

Percepciones parentales sobre los hijos con alta capacidad y su experiencia escolar.

Parental perceptions about gifted children and their school experience.

Resumen

El artículo indaga en las percepciones de los padres de hijos/hijas con alta capacidad en torno a su comprensión de la condición y su visión respecto a su experiencia escolar. Se utilizó una metodología cualitativa y se realizaron entrevistas grupales con 51 padres y madres de cuatro establecimientos educacionales en Chile. Los resultados evidencian que los padres presentan percepciones diversas sobre la alta capacidad en las que describen perfiles tanto tradicionales como atípicos. Desde lo escolar, si bien existen experiencias positivas, hay también malestar, en el que expresan un clima social de aula no idóneo para este grupo. Los padres son agentes críticos e informantes claves para la visibilización de la alta capacidad, tanto desde la identificación y atención, como para brindar una mejor experiencia escolar a sus hijos/hijas desde el reconocimiento profundo de sus características y vivencias.

Palabras clave: Padres, talento, educación, percepción.

Abstract

The article investigates parents' perceptions about their gifted children regarding their understanding of the condition and their school experiences. A qualitative methodology was used, and group interviews were conducted with 51 parents of four schools in Chile.

The results show that parents present diverse perceptions about giftedness in which they describe both traditional and atypical profiles. From the school context, even if positive experiences were reported, there was also discomfort, making evident a classroom social climate that is not suitable for this group of students. Parents are critical agents and key informants for the visibility of gifted children, both for the identification and serving gifted students, but also to offer better school experiences that stem from parents' deep recognition of students' characteristics and lived experiences.

Keywords: Parents, gifted, education, perception.

Introducción

El interés en torno a la alta capacidad (en adelante AC) se ha ido incrementando desde hace varios años en Latinoamérica. En Chile, si bien se cuenta con 20 años de implementación e investigación en la temática, aún persisten vacíos sobre todo respecto del estudio de las experiencias de padres y madres de niños/as con AC tanto desde los significados en torno a la crianza de un hijo(a) con estas características, como también desde la experiencia escolar de éstos. Considerando también que el ámbito familiar es un tópico de investigación escasamente abordado a nivel internacional en la literatura sobre AC (Jolly y Matthews, 2012), resulta entonces relevante profundizar en las vivencias y percepciones que tienen estos actores respecto de esta condición (Gomez-Arizaga et al., 2019).

La influencia que ejerce la familia en el desarrollo de todo niño y niña ha sido descrita ampliamente en la literatura (Infante y Martínez, 2016; Waters, 2019). Sin embargo, en el caso de estudiantes con AC, se relevan ciertas características, necesidades y procesos particulares. Por una parte, existen factores favorecedores al interior de la familia para el desarrollo de la AC, como por ejemplo: altas expectativas en relación a

los hijos; actitudes favorables hacia la escuela en su rol en la educación de niños/as con AC (Castellanos et al., 2015) y el hecho de estar informados y demostrar una actitud sensible ante las necesidades de aprendizaje de sus hijos/as (Castellanos, 2004). Por otra parte, desde los desafíos que enfrentan las familias con hijos(as) con AC, se ha encontrado que algunas de éstas declaran que no cuentan con las condiciones, posibilidades, conocimientos y capacidades para reconocer y generar instancias que permitan potenciar, de forma oportuna, la AC (Martínez y Guirardo, 2012) lo que limita su adecuada atención.

En este escenario, la presente investigación tuvo como propósito comprender las percepciones de padres y madres acerca de la AC, así como también sobre las vivencias escolares de sus hijos(as), de forma de aportar con conocimiento no solo a las familias, sino también a los establecimientos educacionales como colaboradores directos en el proceso de formación de los y las estudiantes.

Definición de Alta Capacidad

En este artículo y para fines de análisis se entiende la AC desde el Modelo Diferenciador de Dotación y Talento (MDDT), propuesto por el psicólogo canadiense François Gagné (1985, 2003, 2015). El MDDT considera cinco componentes centrales: dotación, talento, catalizadores intrapersonales, catalizadores ambientales y proceso de desarrollo. Para Gagné (2015), la dotación refiere a habilidades naturales no entrenadas y el talento a competencias sistemáticamente desarrolladas (conocimientos y capacidades) en al menos un ámbito del quehacer humano, y que sitúa al individuo entre el 10% superior de sus pares. El proceso de desarrollo del talento requiere de la acción de catalizadores intrapersonales (físicos o psicológicos) y ambientales (personas, contextos y servicios)

para su expresión a través de realizaciones y/o logros (Valenzuela et al., 2018). En este modelo la familia se ubica en los catalizadores ambientales como parte de la influencia psicológica que ejercen las personas importantes en el entorno inmediato de las personas con AC. Para Gagné (2015) la familia se ubicaría en un tercer nivel de influencia si se considera un alto rendimiento, siendo un factor primordial la habilidad natural o dones, seguida de las características intrapersonales.

Algunos investigadores han propuesto alejarse de la definición de la AC con foco exclusivo en el cociente intelectual (CI), de modo de relevar el origen multifacético de la condición, poniendo énfasis en la diversidad que presentan los estudiantes, tanto en lo cognitivo como lo socioemocional (Betts y Neihart 1988, 2010; Ronksley-Pavia y Neumann, 2020). De esta forma, la AC se constituye como una combinación única de habilidades que pueden ser generales o específicas y que se sitúan en un contexto cultural. Los estudiantes con AC conforman un grupo heterogéneo, en donde coexisten diversas manifestaciones, así como también grados en que esta se presenta (Feldman, 2003; Hartas et al., 2008).

Comprensión parental en relación a la Alta Capacidad

Los trabajos empíricos sobre las percepciones de padres, madres y familias con hijos(as) con AC son escasos, a pesar de diversos intentos por avanzar en esta línea de investigación (Jolly y Mathews, 2012; Rudasill et al., 2013; Welsh; 2014), y su consideración de grupo de riesgo, debido a las dificultades que pueden surgir a partir de las experiencias tanto académicas como socioemocionales de sus hijos(as) (Llinares-Insa et al., 2020). En términos generales, las percepciones pueden ser entendidas como una forma de procesar la información en base a las experiencias previas, así como

también una manera de reconocer, organizar e interpretar diferentes elementos de la vida (Nguyen y Nguyen, 2020). En relación a los padres, las percepciones han sido definidas en torno a la vivencia y significados asociados a su rol parental (Harding, 2016), Diversas investigaciones avalan a padres y madres como los primeros “reconocedores” de la AC a nivel familiar, identificando patrones de precocidad aún cuando esta primera identificación no se realice de manera formal (Borges y Hernández-Jorge, 2018; Daglioglu y Suveren, 2013). En cuanto a cómo es percibida la AC por parte de padres y madres, hay quienes la definen desde un factor genético, es decir, como un rasgo que se presenta de manera estable (Mudrak, 2011), mientras que otros tienden a asociarla con características y rasgos como la originalidad, diversidad de conocimientos, precocidad, curiosidad y profundidad intelectual en procesos tanto cognitivos como socioafectivos (Carrillo 2021; Stephens, 1999). Goodman (2020), refiere a que muchas de las características percibidas por los progenitores adscriben a una conceptualización más típica o tradicional de la AC, como la curiosidad, altos niveles de motivación e intereses específicos. Sin embargo, esto ha sido desestimado en grupos de padres en donde hay diversidad cultural, quienes tienden a reconocer características tales como lo inter e intrapersonal, así como también habilidades espaciales y de vínculo con la naturaleza (Waheed, 2014).

En relación a los intereses que, desde los progenitores, manifiestan sus hijos/as con AC, se han encontrado diferencias por género. En un estudio realizado por Hodge y Kemp (2006), se encontró que los participantes reportaban preferencias hacia áreas artísticas por parte de sus hijas, mientras que los hijos hombres se inclinaban por juegos de construcción.

Acompañamiento y apoyo a la Alta Capacidad

El soporte parental hacia la AC puede llegar a ser crítico para potenciar intereses que emergen desde las características de los estudiantes asociados además, a las creencias y expectativas que manejan sobre la AC (Castellanos et al., 2015). Estos apoyos pueden considerar acompañamiento académico que proporciona andamiaje en los contextos escolares (Garn et al., 2010), involucramiento en actividades que fomenten intereses y motivación en sus hijos/as (Al-Dhamit y Kreishan, 2016), hasta asumir su proceso formativo en la modalidad de Homeschooling (Conejeros-Solar y Smith, 2021). En un estudio realizado desde las percepciones de madres chilenas, se encontró que estas brindaban apoyos referidos a encontrar actividades extracurriculares para profundizar en áreas específicas, así como también en la búsqueda de información relevante para sus hijos/as en libros y medios de comunicación (Gomez-Arizaga et al., 2019).

Asimismo, se ha indagado sobre el apoyo que brindan padres y madres a sus hijos con AC mediante recursos locales y/o comunitarios. Whitlow-Spurlock (2019), en un estudio sobre percepciones parentales, encontró que dichos recursos estaban delimitados por los intereses de los hijos(as) y la localidad de procedencia e incluían actividades tales como: inscribir a los hijos(as) en actividades extraprogramáticas como orquestas juveniles y clubes deportivos, uso de la biblioteca local, visitas a museos, entre otros. El fin último del uso de dichos recursos era favorecer mayores niveles de aprendizaje en sus hijos(as).

Experiencias escolares de hijos/as con Alta Capacidad

El ámbito escolar puede tener matices positivos, pero también negativos para estudiantes con AC. Desde las percepciones parentales, se ha encontrado, por ejemplo,

que padres y madres perciben que la escuela tiende a subestimar el potencial y habilidades de sus hijos/as (Hodge y Kemp, 2006) y que a las necesidades que emergen desde la AC no se les otorga la prioridad que merecen (Hertzog y Bennett, 2004). Asimismo, otros hallazgos apuntan a la ausencia de una relación significativa familia-escuela lo cual se traduce en falta de apoyo y comprensión hacia la AC (Renati et al., 2017).

Relativo al vínculo con docentes, se han reportado experiencias positivas, de profesores que son sensibles a las características de la AC, apoyando las capacidades de sus hijos/as (Vidergor y Gordon, 2015). No obstante, algunos hallazgos también apuntan a una escasa visibilización de la AC por parte de los docentes, y una resistencia a implementar adecuaciones curriculares para este grupo (Eris et al., 2009; Hodge y Kemp, 2006). En cuanto al ambiente de aprendizaje, resultados refieren que los padres percibían la importancia del vínculo profesor-alumno, particularmente el trato y apoyo constante. Sin embargo, dichos participantes también notaban el efecto que tenía en sus hijos/as el escaso involucramiento del docente, el ignorar sistemáticamente la participación de los estudiantes con AC en el desarrollo de la clase y el foco excesivo en los comportamientos negativos en este grupo de estudiantes (Gomez-Arizaga et al., 2019).

Dada la importancia de los padres y madres en el reconocimiento y visibilización de la AC, es relevante profundizar en cómo perciben a sus hijos/as, sus características y cuáles son sus vivencias en cuanto a la experiencia escolar y social de éstos. Por lo anterior las preguntas de investigación que orientaron este estudio son las siguientes:

¿Cómo comprenden los padres y madres la condición de AC de sus hijos e hijas? y ¿Cuál es la visión que poseen respecto a su experiencia escolar?

Método

Para responder al objetivo planteado, la investigación se enmarca en el paradigma interpretativo-hermenéutico, con un enfoque cualitativo y de corte transeccional. Se escoge este método dado que permite obtener descripciones densas, en un contexto natural, con el fin de indagar, comprender y profundizar (Gibbs, 2012; Goetz y LeCompte, 1988).

Participantes

El estudio se desarrolla en el contexto de un proyecto mayor donde se aplicó el Naglieri NonVerbal Ability Test NNAT3 a 1.410 alumnos de 3º a 6º año básico de 9 establecimientos educacionales de la Región de Valparaíso, con el propósito de identificar estudiantes con AC. Como resultado, se seleccionaron 4 establecimientos que presentaron el mayor número de estudiantes identificados, logrando un total de 77 alumnos (Gagné, 2015). El presente estudio se realiza al segundo año de implementación del proyecto y, por lo tanto, los estudiantes cursan entre 4º y 7º año de enseñanza básica.

Para dar cuenta del propósito de la investigación, participaron padres y madres de los 77 estudiantes identificados con AC, considerando: (a) relación directa familiar -como padre

o madre biológica-, o de relación legal -como padre o madre adoptivo-, (b) participación por motivación voluntaria, (c) firma de consentimiento informado.

Finalmente, el colectivo de investigación quedó conformado por 51 padres y madres, como se detalla en la Tabla 1.

Tabla 1. Muestra de padres/madres participantes

Establecimiento	Nº entrevistas grupales con padres	Nº de participantes	Sexo	Fecha de realización
1	1	12	9M/3H	09.04.2019
2	2	16	15M/1H	10.04.2019
		7	5M/2H	12.04.2019
3	1	8	7M/1H	07.05.2019
4	1	8	8M	02.09.2019
Total	5	51	44M/7H	

Procedimiento

Se llevó a cabo un contacto inicial con los padres y madres con el fin de explicar su participación, informar respecto de los resguardos éticos del estudio y solicitar la firma de los consentimientos informados. Luego, en los mismos establecimientos educacionales, se desarrollaron 5 entrevistas grupales, con una duración aproximada de 90 minutos cada una. Dichas entrevistas fueron grabadas en registro de audio y

transcritas para su posterior análisis. La recolección de datos se efectuó entre el 9 de abril y el 2 de septiembre de 2019.

Técnica de recolección de datos

Se utilizó la técnica de entrevista grupal, que permite una comprensión en profundidad de diversos fenómenos sociales (Cohen et al., 2018), en donde además, se puede reaccionar y/o responder a las respuestas de los otros participantes (Misoch, 2015).

Se utilizó un guión con preguntas que indagó respecto de diversas temáticas: (a) el vínculo con el estudiante desde diferentes áreas (estudio, ocio, intereses comunes), (b) conocimientos y concepciones sobre la AC, (d) percepciones referidas al establecimiento escolar y (d) expectativas en torno a la educación de los hijos e hijas.

El guión de la entrevista grupal a padres y madres se presenta en la tabla 2.

Tabla 2. Preguntas orientadoras entrevista grupal padres

Guión temático
Cuáles son los hábitos y rutinas del estudiante: hobbies; estudios; sueño/alimentación.
Cómo se realiza el acompañamiento al niño o niña: normas; presencia paterna y materna; estilos parentales.
Qué actividades realizan en conjunto con sus niños/as.
Qué saben acerca de AC; cuál es la valoración respecto de la condición.
Cómo es la predisposición de las familias para apoyar el trabajo que se realiza en el centro escolar.
Valoración del colegio por parte de la familia: por qué escogieron el colegio; qué esperan de él; qué les gusta; cómo es la relación de los profesores con los niños/as; qué profesores han impactado a su hijo; barreras y facilitadores del contexto.

Análisis de datos

Las entrevistas transcritas, se analizaron mediante la técnica de análisis de contenido cualitativo, con apoyo del software Atlas ti 8, siguiendo un procedimiento cíclico y circular, propio de este tipo de análisis (Rodríguez et al., 2005), que contempló tres etapas: 1.

codificación, considerando el punto de vista teórico y analítico para su construcción (Gibbs, 2012), 2. categorización, los códigos se compararon y agruparon para la obtención de categorías, y 3. triangulación entre investigadores, para incrementar la calidad y validez de los análisis referidos al objeto de estudio (Aguilar y Barroso, 2015). Además, para asegurar el rigor metodológico durante el proceso de análisis, se siguieron las siguientes etapas: (a) definición de acuerdos por parte del equipo de investigación, (b) levantamiento del libro de códigos, (c) adecuación del libro de códigos, (d) análisis individual y cruzado entre los investigadores, y (e) discusión final.

Resultados

Los resultados se agrupan en dos grandes temas, por un lado, el conocimiento que tienen los padres y madres acerca de la AC, y por otro, lo referido a las percepciones que estos tienen de la experiencia escolar de sus hijos/hijas. A continuación se describen ambos temas y las categorías que los componen.

Conocimiento de la Alta Capacidad

Hace referencia a los conocimientos -ya sea formales o informales- las creencias y las definiciones que realizan padres y madres respecto a la AC. Esta definición, a su vez, está compuesta por diferentes categorías. Por un lado, se encuentran las construcciones de carácter genérico que se realizan de la AC, en donde los participantes intentan aportar una definición de cómo ellos visualizan la AC en general. Por otro lado, se encuentran las percepciones de la AC desde la particularidad de sus hijos, tanto desde el ámbito académico como del socioemocional. Por último, se encuentran los apoyos entregados a hijos e hijas a fin de promover su potencial.

Nociones de Alta Capacidad

Los participantes son capaces de entregar diversas características de la AC e incluso profundizar en cuanto al aporte genético versus ambiental en la manifestación de la AC. En esta línea, hay progenitores que se inclinan por una influencia casi única del componente genético, versus quienes relevan la importancia de un entorno que potencie el desarrollo de la AC.

...el 99% tiene que ver con un tema genético, de verdad salió especial en ese aspecto porque aprende muy rápido y toma cosas del entorno, ideas, palabras y las replica, las ordena, así que creo que tiene que ver mucho con algo individual de su parte. (Padre, establecimiento 3)

...obviamente sí pienso que la genética puede estar involucrada pero no tanto como piensa acá el caballero, yo creo que va más allá de cómo uno lo incentive desde pequeño o el enfoque que tengan desde chiquititos. (Madre, establecimiento 3)

Otras definiciones que emergen desde los participantes asocian la AC con inteligencia superior, sin embargo, lo que surge con más fuerza es la presencia de una capacidad o un potencial diferente que tiene características distintivas. Estas características dicen relación, por un lado, con la idea de “ir más allá”, es decir, de querer conocer y profundizar más. También se encuentra la noción de un proceso de aprendizaje que es fluido y rápido.

Un poco más de capacidad (...) Para aprender...(Madre, establecimiento 2)

La capacidad de ir más allá (...) más allá de lo que le están mostrando o de lo tan obvio. (Madre, establecimiento 2)

El rendimiento escolar, en este grupo, no emerge como una característica asociada a la AC. Algunos participantes afirman que no se vincula con calificaciones e incluso algunos

se inclinan hacia una concepción centrada en manifestaciones en diversos ámbitos e incluso la resolución creativa de problemas.

...increíble como la inteligencia de ellos no está enfocada como dicen acá varios en el tema de las notas, que tienen no sé... inteligencia para dibujar, para cantar todo ese tipo de inteligencia emocional también que tienen. (Madre, establecimiento 4)

Yo me pasó, al contrario, yo no lo asocié con notas, sino que más bien dije alta capacidad debe ser una capacidad una cosa más creativa de resolver de poder enfrentarse...(Madre, establecimiento 2)

Perfil académico-cognitivo de hijos e hijas

Tanto en el ámbito académico como socioemocional, las concepciones de AC de padres y madres, están mayormente mediadas por las experiencias de sus hijos y cómo vislumbran que se manifiestan las características de ellos en estas áreas. En lo académico, los participantes perciben que sus hijos, dadas sus características de aprendizaje como la rapidez y una memoria privilegiada, no tienen necesidad de repaso de contenido, logrando captar lo esencial rápidamente.

(...) es poco lo que hay que repasar con ella porque ella también toma harta atención en clases y tiene harta capacidad de captar y entender lo que le están explicando. (Madre, establecimiento 3)

Tiene recursos como para aprender...(Madre, establecimiento 1)

Lo anterior se traduce incluso en la ausencia -por parte de los hijos- de la necesidad de poner atención en clases o estudiar para las evaluaciones formales.

...y el tema del estudio le digo ¿tienes prueba mañana? -sí ¿vamos a estudiar?, -no ¿por qué? -porque no quiero. (Madre, establecimiento 4).

Y la profe me dice si N. no escribe nada, todos los días sin tareas, no copió en clase (...) está haciendo cualquier otra cosa menos poniendo atención (...) pero después no sé, ella le hace una pregunta y está ahí como analizando y responde y ella queda como buaa, realmente estaba poniendo atención, estaba escuchando...(Madre, establecimiento 4).

Intereses académicos y no académicos

En cuanto al perfil de intereses referido por los participantes, se aprecian una serie de disciplinas diversas en donde los estudiantes disfrutaban de los aprendizajes, incluyendo la Historia, Astronomía, Ciencias, entre otros.

...ya hace un año y algo se hizo fanática de la mineralogía. (Padre, establecimiento 1)

...lo que más le gusta a él es investigar sobre la historia pero la historia antigua de los griegos, los romanos. (Madre, establecimiento 1)

Sin embargo, lo que más se releva desde padres y madres son aquellas áreas no académicas, dando cuenta de un perfil de estudiante que va más allá de las disciplinas tradicionales. En este sentido, se mencionan, particularmente en estudiantes mujeres, habilidades artísticas y kinestésicas.

...todo lo que es artístico para ella sobresale de su personalidad, bailar, dibujar, hacer manualidades, no sé, crear coreografía. (Madre, establecimiento 3)

...los días sábados ella va también a la academia de baile, porque le gusta hacer tantas actividades, también va al taller de danza y al taller de grafiti, le gusta mantenerse bien activa. (Madre, establecimiento 2)

...alucina con dibujar, dibuja, dibuja, se frustra porque quiere hacer retratos y quiere que a la primera le salgan. (Madre, establecimiento 1)

Perfil socioemocional de hijos e hijas

Similar al ámbito académico, en cuanto a lo socioemocional los participantes refieren particularidades de sus hijos/hijas, aunque se aprecia una mayor tendencia a referirse a este tipo de rasgos. En este sentido, si bien lo académico hace referencia a un perfil más homogéneo, se observa mayor heterogeneidad en la manifestación de rasgos afectivos y sociales. De esta forma, se puede encontrar un perfil más adaptativo, que se amolda con mayor facilidad a la estructura escolar, y otro perfil con características más “disruptivas”, no del todo aceptadas en el contexto de aula.

En cuanto al perfil adaptativo, da cuenta de rasgos que apuntan hacia lo afable y con preferencias hacia la estructura y el orden.

...súper tranquilo, me cuesta mucho hacerlo estudiar en casa, pero él siempre me ha contestado que él toma atención en clases. (Madre, establecimiento 3)

...ella es bien responsable (...) no tengo que andar detrás de ella para que estudie. (Madre, establecimiento 3)

...siempre fue bien tranquilo, observador, atento siempre, sigue siendo. (Madre, establecimiento 1)

En cuanto a los rasgos más disruptivos, hacen referencia, por un lado, a conductas o disposiciones que dan cuenta de impulsividad por parte de los hijos, y por otro, a conductas que para los participantes tienen connotación negativa, como el desorden.

... es impulsiva... pero su impulso la hace decir, hacer y cosas que de repente llega y dice, llega y hace. (Madre, establecimiento 3)

...la mía no, es todo lo contrario, es desordenada, deja todo tirado y no está ni ahí. (Madre, establecimiento 3)

...pero la verdad que en este colegio lo único que dicen es como el niño problema, que no pone atención, que no escribe y molesta a los compañeros. (Madre, establecimiento 3)

Los participantes también relevan rasgos asociados a la preferencia por la soledad, prefiriendo espacios de menor contacto con otras personas.

...era bien callado, costaba como un poquito más, no se adaptaba, no conversaba con nadie. (Madre, establecimiento 1)

¿N. vamos al centro a tomar un helado, a jugar al parque? - no, no quiero...Le carga la gente, le carga la multitud. (Madre, establecimiento 4)

Apoyos para el desarrollo de la Alta Capacidad

Otro aspecto emergente que se vincula a la concepción de AC como tal es lo referente al apoyo que los progenitores entregan de forma de potenciar a sus hijos. Estos apoyos, pueden ser instrumentales, los cuales se traducen en la entrega de elementos (ej. libros, materiales diversos) para profundizar en un área de interés o bien de acompañamiento, en donde el foco está en realizar actividades de aprendizaje junto con el o la hija fuera del contexto educativo.

...él pidió que le compraran un... esta cosa, un microscopio, de hecho los regalos que pide últimamente son cosas así como medias extrañas. (Madre, establecimiento 1).

Si, yo voy a los museos, a las bibliotecas, a todas las exposiciones de dinosaurios que llegan. (Madre, establecimiento 1)

Yo acompaño a mi hija a la feria de animalitos, el papá le ha comprado los libros en relación a la mineralogía que es lo que le gusta y todo. Como yo soy más de ciencia yo le compré el microscopio, la lupa todo eso para que vea las piedras, las características,

así que no, yo le potenció, todo lo que tenga que ver con que ella aprenda cosas nuevas, se acompaña. (Madre, establecimiento 1)

Experiencia escolar

Este tema abarca las diferentes percepciones que tienen padres y madres en cuanto al espacio escolar, abordando diferentes temas que los participantes consideran relevantes para el desarrollo académico y socioemocional de sus hijos tales como el clima de aula, apoyos entregados, formación valórica y visión de los docentes. Las categorías que a continuación se desglosan dicen relación con experiencias positivas y negativas, así como también propuestas desde los participantes de cómo debiese ser la atención de la AC en este ámbito.

Experiencias escolares positivas

Dentro de los aspectos positivos, los participantes señalan la aceptación de sus hijos como un aspecto destacable, sintiendo que estos son incorporados y apoyados en el contexto escolar a pesar de posibles dificultades cognitivas o socioemocionales.

... la verdad que aquí lo han apoyado harto, él estuvo en tratamiento auditivo que está hasta el día de hoy, entonces siempre he tenido el apoyo del colegio en ese sentido, la verdad que siempre están pendientes de él. (Madre, establecimiento 3)

... ellas supieron cómo tomarla y decirle vamos a estar pendiente, aquí usted va a estar bien y creo que gracias a esa base, ella quiere mucho a su colegio. (Madre, establecimiento 4)

En cuanto a los docentes, desde los participantes de un establecimiento en particular (Madres, establecimiento 2), se releva como aspecto positivo la exigencia de los

docentes, en cuanto a mantener un ambiente de disciplina y orden, sin por eso dejar de lado el trato, el cual es percibido como cercano y amable.

...y quizás por eso a veces se pierde un poco la disciplina en los colegios y acá como que tratan de mantener el modelo del colegio antiguo...

...eso sí que no les dejan pasar nada y al mismo tiempo son muy amorosos con los niños...

Otro aspecto que destacan los padres y madres refiere a estar satisfechos con el ámbito valórico de los establecimientos escolares, lo cual se visualiza en el trato, la resolución de conflictos y en la aceptación de la diversidad.

...el colegio cuando tomó el caso (...) el caso de las niñas en mediación, hubo una conversación con ellas, el respeto, en ese sentido, yo destaco al colegio...(Madre, establecimiento 3)

...mi hija cayó en una buena escuela ya, porque son pocos los colegios que se dedican a tomar en cuenta al individuo o al niño decirle tú tienes que tener respeto por tu compañero...(Madre, establecimiento 3)

Experiencias escolares negativas

Los participantes tienden a relevar en mayor parte experiencias poco favorables desde el contexto escolar, que redundan en el aprendizaje de sus hijos. Una de estas, que surge con mayor fuerza en el establecimiento 3, se vincula al clima social del aula, el cual es percibido como excesivamente ruidoso por un lado, e incluso con algunos tintes de agresión, por otro.

...porque hay problemas de ambiente en el colegio, en el curso (...) porque hay mucha bulla, mucho desorden y eso a él le complica, le cuesta concentrarse a partir del entorno un poco hostil. (Padre, establecimiento 3)

...hay problemas serios de conducta y están perjudicando tanto el hábitat, podríamos decir el entorno de los demás como el medio. (Padre, establecimiento 3)

En cuanto al clima de aula, se denotan desde los compañeros y profesores de la escuela cuatro, actitudes negativas hacia los estudiantes con AC, particularmente censurando su participación en clases.

Casi siempre me dice la I. “no me dejan contestar”, los compañeros los tratan mal o los molestan (...) los apartan, son un grupo, un grupo mayoritario.

No las dejan contestar. A nosotros, son compañeras y dicen que mi hija dice que se siente mal porque incluso las profesoras no la dejan contestar (...) No están tomando atención pero cuando ellas contestan, los mismos compañeros las discriminan que son las favoritas, que tienen privilegio. (Madre, establecimiento 4)

Otro aspecto que los participantes visualizan como negativo es el escaso conocimiento y empatía hacia las características de la AC, lo cual se traduce en aproximaciones tradicionales como el castigo y censura, sin una comprensión que vaya más allá de un fenómeno considerado como “negativo” en el marco normativo de la escuela.

Yo la verdad el colegio no me gusta nada...porque lo abarcan de mala forma o sea me lo pintan como el niño problema, entonces no hacen nada con eso y para mí que le llenen el cuaderno de anotaciones y tenga cinco hojas de anotaciones, a mí no me sirve y al niño menos. ¿Y cuál es el problema con que no escriba en el cuaderno? no lo entiendo,

eso no lo entiendo (...) no escribe en clases y cuál es el problema si al final le va bien en la prueba y pasa de curso súper bien...(Madre, establecimiento 3)

Por último, existe desde los participantes la visión que sus hijos avanzan a un paso muy lento en sus aprendizajes, lo cual se traduce por un lado, en aburrimiento, y por otro, en desencanto hacia las actividades escolares obligatorias, como lo es estudiar para las evaluaciones, ya que por sus características no necesitan mayor repaso y pueden incorporar de manera eficiente los contenidos.

Claro mamá, lo que pasa que ellos pasan la materia y después vuelven a hablar lo mismo, vuelven, mamá yo me aburro. (Participante, establecimiento 4)

...la primera vez que la hice estudiar lloró, ella pensaba que era algo horrible lo que yo le iba a hacer hacer, lloraba, pero atacada y después se dio cuenta que no, que en cinco minutos ella podía estudiar porque no lo necesitaba. Lo que más estudia es inglés entre comillas porque igual es muy rápida también. (Madre, establecimiento 3)

...me cuesta mucho hacerlo estudiar en casa, pero él siempre me ha contestado que él toma atención en clases. (Madre, establecimiento 3)

Propuestas para la atención de la Alta Capacidad

Los participantes contribuyen también a realizar propuestas para abordar la AC en contexto escolar, que tienen dos aspectos centrales. Por un lado, la posibilidad de enriquecer el currículum con experiencias de aprendizaje que vayan más allá de los contenidos y que aporten diversidad.

¿que podría hacer el colegio? es esto, tratar estos casos (...) implementando distintos tipos de talleres, otros tipos de talleres para estos niños...(Madre, establecimiento 3)

...me gustaría que implementaran más talleres, distintos tipos de talleres, que las clases no fueran tan sistemáticas, que hubieran más, que agregaran más actividades...(Madre, establecimiento 3)

Por otro lado, los padres y madres relevan la importancia de atender los intereses de los estudiantes con AC, personalizando de esta manera lo que se les pudiera ofrecer en el ámbito escolar.

...diversidad... como, insisto, adaptarse a la personalidad de cada niño. (Madre, establecimiento 3)

...y la M. sabía que ese espacio era solamente para ella, aunque estaba hecho para el curso. Entonces se han dado el tiempo de conocerla, de interactuar con ella. (Padre, establecimiento 1)

Discusión

En cuanto a la conceptualización de la AC , desde los resultados se vislumbra que los padres y madres la asocian -en menor medida- a la influencia genética o ambiental (Mudrak, 2011), haciendo mayor énfasis en rasgos no necesariamente asociados al rendimiento académico, sino más bien a habilidades como enfrentarse rápidamente a las tareas que se le presentan y la resolución de problemas de la vida real. Se aprecian también desde las narrativas de los padres y madres, diferentes características tanto cognitivas como socioemocionales, que dan cuenta de la diversidad en la manifestación de la AC en sus hijos(as) (Betts y Neihart 1988, 2010; Feldman, 2003; Hartas et al., 2008).

Asimismo, las percepciones parentales refieren a que las familias no solo describen características típicas asociadas a definiciones más tradicionales de AC como se ha

propuesto previamente (Goodman, 2020), sino que también dan cuenta de otros atributos relevantes para ellos, como las características socioemocionales (Goodman, 2020; Waheed, 2014). Dichas características -altamente mencionadas desde las narrativas parentales- parecen ser relevantes en la medida en que permiten adaptarse al ámbito escolar, ya que dan cuenta de disposiciones y comportamientos de sus hijos(as) que pueden tener un efecto tanto positivo como negativo en la experiencia educativa, revelando así perfiles más “adecuados” -de mayor ajuste- y otros más “disruptivos”, que no necesariamente tienen buena llegada con diferentes actores en el sistema escolar (Gomez-Arizaga et al., 2019).

Otro de los resultados refiere a los apoyos proporcionados por las familias para que puedan producirse avances en los aprendizajes de sus hijos(as). Por una parte, se encontraron apoyos que se traducen en la compra de materiales o equipamiento en pos de incentivar intereses y pasiones que emergen en los estudiantes desde diferentes disciplinas. Por otro lado, y en concordancia con hallazgos previos, se encuentran los apoyos de carácter extracurricular, los cuales pretenden acompañar el proceso de aprendizaje fuera del contexto escolar, a través del uso de recursos locales (Whitlow-Spurlock, 2019).

Otro hallazgo hace alusión a la experiencia y/o servicios recibidos por los padres y madres desde el entorno escolar. Por una parte, se observa aceptación hacia los servicios entregados por los centros escolares a sus hijos e hijas, dando cuenta de profesores que son capaces de brindar apoyo (Vidergor y Gordon, 2015); sin embargo, dicho apoyo se encuentra situado desde las dificultades que presenta el estudiante. También relevan el trato positivo desde los docentes hacia ellos como familia, pero junto

con esto también destacan la importancia de que los docentes puedan establecer disciplina y orden en un ambiente que es percibido en ocasiones como caótico.

Desde lo anterior, emerge desde los resultados como experiencia negativa a nivel escolar el clima de aula, el que se describe como poco propicio para el aprendizaje por el exceso de ruido, la existencia de conductas agresivas por parte de los demás estudiantes y que se traducen en mal trato hasta llegar a la exclusión, y por la escasa empatía y comprensión que muestran los docentes ante las particularidades de la condición de AC. Esto se condice con hallazgos previos en donde familias y estudiantes perciben que esta condición se invisibiliza en el aula escolar (Hertzog y Bennett, 2004), se entrega escaso apoyo (Renati et al., 2017) y no se otorgan las adecuaciones que estos estudiantes requieren (Eris et al., 2009; Hodge y Kemp, 2006).

Conclusiones

El propósito del presente estudio fue conocer las vivencias de los padres y madres respecto de la experiencia escolar de sus hijos e hijas con AC, así como la comprensión e interpretación que tienen de aquellas. Esto es fundamental, puesto que, en primer lugar, las investigaciones muestran que las creencias y expectativas de los padres respecto del potencial de sus hijos y el rol que le compete a la escuela es crucial para el desarrollo del talento en los niños y niñas con AC (Castellanos et al., 2015; López-Aymes et al., 2014; Soriano y Castellanos, 2015). En segundo lugar, porque se hace relevante considerar la participación de los padres y madres a nivel escolar, no solo dirigida a los aspectos estructurales o de colaboración (Rodríguez et al., 2002) sino que, en especial, orientada a conocer la significación que le otorgan tanto a la AC como a la respuesta

educativa entregada por los establecimientos educativos a los que asisten sus hijos e hijas.

Es crucial que dicha respuesta educativa sea oportuna y atinente a las necesidades educativas de los estudiantes con AC; sin embargo, esta investigación da cuenta de la escasa especificidad en la respuesta otorgada por los centros educativos a las necesidades de apoyo específico que presenta este grupo. Es crítico, por lo tanto, que los establecimientos escolares puedan tomar decisiones en las que la diversificación y la flexibilización sean un componente esencial y transversal a la atención de la AC, así como para el desarrollo del potencial de los estudiantes (Gomez-Arizaga et al., 2020; Mineduc, 2019).

Las familias se constituyen entonces como entornos “desarrolladores”, puesto que el apoyo brindado a sus hijos e hijas se genera desde lo afectivo y lo instrumental (Castellanos et al., 2004). No obstante, requieren también de la escuela en este proceso. Atender la AC en contexto escolar requiere decisiones políticas y disposición de todos los actores involucrados en el proceso formativo de niños y niñas. Los padres tienen claridad en las características, en lo que ocurre y lo que sus hijos e hijas necesitan, por ello sus voces requieren ser escuchadas y su participación en los espacios escolares es requerida para nutrir la experiencia escolar.

Agradecimientos

Las autoras agradecen el apoyo de FONDECYT Proyecto N°1181857

Referencias

Aguilar, S., y Barroso, J. M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. Pixel-bit. *Revista de medios y educación*, 47, 73-88.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36841180005>

Al-Dhamit, Y., 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.

<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12048>

Betts, G. T., y Neihart, M. (1988). Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 32, 248-253. <https://doi.org/10.1177/001698628803200202>

Betts, G. T., y Neihart, M. (2010). *Revised profiles of the gifted and talented*. https://sciencetalenter.dk/sites/default/files/revised_profiles_of_the_gifted_and_talented_-_neihart_and_betts.pdf

Borges, A., y Hernández-Jorge, C. (2018). Alta capacidad en la familia: detección temprana de la superdotación. *Revista talento, inteligencia y creatividad*, 4(8), 40-48.

Carrillo, Y. M. (2021). *A Case Study of Latinx Parents' Perceptions of Gifted Education* (Doctoral dissertation, Pepperdine University).

Castellanos, D., Bazán, A., Ferrari, A., & Hernández, C. (2015). Apoyo familiar en escolares de alta capacidad intelectual de diferentes contextos socioeducativos. *Revista de Psicología*, 33 (2), 299-332.

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472015000200003

Castellanos, D., Vera, C., Vera, N., López, C., Caballero, L., & Rodríguez, R. (2004). *Estudio de los factores asociados a la actualización del desempeño talentoso en estudiantes de la educación primaria, media y superior*. Informe Técnico de Resultados. La Habana: Instituto Superior Pedagógico E. J. Varona. Plan de Ciencia e Innovación Tecnológica 2003-2005. MINED.

Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th edition). Routledge.

Conejeros-Solar, M. L., y Smith, S. (2021). Homeschooling the Gifted: What do we know from the Australian, Chilean, and USA context? En S. R. Smith (Ed.), *International Handbook of Giftedness & Talent Development in the Asia-Pacific* (pp. 1297-1324). Springer International Handbooks of Education. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3021-6_72-1

Daglioglu, H., y 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. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016661.pdf>

Eris, B., Seyfi, R., y Hanoz, S. (2009). Perceptions of parents with gifted children about gifted education in Turkey. *Gifted and talented International*, 24(1), 55-64. <http://dx.doi.org/10.1080/15332276.2009.11674861>

Feldman, D. (2003). A developmental, evolutionary perspective on giftedness. En J. H. Borland (Ed.), *Rethinking gifted education* (pp. 9–33). Teachers College Press.

Feldman, D. H. (2003). Cognitive development in early childhood. En R. Lerner, A. Easterbrooks y J. Mistry (Eds.), *Developmental Psychology* (pp. 195-210). John Wiley.

Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: reexamining a re-examination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29(3), 103-112.

Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. En N. Colangelo y G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3.a ed., pp. 60-73). Allyn and Bacon.

Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación*, 368, 12-39. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>

Garn, A. C., Matthews, M. S., y 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. <http://dx.doi.org/10.1177/0016986210377657>

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.

Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.

Gomez-Arizaga, M. P., Truffello, A., y Kraus, B. (2019). Percepciones Parentales respecto a la experiencia académica y social de sus hijos con Altas Capacidades Intelectuales. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 58(3), 156-177. <http://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.3-Art.837>

Gomez-Arizaga, M. P., Valdivia-Lefort, M., Castillo-Hermosilla, H., Hébert, T. P., y Conejeros-Solar, M. L. (2020). Tales from Within: Gifted Students' Lived Experiences with Teaching Practices in Regular Classrooms. *Education Sciences*, 10(5), 137. <https://doi.org/10.3390/educsci10050137>

Goodman, K. (2020). *Giftedness in Young Children: What Do Parents and Teachers Know?* [Tesis doctoral, no publicada]. University of Mary Washington.

https://scholar.umw.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1399&context=student_research

Harding, J. V. (2016). Collaboration with parents of students with Down syndrome: Parental perspectives and leadership implications (Doctoral dissertation, Fordham University).

Hartas, D., Lindsay, G., y Muijs, D. (2008). Identifying and selecting able students for the NAGTY summer school: emerging issues and future considerations. *High Ability Studies*, 19(1), 5-18. <https://doi.org/10.1080/13598130801980265>

Hertzog, N. B., y Bennett, T. (2004). In whose eyes? Parents' perspectives on the learning needs of their gifted children. *Roeper Review*, 26(2), 96-104. <http://dx.doi.org/10.1080/02783190409554249>

Hodge, K. A., y 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.

<https://pdfs.semanticscholar.org/8f31/9c47d698fb9e6ce712ce44c0db5e4b7fd72b.pdf>

Infante, A., & Martínez, J. F.. (2016). Concepciones sobre la crianza: El pensamiento de madres y padres de familia. *Liberabit*, 22(1), 31-41.

[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272016000100003&lng=es&tlng=es)

[48272016000100003&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272016000100003&lng=es&tlng=es)

Jolly, J. L., y Matthews, M. S. (2012). A critique of the literature on parenting gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(3), 259-290.

López-Aymes, G., Acuña, S., & Durán, G. (2014). Families of Gifted Children and Counseling Program: A Descriptive Study in Morelos, Mexico. *Journal of Curriculum and Teaching*, 3(1), 54-62. <http://doi.org/10.5430/jct.v3n1p54>

Llinares-Insa, L. I., Casino-García, A. M., y García-Pérez, J. (2020). Subjective well-being, emotional intelligence, and mood of parents: A model of relationships. Impact of giftedness. *Sustainability*, 12(21), 8810.

Martínez, M., y Guirado, T. (2012). *Altas Capacidades Intelectuales: Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar*. GRAÓ.

Mineduc (2019). *Manual de apoyo a la inclusión escolar*. Ministerio de Educación de Chile. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/12/Manual-PIE.pdf>

Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. De Gruyter Oldenbourg.

Mudrak, J. (2011). 'He was born that way': parental constructions of giftedness. *High Ability Studies*, 22(2), 199-217.

Nguyen, T. C., y Nguyen, H. B. (2020). Teachers' perceptions about using songs in vocabulary instruction to young language learners. *Universal Journal of Educational Research*, 8(6), 2678-2685. https://www.hrpub.org/journals/article_info.php?aid=9319

Renati, R., Bonfiglio, N. S., y Pfeiffer, S. (2017). Challenges raising a gifted child: Stress and resilience factors within the family. *Gifted Education International*, 33(2), 145-162. <http://dx.doi.org/10.1177/0261429416650948>

Rodríguez, C., Lorenzo, O. y Herrera, L. (2005). Teoría y Práctica del Análisis de Datos Cualitativos. Proceso General y Criterios de Calidad. *SOCIOTAM*, XV (2), 133 - 154. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>

Rodríguez N, C., Mathiesen de G, M., & Herrera, M. O. (2002). Percepciones de los padres acerca de la calidad educativa del centro preescolar. *Estudios pedagógicos*, 28, 109-121. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100006>

Ronksley-Pavia, M., Neumann, M. (2020). Conceptualising Gifted Student (Dis) Engagement through the Lens of Learner (Re) Engagement. *Educational Sciences*, 10, 274. <https://doi.org/10.3390/educsci10100274>

Rudasill, K. M., Adelson, J. L., Callahan, C. M., Houlihan, D. V., y 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.

Soriano Martínez, E. I., y Castellanos Simons, D. (2015). Naturaleza de las concepciones que tienen los padres acerca de las aptitudes sobresalientes y su desarrollo en dos contextos socioculturales del Estado de Morelos, México. *Investigación y Práctica En Psicología del Desarrollo*, 1, 205-212. <https://doi.org/10.33064/ippd1649>

Stephens, K. R. (1999). The Forgotten Partner. *Gifted Child Today*, 22(5), 38-43. <http://dx.doi.org/10.1177/107621759902200511>

Valenzuela, J., Conejeros-Solar, L., y Muñoz, C. (2018). El factor motivacional en el talento académico escolar: ¿Dónde mirar? *Revista Espacios*, 39(5), 8. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n05/18390508.html>

Vidergor, H., y 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. *Roepers Review*, 37(3), 150-164. <http://dx.doi.org/10.1080/02783193.2015.1047549>

Waheed, A. (2014). *Assessing the Perceptions of Giftedness in Parents of Culturally and Linguistically Diverse Students* [Tesis doctoral, no publicada, University of Denver].

<https://digitalcommons.du.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1678&context=etd>

Waters L., Loton, D. J., Grace, D., Jacques-Hamilton, R., y Zyphur, M. J. (2019). Observing Change Over Time in Strength-Based Parenting and Subjective Wellbeing for Pre-teens and Teens. *Frontiers in Psychology*, 10, 2273.

<https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2019.02273>

Welsh, B. J. (2015). The relationship between identified gifted and talented children and their parents [Tesis doctoral, St. John's University (New York)].

<https://www.proquest.com/openview/ed8c29ad5cec25bbc036a6a317e55832/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>

Whitlow-Spurlock, B. (2019). *A Grounded Theory Study of the Educational Processes Implemented by Parents Homeschooling Gifted or Twice-Exceptional Children*. [Tesis doctoral, Liberty University].