*. [Paper presentation]. 92nd Annual Meeting of the American Psychological Association, Toronto, Ontario, Canada.
- Kulik, J. A. y Kulik, C.-L. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 73-77. <https://doi.org/10.1177/001698629203600204>
- 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 (Valdivia)*, 40(1), 197-214. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100012>
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases Curriculares de primero a sexto Básico*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2021). *Bases y anexos del concurso para la implementación del proyecto de innovación del modelo de educación de talentos con estudiantes de Educación Básica al interior de la escuela (Talento Escuela) para el periodo 2021-2022*. Ministerio de Educación.
- Myers, D. G. y Dewall, C. N. (2020). *Psychology (13th ed.)*. Worth Publishers.
- Navarro-Saldaña, G. (Ed.). (2023). *Enriquecimiento curricular en la región del Biobío; Talento Escuela: Proyecto de innovación del modelo de educación de talentos con estudiantes de educación básica al interior de la escuela*. Icaro Ltda.
- 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), e500. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2022.v28n1.02>
- Navarro-Saldaña, G., Gaete-Cser, D. y Arteaga-Marín, M. J. (2022). Altas capacidades y consumo de drogas en estudiantes secundarios. *Revista Electrónica de Trabajo Social, Universidad de Concepción*, 24, 21-40.
- Navarro-Saldaña, G., González, M. G., Luengo-Miranda, C. y Gaete-Cser, D. (2023). Percepción del aprendizaje socioafectivo y su atribución a la participación en el programa de enriquecimiento Talentos UdeC. *Revista Saberes Educativos*, 11, 1-20. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2023.69635>

- Pinto, M. F. (2020). *Pobreza y educación: desafíos y políticas*. CIPPEC online. <https://www.cippec.org/publicacion/pobreza-y-educacion-desafios-y-politicas/>
- Redding, C. y Grissom, J. A. (2021). Do students in gifted programs perform better? Linking gifted program participation to achievement and nonachievement outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 43(3), 520-544. <https://doi.org/10.3102/01623737211008919>
- Renzulli, J. y Reis, S. (1985). *El modelo de enriquecimiento para toda la escuela: Una guía práctica para el desarrollo del talento*. UNIR Editorial.
- Renzulli, J. y Reis, S. (2014). *The schoolwide enrichment model: a how-to guide for talent development*. Routledge.
- 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.
- Rogero, J., Imberón, F., García, R., Ferrero, C., Díez, E. y Carbonell, J. (2016). Pobreza infantil y educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 470, 74-79.
- Schmelkes, S. (2020). *Reconocer y superar la desigualdad en la educación*. Naciones Unidas online. <https://www.un.org/es/cronica-onu/reconocer-y-superar-la-desigualdad-en-la-educacion>
- 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>
- Tabares-Cruz, Y. B. y Mederos-Mollineda, K. (2022). El desarrollo humano en tiempos de covid-19. *Conrado*, 18(84), 68-73.
- Valadez, M. y Ávalos, A. (2010). Atención educativa a estudiantes sobresalientes y talentosos en escuelas inclusivas. En G. Giraldo y C. Núñez (Eds.), *Inclusión y talento. Equidad en una educación de calidad. Programa de inclusión y talento en el aula*. Buinaima.
- Vaughn, V. L., Feldhusen, J. F. y Asher, J. W. (1991). Meta-analyses and review of research on pull-out programs in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 35(2), 92-98. <https://doi.org/10.1177/001698629103500208>
- Vidal-Velis, F., Pérez-Zamora, I., Barrientos-Delgado, J. y Gutiérrez-Ortega, G. (2020). Educación en tiempos del género. Consideraciones en torno a una educación no sexista y no generista. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 21-37. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200021>
- Wai, J. y Worrell, F. C. (2020). How talented low-income kids are left behind. *Phi Delta Kappan*, 102(4), 26-29. <https://doi.org/10.1177/0031721720978058>
- White, J. y Batty, D. (2011). Intelligence across childhood in relation to illegal drug use in adulthood: 1970 British Cohort Study. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 66(9), 767-774. <https://doi.org/10.1136/jech-2011-200252>
- White, J., Gale, C. y Batty, D. (2012). Intelligence quotient in childhood and the risk of illegal drug use in middle-age: the 1958 National Child Development Survey. *Annals of Epidemiology*, 22(9), 654-657. <https://doi.org/10.1016/j.annepidem.2012.06.001>
- Williams, J. y Hagger-Johnson, G. (2017). Childhood academic ability in relation to cigarette, alcohol and cannabis use from adolescence into early adulthood: Longitudinal Study of Young People in England. *BMJ Open*, 7(2), 1-8. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2016-012989>
- Zimmerman, B. J. y Martínez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51>

Breve CV de autoras y autor

Gracia Navarro-Saldaña

Psicóloga, Magister en responsabilidad social corporativa y Dra. en Educación; es Profesora Titular del Departamento de Psicología de la Universidad de Concepción. Entre los años 2002 y 2023 fue Directora del Programa Estudios sobre la Responsabilidad social y entre los años 2004 y 2023, Directora del Programa Psicoeducativo de Enriquecimiento Extracurricular para niños, niñas y adolescentes con Potencial de Talento Académico, ambos de la Universidad de Concepción. Académica responsable de asignaturas de pre y posgrado, en Responsabilidad Social e investigadora en educación transversal y educación de talentos. Ha publicado más de 60 trabajos científicos y tres libros. Ex Decana de la Facultad de Ciencias Sociales e integrante del Consejo Académico de la Universidad de Concepción. Email: prof.gracianavarro@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2581-2510>

Verónica González-Navarro

Ingeniera Comercial, Licenciada en Economía de la Universidad de Concepción y Magister en Recursos Sustentables de University College London. Tiene experiencia trabajando en consultoría, empresas gestión de proyectos e investigación relacionados con la sustentabilidad y la responsabilidad social corporativa y en docencia para estudiantes de enseñanza básica y media con altas capacidades y para estudiantes de pregrado. Sus principales áreas de investigación han sido la creación de índices e indicadores de sostenibilidad y responsabilidad social corporativa y el desarrollo de metodologías para identificar, analizar y mejorar los impactos del sector privado en el desarrollo sostenible. Actualmente cursa un doctorado en Management en la University of Leeds. Email: Bnmvgn@leeds.ac.uk

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2700-5261>

Carol Luengo-Miranda

Economista especializada en economía experimental, del comportamiento, economía ambiental y de recursos naturales. Con experiencia en investigación, docencia de pregrado y postgrado. Colaboradora investigación Talentos UdeC. Email: carolluengo@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0539-1656>

Diego Gaete-Cser

Psicólogo, Licenciado en Psicología, Universidad de Concepción. Diplomado en Neuropsicología Infantil por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Docente y Asistente en investigación, identificación de estudiantes con potencial de talento y coordinación académica, del Programa Psicoeducativo de Enriquecimiento extracurricular para niños, niñas y adolescentes con potencial de talento académico de la Universidad de Concepción, Talentos UdeC. Experiencia como psicólogo clínico y de la salud en atención de salud primaria. Email: ps.dgaete@outlook.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-9677-3850>