

# PERCEPCIONES PARENTALES RESPECTO A LA EXPERIENCIA ACADÉMICA Y SOCIAL DE SUS HIJOS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

---

PARENTAL PERCEPTIONS ABOUT THE ACADEMIC AND SOCIAL EXPERIENCES OF THEIR GIFTED CHILDREN

**Maria P. Gomez-Arizaga (\*)**

*Universidad de los Andes*

*Chile*

**Alicia Truffello Palau**

*Universidad del Desarrollo*

*Chile*

**Benjamin Kraus Friedmann**

*Universidad de los Andes*

*Chile*

## Resumen

---

Este estudio presenta la experiencia social y académica en aulas regulares de niños con Altas Capacidades Intelectuales desde la perspectiva de sus madres. Se llevaron a cabo entrevistas en profundidad para comprender sus percepciones sobre el historial académico de sus hijos(as) y sus relaciones sociales. Se determinaron categorías que abarcan temas tales como: el reconocimiento temprano de los padres de características de las Altas Capacidades Intelectuales, la influencia del docente sobre el desarrollo del potencial así como la invisibilización de la Altas Capacidades Intelectuales en el sistema escolar, experiencias de bullying y expectativas a futuro, entre otras. Los resultados encontrados refieren a las madres como primeras identificadoras y potenciadoras de las Altas Capacidades Intelectuales, al docente como figura catalizadora u obstaculizadora en el ámbito escolar, y a las expectativas de las madres más vinculadas con un desarrollo integral del niño, que con un desarrollo netamente académico.

**Palabras clave:** Altas Capacidades Intelectuales; madres; apoyo parental; desarrollo; expectativa.

## Abstract

---

This study presents the social and academic experiences of gifted students in regular classrooms, from their mothers' perspectives. In depth interviews were conducted in order to understand their perceptions about the academic path of their children and their social relationships. The emerging categories were related to: early identification of gifted traits by parents, the influence of the teacher on talent development as well as the invisibilization of giftedness in schools, bullying experiences, and future expectations, among others. The results show mothers as the first ones to identify and potentiate giftedness, teachers as catalysts or obstacles at the school level, and the expectations of mothers as more related to a comprehensive development of their children rather than mere academic growth.

---

**(\*) Autor para correspondencia:**

Maria P. Gomez-Arizaga

Universidad de los Andes, Chile

Facultad de Educación

San Carlos de Apoquindo 2200– Santiago,

Chile

Correo de contacto: [mpgomez@uandes.cl](mailto:mpgomez@uandes.cl)

---

© 2010, Perspectiva Educacional

[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

---

RECIBIDO: 06.09.2018

ACEPTADO: 11.04.2019

DOI: 10.4151/07189729-Vol.58-Iss.3-Art.837

**Keywords:** Giftedness; mothers; parental support; development; expectations.

## 1. Introducción

La parentalidad ha sido descrita como un factor de gran incidencia en la conformación vital del niño. Una de las áreas en las que se manifiesta es en el desarrollo de las habilidades cognitivas y capacidades académicas (Ceka & Murati, 2016), como también en el desarrollo de competencias sociales (Hedenbro & Rydelius, 2014). La crianza de un hijo(a) con Altas Capacidades Intelectuales (en adelante AACCI), al igual que otras necesidades de apoyo, comprende desafíos y adecuaciones, sin embargo, son escasas las investigaciones que aborden las AACCI desde la parentalidad (Rudasill, Adelson, Callahan, Houlihan & Keizer, 2013).

La perspectiva de los padres resulta central para aproximarse a las necesidades, desafíos y exigencias que conlleva la crianza de un hijo con habilidades superiores. De esta forma, es posible comprender las expectativas y preocupaciones que ellos tienen respecto de sus hijos, tanto en el ámbito escolar como social. Para el presente estudio, atender a esta perspectiva se torna relevante, debido a que son los padres los adultos que conforman el entorno inmediato del niño y son ellos quienes, en mayor o menor medida, influyen en las decisiones escolares y sociales de los niños, afectando el desarrollo de su potencial.

### 1.1. Altas Capacidades Intelectuales

Existen diferentes definiciones sobre las AACCI. Terman (1925), uno de los precursores en la temática, la conceptualizó como aquellos individuos que se encuentran en el 2% superior respecto a sus pares. Sin embargo, concepciones como esta, aun cuando se siguen utilizando, se han ampliado a otras que dan cuenta de forma auténtica las reales habilidades y destrezas de los individuos (Plucker & Callahan, 2014). Algunos autores consideran relevante para la conceptualización de las AACCI el componente creativo, como por ejemplo Renzulli (2002), en cuya teoría de los 3 anillos es un elemento central, y Sternberg (2018), para quien es un aspecto crítico de la inteligencia exitosa. Otros investigadores, además, han incorporado la inteligencia emocional para una mejor comprensión de las AACCI, encontrando altos niveles de adaptabilidad social en esta población, lo cual contradice el mito del desajuste psicosocial en estudiantes con estas características (Prieto et al., 2008).

Dentro de una perspectiva más desarrollista se sitúa el trabajo de Mönks (2003), el que, además de las características cognitivas, incorpora rasgos de personalidad y elementos contextuales como pares, escuela y familia, los cuales pueden canalizar el desarrollo de las AACCI en diferentes direcciones. Para efectos de esta investigación, se han entendido las AACCI desde el modelo de François Gagné (1995), quien otorga especial importancia al contexto y a los catalizadores del potencial. La dotación se conceptualiza como la posesión de aptitudes naturales

sobresalientes en algún dominio particular. El desarrollo del potencial o dotación es influenciado por dos catalizadores, los cuales pueden afectar de forma positiva y/o negativa dicho proceso. Uno de estos catalizadores es el aspecto ambiental, que se compone de diversos factores tales como las circunstancias, las personas y el contexto inmediato. Dentro de estos últimos destacan los padres como primeros “detectores” del potencial y la escuela como un posible aporte al desarrollo del talento. Por otro lado, se encuentra el aspecto intrapersonal, que se compone de las características físicas y psicológicas que posee la persona. Estos catalizadores, más otros elementos, influyen dentro del proceso de desarrollo del potencial (Gagné, 2017).

## **1.2. Padres como potenciadores y catalizadores de las Altas Capacidades Intelectuales**

### **1.2.1. Rol de los padres en la identificación y desarrollo temprano de las AACCI**

Diversos estudios han demostrado que los padres son capaces de identificar tempranamente las AACCI, incluso antes que los docentes (Daglioglu & Suveren, 2013; Waheed, 2014). Son los padres quienes se dan cuenta desde un principio de las características, habilidades y necesidades específicas de un hijo(a) con AACCI. Sin embargo, a pesar del rol relevante de los padres al momento de identificar las AACCI de sus hijos(as), este muchas veces no es tomado en cuenta por profesionales de la educación (Jolly & Matthews, 2012).

El rol de los padres es crítico en la educación de un niño con AACCI ya que, siguiendo el modelo de Gagné (2017), puede influir en la catalización de sus habilidades. Se ha encontrado que la mayoría de los padres de estudiantes con AACCI están constantemente preocupados por informarse y buscar recursos de apoyo para su hijo(a), estableciendo metas elevadas para ellos y brindándoles un apoyo constante (Wright-Scott, 2018). Rimlinger (2016), en un estudio comparativo entre estudiantes con y sin AACCI, encontró que algunos padres perciben la creencia en su entorno de que la crianza de hijos con AACCI sería comparativamente más simple, ya que estaría exenta de preocupaciones, lo que muchas veces los inhibe para buscar apoyo y orientación. Sin embargo, el mismo estudio evidencia niveles elevados de estrés y ansiedad en estos padres.

El apoyo de las figuras parentales también puede darse en el ámbito académico, a través de un acompañamiento en actividades escolares o extraescolares que potencien las AACCI, otorgando oportunidades desafiantes y motivantes para un niño con altas capacidades (Vidergor & Gordon, 2015). Algunos autores han encontrado que este acompañamiento puede ser crucial para desarrollar la motivación de estudiantes con AACCI. Garn, Matthews y Jolly (2010) identificaron que muchos padres usaban estrategias de andamiaje al acompañar académicamente a sus hijos

con AACCI, ayudándolos sin necesariamente darles la respuesta. Esto a su vez desarrollaba la autonomía y la motivación en sus hijos(as). Similares hallazgos obtuvieron Al-Dhamit y Kreishan (2016), quienes reportan un alto involucramiento parental, comunicación efectiva, apoyo permanente y fomento de las actividades de interés como características fundamentales para el desarrollo de la motivación en estudiantes con AACCI.

### **1.3. Percepción de los padres respecto del entorno escolar de sus hijos con Altas Capacidades Intelectuales**

#### **1.3.1. Relación con establecimientos educacionales**

La relación que establecen los padres de estudiantes con AACCI con las escuelas también puede llegar a ser un factor relevante en la motivación y adaptación de estos al sistema escolar (Duquette, Orders, Fullarton & Robertson-Grewal, 2011). Muchos padres perciben que en los lineamientos de los establecimientos y en la disposición de los directivos respecto del reconocimiento de las AACCI, se tiende más a dificultar que a fomentar el éxito de sus hijos(as) (Duquette et al., 2011).

Renati, Bonfiglio y Pfeiffer (2017) encontraron que una de las mayores fuentes de estrés para los padres de estudiantes con AACCI eran los establecimientos escolares. En particular, la ausencia de una alianza y apoyo mutuo, lo cual a su vez afecta el vínculo que sus hijos(as) con AACCI tienen con sus colegios. Asimismo, algunos autores han descrito que muchos de los padres están descontentos con los apoyos brindados por la escuela, llegando en algunos casos a optar por la educación privada o la educación en casa (*homeschooling*) (Rimlinger, 2016; Winebrenner & Brulles, 2012). Así también, tienden a suplir con actividades complementarias lo que la escuela no puede ofrecerles, lo que supone un esfuerzo mayor por generar los recursos que posibiliten cubrir los gastos que ello implica (Renati et al., 2017).

#### **1.3.2. Relación con profesores**

La relación padres-docente resulta crucial, ya que el profesor(a) es quien tiene un vínculo directo con el estudiante con AACCI. Hodge y Kemp (2006), en un estudio sobre la valoración que hacen los docentes respecto de las AACCI, reportaron que muchos profesores ignoran las habilidades de los estudiantes con AACCI, desconociendo las observaciones de los padres en este ámbito. De manera similar, en un estudio con padres realizado en Turquía, Eris, Seyfi y Hanoz (2009) encontraron que los progenitores suelen preocuparse por la resistencia del profesorado hacia la implementación de un currículum diferenciado que responda a las necesidades educativas de

sus hijos. Los cuidadores percibían falta de tiempo destinado al trabajo con estudiantes con AACCI, privilegiando a aquellos con otro tipo de necesidades educativas especiales.

Sin embargo, algunos docentes también producen un impacto positivo en los estudiantes con AACCI, ya que estos pueden llegar a tener una importante incidencia en su motivación, crecimiento académico y satisfacción hacia el ámbito escolar (Siegle, Rubenstein & Mitchell, 2014). En el estudio realizado por Vidergor y Gordon (2015), los autores encontraron que los buenos docentes de niños(as) con AACCI eran motivadores, creativos y sensibles a sus necesidades, así como también proveían experiencias de aprendizaje que enriquecían el conocimiento de los estudiantes.

### **1.3.3. Relaciones sociales a nivel escolar**

El componente social puede tornarse en una preocupación importante para los padres de estudiantes con AACCI, es decir, la interacción del estudiante con sus pares y las posibles situaciones de riesgo a las que pueden verse enfrentados. Si bien se ha demostrado en los últimos años que los estudiantes con AACCI no son más propensos al bullying que sus pares (Ryoo, Wang, Swearer & Park, 2017), sí existen casos donde las características presentadas por este grupo son objeto de burla en el contexto escolar. Chellapan (2012), en un estudio sobre experiencias parentales, encontró que situaciones de acoso escolar eran complejas de abordar desde la perspectiva de los padres de estudiantes con AACCI, quienes percibían cómo sus hijos eran maltratados y dejados fuera de los grupos de pares. También existe evidencia de que los padres experimentan sentimientos de soledad al ver que sus hijos con AACCI no son integrados en las actividades sociales de su curso (Renati et al., 2017).

### **1.3.4. Expectativas de los padres frente a los hijos con Altas Capacidades Intelectuales**

Conocer las expectativas de los padres es importante en cuanto ellas afectan el desarrollo de las AACCI. Existen estudios que plantean que mientras más altas son las expectativas de los padres acerca del rendimiento académico de sus hijos, más alta es la motivación del joven con AACCI hacia las tareas académicas (Patrick, Gentry, Moss & McIntosh, 2015). Hahn y Balli (2014), en un estudio cualitativo con padres, encontraron que estos consideran que sus hijos con AACCI son los futuros líderes de la sociedad, por lo que las decisiones políticas deben estar enfocadas a proveer herramientas y apoyo a los estudiantes con este tipo de necesidades educativas.

Desde la perspectiva de los padres, en Chile no se han encontrado estudios acerca de las experiencias escolares y sociales de niños con AACCI, lo cual puede ser relevante de considerar ya que son ellos quienes están en contacto directo con los estudiantes e inciden fuertemente en

sus trayectorias vitales. De esta forma, esta investigación se planteó como objetivo profundizar la vivencia parental en torno a la crianza de un hijo(a) con AACCI, con foco en el componente materno. De este modo, se buscó comprender las percepciones de las madres respecto a su rol en el desarrollo de las AACCI, la vivencia académica y social en aulas regulares de sus hijos(as), así como también comprender sus expectativas frente a ellos. Esto, a fin de poder identificar, desde la percepción parental, aquellos elementos que favorecen o dificultan el despliegue del potencial de los estudiantes con AACCI. Se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo es el rol parental en cuanto al desarrollo del potencial de su hijo(a) con AACCI?
- ¿Cuáles son las percepciones parentales respecto a la experiencia académica en el aula regular de su hijo(a) con AACCI?
- ¿Cómo son las percepciones parentales respecto a la experiencia social de su hijo(a) con AACCI?
- ¿Cuáles son los desafíos y expectativas que se sostienen respecto a un hijo(a) con AACCI?

## 2. Metodología

Esta investigación se enmarca dentro de un paradigma cualitativo, con el objeto de estudiar de forma profunda y flexible el entorno y crianza de un estudiante con AACCI (Bueno, 2014). Para lograr la profundidad deseada, se utilizó el estudio de casos exploratorio, como un primer acercamiento al tema de las AACCI desde la perspectiva parental en Chile. Este tipo de aproximación permite comenzar con la creación de teoría y es útil en investigaciones con preguntas del tipo “cómo” (Yin, 2003).

### 2.1. Participantes

Este estudio de casos se enmarca en un proyecto de investigación longitudinal (2 años) de carácter cualitativo realizado con 12 estudiantes con AACCI en Chile, cuyo objetivo era conocer las experiencias y vivencias de estos en aulas regulares, considerando elementos académicos, socioemocionales, entre otros. A partir de esta muestra, se seleccionó una submuestra de casos tipo que permitiera profundizar la perspectiva de las madres.

En esta investigación participaron cinco madres cuyos hijos(as) asisten regularmente a programas de enriquecimiento para las AACCI en la región de Valparaíso (4) y Santiago (1). Dichos estudiantes fueron identificados y posteriormente seleccionados mediante el uso del test de Raven, instrumento de carácter no verbal que permite identificar las AACCI en términos de percentiles. Sin embargo, no fue posible acceder a resultados específicos por participante dado el carácter confidencial de estos.

Las entrevistadas fueron las siguientes:

- Gabriela es madre de Gastón, quien cursa octavo básico. Su edad es de 44 años. Vive junto a su esposo y la abuela del niño. Posee un postgrado en educación y se desempeña como docente en un programa de integración escolar.
- Eliana es madre de Emilio, quien cursa tercero medio. Tiene 42 años. Vive junto a su esposo y sus dos hijos. Su nivel educacional es técnico superior con diploma en secretaría bilingüe. No trabaja de manera remunerada.
- Fabiola es madre de Felipe, quien cursa octavo básico. Su edad es de 42 años. Vive junto a su esposo y sus tres hijos. No cuenta con estudios superiores y se desempeña como secretaria.
- Valeria es mamá de Alejandra, quien cursa octavo básico. Tiene 46 años. Vive junto a sus tres hijos y su marido. No terminó sus estudios superiores. Es dueña de casa y se dedica a la pastelería.
- Karen es madre de Carlos, quien cursa octavo básico. Su edad es de 30 años. Vive junto a su marido y sus tres hijos. No terminó la educación media. Se dedica a las labores del hogar.

## 2.2. Procedimiento

El contacto con las participantes se realizó por vía telefónica a través del programa de talento al cual asistían sus hijos(as), explicándoles el objetivo del estudio y su carácter voluntario. En la sesión de entrevista, y previo a la realización de esta, se les solicitó a las participantes leer y firmar un consentimiento informado y se las invitó a acceder a la transcripción de su entrevista durante el proceso investigativo. Las entrevistas fueron grabadas en audio para luego proceder a su transcripción.

## 2.3. Instrumento

Se elaboró una entrevista semiestructurada (Anexo 1), la cual, al ser de carácter abierto, permitió flexibilidad y reciprocidad entre entrevistador y entrevistado (Galletta, 2013). La entrevista tuvo una duración aproximada de 50 minutos y abordó diferentes temáticas, las cuales se encontraban agrupadas de la siguiente manera: (a) relación de la madre con el desarrollo de las Altas Capacidades Intelectuales, (b) percepción de la madre con respecto al desarrollo académico y social de su hijo(a) y (c) desafíos y expectativas de las madres con respecto al futuro de sus hijos(as).

## 2.4. Análisis de datos

El análisis de información fue llevado a cabo mediante un proceso de codificación inicialmente de primer plano, en donde se generaron códigos para los temas que responden a los objetivos de la investigación así como a otras temáticas emergentes. Luego se realizó una codificación de

segundo nivel, en la que se agruparon los códigos para obtener categorías sobre temáticas fundamentales (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Para asegurar el rigor metodológico, se realizó un proceso de triangulación entre investigadores, de modo de reunir y cruzar de manera dialéctica la información referente al objeto de estudio (Aguilar & Barroso, 2015). Este proceso fue realizado por 2 investigadores expertos en AACCI e investigación cualitativa y 4 estudiantes del área de Educación, quienes fueron especialmente capacitados en técnicas cualitativas. Las fases de análisis incluyeron: (a) discusión grupal inicial, (b) preparación de libro de códigos, (c) refinamiento del libro, (d) sesiones de análisis individuales y en parejas incluyendo uso de diario reflexivo, (e) reuniones para revisión y análisis de posibles divergencias (i.e. *peer debriefing*) y (f) proceso de discusión final.

### 3. Resultados

Del análisis de esta investigación se desprenden cuatro categorías transversales, las cuales permitieron responder a los objetivos de este estudio. En la primera categoría: madres y su relación con el desarrollo de las AACCI, emerge como importante la identificación temprana y el apoyo entregado por las madres. En la segunda categoría de análisis: percepciones de las madres sobre las experiencias académicas de sus hijos(as) con AACCI, fue posible advertir percepciones tanto negativas como positivas respecto del sistema escolar. En la tercera categoría: percepciones de las madres sobre las experiencias sociales de sus hijos(as) con AACCI, se abordó la perspectiva de las madres sobre la dimensión social de sus hijos. Por último, la cuarta categoría: desafíos y expectativas, recoge ciertas preocupaciones y temores de las madres acerca del modo en que sus hijos pueden enfrentarse a su futuro en el ámbito académico y social.

#### 3.1. Madres y su relación con el desarrollo de las Altas Capacidades Intelectuales

De las entrevistas realizadas se pudo rescatar que la gran mayoría de las madres descubrieron de forma temprana las AACCI de sus hijos, mediante la observación y la interacción con ellos. El observar el talento de sus hijos desde pequeños fue visto como un factor sorpresivo para ellas, sin presentarse necesariamente como un obstáculo para la familia. Gabriela comentó que su hijo fue capaz de escribir oraciones básicas por sí solo desde muy pequeño (4 años):

Escribe en un papel: "No apagues (sin u) el video (con b larga) estamos grabando (con v corta) el festival de Viña (con b larga)". Y ahí fue como mi



mamá me dijo: "Escribe y lee" [ríe]. Y ahí fue que nos dimos cuenta de que efectivamente sabía leer y escribir.

Eliana mencionó que descubrió las altas capacidades de su hijo mediante la interacción y a través de las actividades diferenciadas que este empezó a realizar de forma progresiva, las cuales lo llevaron a desarrollar sus capacidades:

Hacía cosas distintas a sus compañeros, como ir a la biblioteca. Leer libros (...) empezó a tener creatividad, y se atrevió a escribir un cuento. Y ganó el concurso (...) Y ahí empezó a cada vez crecer más en sus capacidades de creatividad y de ser muy proactivo. Él no se quedaba solamente con lo que le enseñaban en el colegio, siempre buscaba algo más que aprender.

Por otro lado, una madre entrevistada no se percató de las altas capacidades de su hijo hasta que comenzó a asistir a un programa de educación diferenciada, donde logró comprender las necesidades que su hijo presentaba: "Después, cuando fui al Programa [de enriquecimiento extracurricular para estudiantes con AACII], y explicaron más o menos el sistema de cómo funcionaban los niños, ahí uno empieza a tomar conciencia 'ah, por eso era diferente'" (Karen).

Con relación al desarrollo del potencial detectado tempranamente, las madres plantearon que ellas y las familias han tomado un rol activo en cuanto a propiciar un ambiente enriquecedor para sus hijos(as) para potenciar sus capacidades. Una forma de apoyo es realizar actividades extracurriculares junto a él/ella: "Su fijación eran los dinosaurios, fuimos a cuanto evento había de arqueología y de paleontólogos" (Gabriela). Si bien este tipo de acompañamiento es importante, también las madres asumieron la tarea de brindar apoyo escolar a sus hijos(as), ya que es en este ámbito en donde ellos se desenvuelven con mayor frecuencia, siendo esto crítico para su futuro. Con respecto a este punto, Gabriela comenta que cuando su hijo presentó dificultades académicas, fue ella quien decidió apoyarlo: "Él no quería, no entendía, no lograba hacer operaciones ni nada, hasta que un día yo lo tomé en la casa, y empecé a trabajar con él con material concreto".

Asimismo, Karen afirma brindar apoyo para su hijo tanto en el ámbito personal como académico: "Dándole las herramientas y (...) apoyándolo en lo que realmente él necesita. Por si necesita conversar, o buscar información (...) Entregándole las cosas".

En la misma línea, Fabiola señala:

Incentivándolo po [sic] (...) cuando le cuesta. La lectura por ejemplo, no es muy bueno con la lectura. Entonces voy, y me siento con él, le leo el libro, y lo vamos comentando (...) tampoco lo, entre comillas, mal acostumbro (...) pero sí lo ayudo en lo que más pueda en eso, acompañándolo. Estando con él.

Se evidencia, además, que las madres confían en que sus hijos pueden superar las dificultades y lograr los objetivos, por ello los apoyan y estimulan frente a la adversidad y les hacen explícita su confianza. Junto a ello, los incentivan a no quedarse únicamente con los aprendizajes escolares y les proponen desafíos más altos. Así lo relata Fabiola:

Si tú conversas con él, te va a decir que si él quiere hacer algo, va a lograrlo. No importa que se equivoque, si lo practica lo va a lograr. "Es que mamá, no puedo", "no, sí puedes", "es que mamá, me sale mal", "no, tú puedes. Prácticalo, prácticalo. No es necesario que seas perfecto, pero lo vas a lograr". Hasta que sigue, sigue y sigue. Y por lo menos ha resultado, hasta el momento da buenos resultados.

### 3.2. Percepciones de las madres sobre las experiencias académicas de sus hijos con Altas Capacidades

Las madres percibieron que la experiencia académica de su hijo(a) se vio influenciada de manera importante por la relación social y afectiva que este tenía con el profesor. Una entrevistada comenta que las características de un docente que impacta positivamente se basan en el trato que tiene con sus estudiantes y el apoyo que entrega:

Las características de un buen profesor (...) es primeramente el trato, que el niño tenga confianza. Porque de ahí el niño quizás tenga las ganas de querer estar en la asignatura, porque muchas veces el profesor puede ser muy excelente en cuanto a lo que enseña, va adelantado y todo. Pero, si de repente el trato no es el mejor, entonces el niño no quiere estar en esa asignatura. Para mí, ser buen profesor va en el trato, en el acercamiento con el alumno.  
(Eliana)

Otras madres se refieren al rol del profesor como potenciador (catalizador) de las capacidades de su hijo(a). Gabriela menciona que un profesor capaz de motivar las AACII es aquel que entrega nuevas metodologías dentro de sus clases para que sus estudiantes puedan aprender de forma más significativa:

Él detestaba la Historia, le cargaba porque sentía que era una lata. Y el año pasado le toca un profesor maravilloso. (...) los saca de la sala y les hace la clase al aire libre, y les muestra, les dice que observen los elementos geográficos (...) Quedaron fascinados. Entonces, desde ahí que la historia se transformó en su ramo preferido.

Por otro lado, algunas de las madres entrevistadas no están satisfechas con los profesores que se relacionan con sus hijos, especialmente en lo que concierne a las AACCI, ya que les impacta de forma negativa en el desarrollo de sus capacidades: “Cuando hay que responder cosas, como que lo evitan. Como que saben que porque sabe un poquito más, lo dejan de lado” (Karen).

Sobre el mismo tópico, Eliana comenta respecto de la falta de involucramiento del docente:

Muchas veces los profesores son como muy mecánicos, se rigen por ciertas cosas, tienen al Ministerio quizás que seguir, pero no se dan el trabajo de que quizás a lo mejor el niño tiene algún problema, y que a lo mejor el niño no rinde porque tiene un problema personal.

El desconocimiento de los docentes sobre las características de los niños(as) con AACCI y sus necesidades se advierte como un problema en cuanto ocurre que, en ocasiones, los profesores se centran en ciertos aspectos negativos o problemáticos de los estudiantes, sin ver el potencial, y por ende no reconociendo las AACCI.

La profesora me llamaba reiteradamente para decirme que él tenía problemas de comunicación. Él no hablaba, no participaba, solo observaba, entonces ella creía que podía tener un problema de lenguaje. Eso a mí me dio mucha risa, entonces cuando llegué a la casa, hablé con él (...) Entonces me dijo: “¿De qué quieres que hable? Si no tengo nada que decir. No tengo nada que hablar con ella porque lo que me plantea no es interesante”. (Gabriela)

En la misma línea, se torna un problema la desatención a las necesidades específicas de los niños con AACCI, ya que no se considera que ellos, al tener un ritmo más rápido de aprendizaje, se puedan distraer en cualquier actividad ajena a lo que se está enseñando. Tal como indica la madre de Carlos: “Si el niño termina de hacer el trabajo deberían darle (...) más trabajo. Y al final lo perjudican, porque se pone a hacer otras cosas”. Sumado a ello, las madres plantean que en algunos casos las exigencias académicas no implican un desafío cognitivo para el niño, lo cual podría explicar en parte la falta de motivación por el estudio y de compromiso con los temas que

se abordan en el colegio, pero también a juicio de ellas podría estar vinculado con la etapa de la adolescencia que sus hijos atraviesan.

Otra forma de invisibilizar el desarrollo de las AACCI es mediante el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje que son inadecuadas, a juicio de las madres. En particular se repasa en la necesidad de considerar el abanico de habilidades al momento de enseñar: “Es que el colegio igual te encierra mucho, no separa a los niños. Los niños son todos distintos, algunos visuales, otros auditivos, otros (...) Entonces, son todos distintos, y son muchos niños en el curso” (Valeria).

### 3.3. Percepciones de las madres sobre las experiencias sociales de sus hijos con Altas Capacidades

Para las madres de la muestra, las relaciones sociales son fundamentales para el desarrollo del niño(a). Estas suelen ser positivas, sin embargo, al ser estudiantes con características diferentes en cuanto a su aprendizaje, no siempre son fácilmente aceptados por sus compañeros: “Mi hijo es perno, como dicen, ¿cachái? Los otros niños son más, no sé (...) Felipe es bien amable, (...) los profes lo quieren harto también. Entonces eso conlleva que entre sus pares no esté muy aceptado, por la sencilla razón de que su esencia es muy inocente” (Fabiola).

En particular, tres madres de la muestra declararon que sus hijos fueron víctimas de acoso por parte de sus compañeros de curso en diferentes grados. Fabiola describe la experiencia de su hijo: “Él sufrió bullying, pero *heavy*. Eran 16 compañeros contando a Felipe, y los 15 lo molestaban. A ese extremo. Le sacaban las cosas. (...) le quitaban la colación. Le pegaban. Le tiraban la mochila fuera de la sala”.

A partir de experiencias de bullying experimentadas por los niños(as), estos han adoptado actitudes que apuntan a cambiar sus estrategias de integración social en nuevos contextos. En particular, llama la atención la necesidad de invisibilizarse, por las características particulares que manifiestan, intentando no sobresalir por su inteligencia, más bien difuminarse en el grupo: “Lo que está haciendo mi hijo (...) Tratando de pasar, perdona la expresión, lo más piola posible (...) tratando de no parecer tan inteligente” (Gabriela). Ello implica adoptar en ocasiones actitudes ajenas a su modo de ser. Fabiola subraya la necesidad de su hijo de ser aceptado por sus pares: “Si a él lo mandaban a China los compañeros, él iba a la China con tal de que los compañeros lo aceptaran. Pero resulta que tu hijo se comporta de una manera en el colegio, y de otra en la casa”.

En algunos casos, los niños(as) demuestran la necesidad de estar en ciertos momentos a solas, debido a que tienen otros intereses. Esta necesidad no siempre es comprendida por sus pares.

Le ha costado hartito. Porque la Alejandra no logra entender por qué las niñas se fijan en cosas que ella no se fija. El único problema que tuvo la Ale fue eso, que pasaba mucho en biblioteca antes, y no tomaba en cuenta a las compañeras, porque no se hallaba. (Valeria)

A juicio de las madres, los niños forman vínculos de amistad con sus pares de manera selectiva, tal como plantea Gabriela: “Ha establecido un gran vínculo con uno o dos, con los que tiene un nivel de amistad grande. Pero en general, son como súper selectivos, una o dos personas con las que se junta”. En este sentido, establecen lazos con grupos pequeños, con los que se relacionan de manera estrecha. No se caracterizan por tener grandes redes de amigos:

Él se junta ahora con cuatro compañeros, que son como de la misma onda de él (...) Lo que hagan los compañeros, o no hagan, él no se preocupa mucho (...) Él vive en su mundo con sus amigos, y si a los amigos no les pasó nada, lo demás está todo bien. (Fabiola)

### 3.4. Desafíos y expectativas de las madres de hijos con Altas Capacidades

Algunas madres ven opacadas sus expectativas producto del momento actual en el que se encuentran sus hijos. Esto genera que las madres presenten diversos temores sobre el desarrollo de sus hijos en un futuro, tales como una actitud negativa ante el estudio y la rebeldía propia de la etapa del desarrollo: “Eso también me genera como una sensación de incertidumbre. Ahora, cuando venía a la Universidad, yo pensaba ‘¿vendrá Gastón a estudiar acá? (...) Ojalá. Él sabe, él tiene claro que quiere estudiar, que quiere ser profesional (...) Pero cuando lo veo con esta actitud, me preocupa” (Gabriela).

El miedo también se vincula al riesgo de que su hijo no desarrolle plenamente su potencial:

Hemos conversado con él, mucho, pero cuesta decirle esto de que el talento es importante, pero además está perdiendo el talento, es como que el talento estuviera cayendo en la calle, porque él no lo está aprovechando (...) Al día de hoy, te diría que estoy en la más absoluta incertidumbre. (Gabriela)

Adicionalmente, señalan que sus hijos en ocasiones han manifestado cierta incredulidad respecto de su talento o sentir que hay otros niños que debieran ocupar su lugar por ser más capaces que ellos: “Porque yo ya no soy tan talentoso, yo me lo estoy farreando. Mejor llamen a

Carlos, porque él sí aprovecha. Yo lo estoy farreando” (Gabriela). Esta inseguridad se advierte como una amenaza para el desarrollo del potencial académico.

En cuanto al futuro profesional, todas las madres entrevistadas coinciden en que les gustaría que sus hijos estuvieran enfocados en estudios superiores que sean de su agrado, y que los motiven a ser personas íntegras:

Que logre todo lo que él se proponga. Por eso te digo, que si quiere barrer la calle, que barra la calle. Pero que sea el mejor. Que siempre trate de hacerlo, porque sea algo que a él le guste, no porque se lo impongan. Me da lo mismo lo que estudie (...), pero que sea por vocación. Que lo sienta. (Fabiola)

Las madres no solo esperan un futuro académico para sus hijos, sino que también buscan que su desarrollo socioemocional sea el adecuado y que se transformen en personas autónomas e independientes: “Pero también quiero que puedas ser autovalente, y puedas tomar las mejores decisiones en todo. Desde qué es lo que quieres comer, de si quieres prepararte algo, ayudes en la casa (...) Porque no sabemos qué va a pasar el día de mañana” (Gabriela).

A su vez, todas las entrevistadas concluyeron que lo importante para el futuro de sus hijos es que ellos busquen su propio camino, haciendo aquello que les apasiona: “Quiero creer que él va a seguir estudiando, que le va a ir bien. Quiero pensar que va ser una persona feliz. Ojalá también exitoso. Pero con que sea feliz, o sea un buen hombre, yo me doy por pagada” (Gabriela).

## 4. Discusión

### 4.1. Rol parental

A partir de este estudio, la figura parental –representada por la madre– emerge como un catalizador relevante en el desarrollo de las AACII (Gagné, 1995, 2017), dado que es capaz de guiar e influenciar positivamente a su hijo(a) (Jolly & Matthews, 2012). Esto se ve reflejado, en primera instancia, en la facultad de visualizar características de la alta capacidad tempranamente, lo cual es consistente con hallazgos previos (Daglioglu & Suveren, 2013; Waheed, 2014). Asimismo, el rol parental también resulta crítico tanto en el apoyo afectivo como en el acompañamiento brindado por medio de la realización de actividades que potencian el desarrollo de las capacidades. Estos hallazgos se condicen con los resultados de Perrone et al. (2010), quienes encontraron que los padres participan activamente en instancias que sean educativas para sus hijos.

Desde lo socioafectivo, y consistente con lo encontrado por Garn et al. (2010) y Al-Dhamit y Kreishan (2016), se evidencia en esta investigación que las madres cumplen un rol clave en la motivación de sus hijos(as), en cuanto hacen explícita la confianza en sus capacidades, lo que favorece una disposición positiva de sus hijos con AACCI hacia el conocimiento y el desarrollo de habilidades. Al mismo tiempo, se devela la complejidad que implica la adolescencia como etapa, en tanto que se configura como una potencial amenaza a la confianza que los padres han depositado en las capacidades de sus hijos, generando un desequilibrio en las expectativas que mantienen las madres.

#### **4.2. Experiencias académicas y socioemocionales: presente y futuro**

En el contexto de la educación formal se advierte cierta preocupación y descontento de las madres de la muestra, más dirigidos a los docentes que a las instituciones en sí mismas, como se ha encontrado en estudios previos (Renati et al., 2017). Particularmente, existe la percepción de que muchos de los profesores no están suficientemente preparados para abordar la temática, debido al desconocimiento de las características de los estudiantes con AACCI. Esto concuerda con lo planteado por Eris et al. (2009), quienes hallaron que los padres no estaban satisfechos por cómo los docentes responden ante las necesidades educativas de sus hijos. En los resultados también se evidencia la inquietud de las madres por las estrategias de enseñanza docente y la falta de adecuaciones curriculares que propongan desafío y complejidad a los contenidos del currículum. Se evidencia un excesivo uso de estrategias tradicionales de enseñanza, que tienen escaso impacto en el aprendizaje de los alumnos con AACCI de la muestra. En este sentido, se visualiza al profesor como un mero “reproductor” del currículum nacional, con pocas oportunidades de innovar en su práctica educativa.

Se encuentra, además, que las madres perciben un escaso apoyo social y académico por parte del profesorado hacia los estudiantes con AACCI, aun teniendo en cuenta sus habilidades, resultando esto en un no reconocimiento de las AACCI e incluso una invisibilización de estas en el aula escolar. Esto genera descontento en las madres, ya que no hay una sintonía entre lo que los alumnos necesitan y lo que los docentes proponen (Hodge & Kemp, 2006). Sin embargo, también relevan aspectos destacados en algunos docentes, aunque no necesariamente sea la norma. En particular, destacan a aquellos profesores(as) que son capaces de proponer a los estudiantes nuevas estrategias que promuevan su interés y pasión por aprender, lo cual es consistente con hallazgos previos (Vidergor & Gordon, 2015).

Con relación al ámbito social de los niños con AACCI, las entrevistadas manifiestan preocupación por el desarrollo social futuro de su hijo(a), ya que reconocen que sus capacidades pueden generar rechazo entre sus pares, provocando situaciones de agresión y aislamiento social

(Vidergor & Gordon, 2015). En este sentido, las experiencias de bullying o acoso escolar han sido motivo de desazón para las madres, ya que como bien lo señalan Renati et al. (2017), en los padres de niños con talento académico se desarrolla un sentimiento de soledad cuando los hijos no se integran socialmente al grupo de pares.

Sin embargo, al igual que en la literatura, los resultados en el ámbito social toman diferentes caminos: si bien aparecen episodios pasados de acoso escolar, también se perciben estrategias de ajuste social, lo cual es consistente con resultados previos (Prieto et al., 2008): por un lado, se aprecia un intento por resguardar espacios individuales de conexión con las AACCI, es decir, una necesidad de dar vuelco a sus intereses y a su individualidad, la que muchas veces no es bien comprendida o catalogada erróneamente como soledad. Por otro, se percibe selectividad en el grupo de pares, eligiendo aquellos que se ajustan más a sus características intelectuales.

Respecto al futuro de sus hijos(as), si bien las expectativas de las madres de la muestra son altas, están focalizadas también en el desarrollo personal del estudiante, respetando sus características y ritmos individuales. Esto difiere a lo señalado por autores como Hahn y Balli (2014), quienes concluyeron que los padres tienen expectativas muy altas respecto a sus hijos, como por ejemplo que estos se conviertan en futuros líderes de la sociedad. Por último, es importante relevar la preocupación parental en torno a la pérdida del potencial o el no logro de un desarrollo pleno de las AACCI, dada la compleja etapa en que se encuentran sus hijos(as) –la adolescencia–, la cual conlleva a su vez un cuestionamiento interno sobre las reales capacidades que ellos(as) poseen.

## 5. Conclusiones

En esta investigación se identificaron dos limitaciones a considerar. Por una parte, la muestra seleccionada es de carácter significativa, pero no representativa. Esto se debe a que la cantidad de entrevistas fue acotada, por lo que la información obtenida no es generalizable. Junto con ello, solo se entrevistaron a madres. Se considera relevante integrar, en un análisis posterior, la perspectiva del padre o cuidador con el objeto de enriquecer la mirada que propone este estudio. Junto con ello, en futuras investigaciones, se cree conveniente ampliar la diversidad de participantes, de modo de poder identificar elementos propios de las AACCI vinculados a la etapa de desarrollo que transitan, como también profundizar en aspectos que están ligados a su contexto social como pueden ser las expectativas y sus intereses.

Los hallazgos encontrados permiten profundizar en la comprensión de lo que significa la relación de la madre con el desarrollo del talento académico y la experiencia escolar y social del niño(a)



con AACCI. Dicha experiencia está teñida por dificultades que tienen que ver con estrategias de enseñanza inadecuadas, falta de desafíos cognitivos, desmotivación, entre otros aspectos en lo referente a lo académico, y acoso escolar, invisibilización y selectividad, entre otros rasgos en lo social. Particularmente, llama la atención el sentimiento de desatención e incompreensión que genera el sistema escolar en las madres frente a las necesidades académicas y sociales de sus hijos.

En los casos analizados se aprecia como un factor positivo la confianza de las madres en las capacidades de sus hijos, el apoyo y acompañamiento constante, al igual que se devela como una necesidad urgente instalar una sensibilidad y capacidad para dar respuestas efectivas a las demandas que plantea un estudiante con AACCI. De acuerdo a Duquette et al. (2011), existiría un círculo virtuoso ante la existencia de alianza entre padres y profesores, lo que repercutiría en un mayor compromiso y motivación en las actividades escolares por parte de los estudiantes. Cobra especial relevancia, entonces, estudiar el fenómeno de las Altas Capacidades Intelectuales también desde la perspectiva de los docentes y directivos, de modo de comprender sus creencias, exigencias, dificultades y desafíos en torno a las AACCI, lo que pudiese aportar una comprensión más profunda del tema.

Por último, tradicionalmente se ha dado una mayor atención a niños con otro tipo de necesidades educativas especiales, dejando de lado a aquellos que poseen AACCI por el falso prejuicio de que ellos tienen las herramientas para salir adelante por sí solos. Es por ello que este estudio busca generar conciencia sobre la urgencia de reconocer las necesidades educativas especiales de los niños con AACCI, de modo de poder brindarles espacios de desarrollo que potencien sus capacidades y les permitan una acogida adecuada en el sistema escolar.

## 6. Agradecimientos

El presente trabajo de investigación forma parte del proyecto FONDECYT de Iniciación 11140480 "Caracterización de las experiencias y vivencias de estudiantes con alta capacidad en aulas regulares: un estudio exploratorio".

## 7. Referencias Bibliográficas

- Aguilar, S., & Barroso, J. M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-bit. Revista de medios y educación*, 47, 73-88. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36841180005>
- Al-Dhamit, Y., & Kreishan, L. (2016). Gifted students' intrinsic and extrinsic motivations and parental influence on their motivation: from the self-determination theory perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 13-23. doi: 10.1111/1471-3802.12048
- Bueno, R. (2014). Una nota sobre complejidad y paradigma cualitativo. *Liberabit*, 20(2), 353-368. Recuperado desde [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272014000200015](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272014000200015)
- Ceka, A., & Murati, R. (2016). The role of parents in the education of children. *Journal Education and Practice*, 7(5), 61-64. Recuperado desde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1092391.pdf>
- Chellapan, L. (2012). *If you talk, you are just talking. If I talk, is that bragging?: perspectives of parents with young gifted children in New Zealand* (Tesis doctoral). Recuperado desde <http://hdl.handle.net/10092/7672>
- Daglioglu, H., & Suveren, S. (2013). The role of teacher and family opinions in identifying gifted kindergarten children and the consistence of these views with children's actual performance. *Educational Sciences: Theory & practices*, 13(1), 444-453. Recuperado desde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016661.pdf>
- Duquette, C., Orders, S., Fullarton, S., & Robertson-Grewal, K. (2011). Fighting for their rights: Advocacy experiences of parents of children identified with intellectual giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(3), 488-512. doi: 10.1177/016235321103400306

- Eris, B., Seyfi, R., & Hanoz, S. (2009). Perceptions of parents with gifted children about gifted education in Turkey. *Gifted and talented International*, 24(1), 55-64. doi: 10.1080/15332276.2009.11674861
- Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*, 18(2), 103-111. doi: 10.1080/02783199509553709
- Gagné, F. (2017). The DMGT/IMTD: Building Talented Outputs Out of Gifted Inputs. En C. Callahan & H. Hertberg-Davis (Eds.). *Fundamentals of Gifted Education* (pp. 55-70). New York, NY: Routledge.
- Galletta, A. (2013). *Mastering the Semi-structured Interview and Beyond: From Research Design to Analysis and Publication*. New York: New York University Press.
- Garn, A. C., Matthews, M. S., & Jolly, J. L. (2010). Parental influences on the academic motivation of gifted students: A self-determination theory perspective. *Gifted Child Quarterly*, 54(4), 263-272. doi: 10.1177/0016986210377657
- Hahn, M., & Balli, S. (2014). Gifted and talented education (GATE). *Gifted Child Today*, 37(4), 236-246. doi: 10.1177/1076217514544030
- Hedenbro, M., & Rydelius, P. A. (2014). Early interaction between infants and their parents predicts social competence at the age of four. *Acta paediatrica*, 103(3), 268-274. doi: 10.1111/apa.12512
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D. F.: McGraw-Hill.
- Hodge, K. A., & Kemp, C. R. (2006). Recognition of gifted in the early years of school: Perspectives of teachers, parents and children. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(2), 164-204. Recuperado desde <https://pdfs.semanticscholar.org/8f31/9c47d698fb9e6ce712ce44c0db5e4b7fd72b.pdf>
- Jolly, J., & Matthews, M. (2012). A critique of the literature on parenting gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(3), 259-290. doi: 10.1177/0162353212451703

- Mönks, F. J. (2003). Serving the needs of gifted individuals: The optimal match model. En *Agora IX: Alternative education and training processes* (pp. 37-50). Luxembourg: Office for Official Publikations of the European Communities. Recuperado desde <https://infoeuropa.euroid.pt/files/database/000005001-000010000/000007354.pdf#page=42>
- Patrick, H., Gentry, M., Moss, J. D., & McIntosh, J. S. (2015). Understanding gifted and talented adolescents' motivation. En F. A. Dixon & S. M. Moon (Eds.). *The handbook of secondary gifted education* (2da ed., pp. 185-210). Waco, TX: Prufrock Press.
- Perrone, K., Ksiazak, T., Wright, S., Vanatter, A., Crane, A., & Tanney, A. (2010). Multigenerational giftedness: Perceptions of giftedness across three generations. *Journal for the education of the gifted*, 33(4), 606-627. doi: 10.1177/016235321003300407
- Plucker, J. A., & Callahan, C. M. (2014). Research on giftedness and gifted education: Status of the field and considerations for the future. *Exceptional Children*, 80(4), 390-406. doi: 10.1177/0014402914527244
- Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sáinz, M., Bermejo, R., & Hernández, D. (2008). Inteligencia emocional en alumnos superdotados: Un estudio comparativo entre España e Inglaterra. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 297-320. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924003>
- Renati, R., Bonfiglio, N. S., & Pfeiffer, S. (2017). Challenges raising a gifted child: Stress and resilience factors within the family. *Gifted Education International*, 33(2), 145-162. doi: 10.1177/0261429416650948
- Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. *Exceptionality*, 10(2), 67-75. doi: 10.1207/S15327035EX1002\_2
- Rimlinger, N. A. (2016). *Dwelling on the right side of the curve: an exploration of the psychological wellbeing of parents of gifted children* (Tesis doctoral). Recuperado desde <http://hdl.handle.net/1885/110543>

- Rudasill, K. M., Adelson, J. L., Callahan, C. M., Houlihan, D. V., & Keizer, B. M. (2013). Gifted students' perceptions of parenting styles: Associations with cognitive ability, sex, race, and age. *Gifted Child Quarterly*, *57*(1), 15-24. doi: 10.1177/0016986212460886
- Ryoo, J. H., Wang, C., Swearer, S. M., & Park, S. (2017). Investigation of transitions in bullying/victimization statuses of gifted and general education students. *Exceptional Children*, *83*(4), 396-411. doi: 10.1177/0014402917698500
- Siegle, D., Rubenstein, L. D., & Mitchell, M. S. (2014). Honors students' perceptions of their high school experiences: The influence of teachers on student motivation. *Gifted Child Quarterly*, *58*(1), 35-50. doi: 10.1177/0016986213513496
- Sternberg, R. J. (2018). Creative giftedness is not just what creativity tests test: Implications of a triangular theory of creativity for understanding creative giftedness. *Roeper Review*, *40*(3), 158-165. doi: 10.1080/02783193.2018.1467248
- Terman, L. (1925). *Genetic Studies of Genius. Mental and Physical traits of a Thousand and Gifted Children*. Stanford, California: University Press.
- Vidgor, H., & Gordon, L. (2015). The case of a self-contained elementary classroom for the gifted: Student, teacher and parent perceptions of existing versus desired teaching-learning aspects. *Roeper Review*, *37*(3), 150-164. doi: 10.1080/02783193.2015.1047549
- Waheed, A. (2014). *Assessing the Perceptions of Giftedness in Parents of Culturally and Linguistically Diverse Students* (Tesis doctoral). Recuperado desde <https://digitalcommons.du.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1678&context=etd>
- Winebrenner, S., & Brulles, D. (2012). *Teaching Gifted Kids in Today's Classroom*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Wright-Scott, K. A. (2018). *The social-emotional well-being of the gifted child and perceptions of parent and teacher social support* (Tesis doctoral). Recuperado desde [https://eprints.qut.edu.au/118198/1/Kerry-Ann\\_Wright-Scott\\_Thesis.pdf](https://eprints.qut.edu.au/118198/1/Kerry-Ann_Wright-Scott_Thesis.pdf)
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

## 8. Anexos

### Entrevista Semiestructurada para Padres

---

Preguntas	
1	¿Cuándo se dio cuenta de que _____ tenía altas capacidades?
2	¿Cómo se dio cuenta?
3	¿Cómo ha apoyado a su hijo(a)?
4	Considerando sus altas capacidades, ¿cómo percibe Ud. que ha sido la experiencia de aprendizaje de su hijo(a) en la escuela?
5	¿Cómo es la relación de los profesores con su hijo(a)?
6	¿Qué profesores según Ud. son los que más y menos han impactado a su hijo(a)? ¿Cuáles son sus características? ¿Sabe cómo son sus clases?
7	¿Cómo se relaciona _____ con sus compañeros?
8	¿Qué le ha contado con respecto a su día a día en la escuela?
9	¿Cómo ve Ud. a los compañeros de su hijo(a)?
10	¿Qué oportunidades ve en el desarrollo académico/social de su hijo(a)?
11	¿Qué obstáculos ve en el desarrollo académico/social de su hijo(a)?
12	¿Qué expectativas tiene de su hijo(a) en el futuro?

---