

Percepciones parentales sobre hijos con alta capacidad y su experiencia escolar

Parental Perceptions of Gifted Children and Their School Experience

-  **María P. Gomez-Arizaga** | Universidad de los Andes, Chile
-  **María Leonor Conejeros-Solar** | Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile
-  **Sandra Catalán** | Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile
-  **Katia Sandoval Rodríguez** | Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile
-  **Macarena Schiller Sánchez** | Universidad Mayor, Chile

Cómo citar: Gomez-Arizaga, M. P., Conejeros-Solar, M. L., Catalán, S., Sandoval, K. y Schiller, M. (2024). Percepciones parentales sobre hijos con alta capacidad y su experiencia escolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26, e18, 1-17. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e18.5547>

Resumen

El artículo presenta las percepciones de los padres de hijos con alta capacidad en torno a la comprensión de dicha condición, así como su visión respecto a la experiencia escolar. Utilizando una metodología cualitativa se hicieron entrevistas grupales a 51 padres y madres de familia de cuatro escuelas chilenas. Los resultados muestran las percepciones de los progenitores sobre la alta capacidad y describen perfiles tanto tradicionales como atípicos; desde lo escolar, si bien existen experiencias positivas, señalan que el clima social de aula no es idóneo para los estudiantes con alta capacidad. Los progenitores son agentes críticos e informantes clave para la visibilización de la alta capacidad, tanto desde la identificación y la atención, como para brindar una mejor experiencia escolar a sus hijos a partir del reconocimiento de sus características y experiencias.

Palabras clave: padres, estudiante superdotado, educación, percepción

Abstract

This article explores the perceptions of the parents of gifted children regarding the understanding of giftedness and their view of the school experience. Using a qualitative methodology, group interviews were conducted with 51 parents from four schools in Chile. The results show the parents' perceptions of giftedness and describe both traditional and atypical profiles. While there have been positive experiences in schools, parents reported that the social climate in classrooms was not ideal for gifted students. Parents are critical agents and key informants for increasing the visibility of giftedness, both for identifying and serving gifted children and for providing them with a better school experience by recognizing their characteristics and lived experiences.

Keywords: parents, gifted students, education, perception



I. Introducción

El interés en torno a la alta capacidad (AC) se ha incrementado desde hace varios años en Latinoamérica. En Chile se cuenta con 20 años de implementación e investigación en la temática; sin embargo, aún existen vacíos respecto al estudio de las experiencias de padres y madres de niños con AC. Sobre todo, de los significados en torno a la crianza de un hijo con estas características, y su experiencia escolar. Puesto que el ámbito familiar es un tópico de investigación escasamente abordado a nivel internacional en la literatura sobre la AC (Flores et al., 2020), es relevante profundizar en las vivencias y percepciones que tienen estos actores respecto de dicha condición (Gomez et al., 2019).

La influencia que ejerce la familia en el desarrollo del niño ha sido descrita ampliamente en la literatura (Infante y Martínez, 2016; Waters et al., 2019). No obstante, en el caso de estudiantes con AC, se destacan características, necesidades y procesos particulares. Por una parte, al interior de la familia existen factores favorecedores para el desarrollo de la AC, tales como: altas expectativas en relación con los hijos; actitudes favorables hacia la escuela por su rol en la educación de niños con AC (Castellanos et al., 2015); y estar permanentemente informados y demostrar una actitud sensible ante las necesidades de aprendizaje de sus hijos (Petani et al., 2018). Por otra parte, desde los desafíos que enfrentan las familias con hijos con AC, y que limitan su adecuada atención, algunas declaran no contar con las condiciones, posibilidades, conocimientos y capacidades para reconocer y generar instancias que permitan potenciar la AC de forma oportuna (Martínez y Guirado, 2012).

1.1 Definición de Alta Capacidad

Para fines del análisis, se aborda la AC desde el Modelo Diferenciador de Dotación y Talento (MDDT) propuesto por Gagné (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 las habilidades naturales no entrenadas; y el talento a competencias sistemáticamente desarrolladas (conocimientos y capacidades) en al menos un ámbito del quehacer humano, lo 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), además de catalizadores 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 entre los catalizadores ambientales, como parte de la importante influencia psicológica que ejercen las personas en el entorno inmediato de los individuos con AC.

Algunos investigadores han propuesto alejarse de la definición de la AC con foco exclusivo en el cociente intelectual (CI), relevando el origen multifacético de la condición y enfatizando en la diversidad que presentan los estudiantes, tanto en lo cognitivo y lo socioemocional (García-Martínez et al., 2021; 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 ubican en un contexto cultural. Por lo anterior, los estudiantes con AC conforman un grupo heterogéneo, donde coexisten diversas manifestaciones (Pereira y Lubart, 2016).

1.2 Comprensión parental en relación con la Alta Capacidad

Los trabajos empíricos sobre las percepciones de familias con hijos con AC son escasos, a pesar de los intentos por avanzar en esta línea de investigación (Welsh, 2015) y de considerarlos como un grupo de riesgo debido a las dificultades que pueden surgir a partir



de las experiencias académicas y socioemocionales de sus hijos (Llinares-Insa et al., 2020). Las percepciones pueden ser entendidas como una forma de procesar la información basada en las experiencias previas, y también como una manera de reconocer, organizar e interpretar diferentes elementos de la vida (Nguyen y Nguyen, 2020). Específicamente, en relación con 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, aun cuando esta primera identificación no se realice de manera formal (Borges y Hernández-Jorge, 2018; Daglioglu y Suveren, 2013; Higuera-Rodríguez y Fernández, 2017). En cuanto a la percepción de 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 (Simonton, 2018). Otros tienden a asociarla con características y rasgos como la originalidad, diversidad de conocimientos, precocidad, curiosidad y profundidad intelectual en procesos cognitivos y socioafectivos (Carrillo, 2021). Por su parte, Goodman (2020) señala que, muchas de las características percibidas por los progenitores se adscriben a una conceptualización más típica o tradicional de la AC, tal como la curiosidad, altos niveles de motivación e intereses específicos. Sin embargo, esto ha sido desestimado en grupos de padres donde hay diversidad cultural, quienes tienden a reconocer, además, características tales como lo inter e intrapersonal, así como habilidades espaciales y de vínculo con la naturaleza (Waheed, 2014).

Respecto de los intereses, los progenitores expresan diferencias por género, lo que se constata en un estudio realizado por Hodge y Kemp (2006) quienes encontraron que los participantes reportaban preferencias hacia áreas artísticas por parte de sus hijas e inclinación hacia juegos de construcción por parte de sus hijos.

1.3 Acompañamiento y apoyo a la Alta Capacidad

El apoyo parental hacia la AC puede llegar a ser crítico para potenciar intereses que emergen desde las características de los estudiantes, asociado a las percepciones y expectativas que tienen respecto de 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 los hijos (Al-Dhamit y Kreishan, 2016) y 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 los apoyos brindados por ellas se centran en encontrar actividades extracurriculares para profundizar en áreas específicas, como también en la búsqueda de información relevante para sus hijos en libros y otras fuentes de información (Gomez 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 y la localidad de procedencia, además que incluían actividades, tales como: inscribir a los hijos en actividades extraprogramáticas, por ejemplo, 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.

1.4 Experiencias escolares de hijos con Alta Capacidad

El ámbito escolar puede tener matices positivos como negativos para estudiantes con AC (Higuera-Rodríguez y Fernández, 2017). Desde las percepciones parentales se ha encontrado que, por ejemplo, padres y madres perciben que la escuela tiende a subestimar



el potencial y habilidades de sus hijos (Hodge y Kemp, 2006). Asimismo, frente a las necesidades que emergen desde la AC, no se les otorga la prioridad que merecen (García-Martínez et al., 2021). Igualmente, otros hallazgos apuntan a la ausencia de una relación significativa familia-escuela, que se traduce en falta de comprensión y apoyo a 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 (Vidégor y Gordon, 2015). No obstante, algunos hallazgos también apuntan a una escasa visibilización de la AC por parte de los docentes, y resistencia a implementar adecuaciones curriculares para este grupo (Ireland et al., 2020). En cuanto al ambiente de aprendizaje, resultados refieren que los padres percibían la importancia del vínculo profesor-alumno, particularmente en el trato y apoyo constante. Dichos participantes también notaban el efecto que tenía en sus hijos el escaso involucramiento del docente, 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 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 y sus características, y cuáles son sus vivencias respecto de la experiencia escolar y social de estos. Por lo señalado, se plantean los siguientes objetivos de investigación: a) analizar las percepciones de padres y madres acerca de la AC, y b) comprender la visión que padres y madres poseen respecto de la experiencia escolar de sus hijos con AC.

II. Método

Para responder a los objetivos, el estudio se enmarca en el paradigma interpretativo-hermenéutico, con un enfoque cualitativo, 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 la información obtenida (Gibbs, 2018; Vasilachis, 2019).

2.1 Participantes

El estudio se desarrolló 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 escuelas de la Región de Valparaíso, con el propósito de identificar estudiantes con AC cognitiva. Como resultado, se seleccionaron 4 establecimientos que presentaron el mayor número de estudiantes identificados, logrando un total de 77 alumnos sobre el percentil 90 (Gagné, 2015) y cuyas características se presentan en la Tabla 1. Cabe destacar que el presente estudio se realizó en el segundo año de implementación del proyecto y, por lo tanto, los estudiantes cursaban 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 (padre o madre biológico), o de relación legal (adoptivo); b) participación por motivación voluntaria y c) firma de consentimiento informado.



Tabla 1. Caracterización de las escuelas

Escuela	1	2	3	4
Ciudad	Viña del Mar	Viña del Mar	Quilpué	Los Andes
Dependencia	Particular	Público	Público	Público
Índice de Vulnerabilidad ¹	92%	80%	91%	83%
Matrícula	1033	510	659	963
Cobertura	Preescolar a Secundaria	Preescolar-8° año básico	Preescolar a Secundaria	Preescolar-8° año básico
Estudiantes por curso	40	26	23	40
Número de docentes	84	37	60	71

El colectivo de investigación quedó conformado finalmente por 51 progenitores, como se detalla en la Tabla 2.

Tabla 2. Datos de progenitores participantes

Escuela	Entrevistas		Sexo	Fecha de entrevista
	grupales con padres	Participantes		
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	

2.2 Procedimiento

Inicialmente se contactó a los progenitores con el fin de explicar su participación, informar respecto de los resguardos éticos del estudio y solicitar la firma del consentimiento informado. Luego, en los mismos establecimientos educacionales se desarrollaron entrevistas grupales con una duración aproximada de 90 minutos cada una. Se efectuaron cinco entrevistas —una por cada centro escolar— a excepción de uno de ellos, pues, por la cantidad de participantes ameritó realizar dos. La totalidad de las entrevistas se grabaron en registro de audio y fueron transcritas para su posterior análisis.

2.3 Técnica de recolección de datos

La recolección de datos se efectuó entre el 9 de abril y el 2 de septiembre de 2019. Para ello, se utilizó la técnica de entrevista grupal, que permite una comprensión en profundidad de diversos fenómenos sociales (Cohen et al., 2018) y da la posibilidad de reaccionar y/o responder a las respuestas entre los participantes (Creswell y Poth, 2016; Misoch, 2015).

Se utilizó un guion con preguntas que indagó respecto a temáticas como: a) vínculo con el estudiante desde diferentes áreas (estudio, ocio, intereses comunes), b) conocimientos y concepciones sobre la AC, c) percepciones referidas al establecimiento escolar y d) expectativas en torno a la educación de los hijos. El guion de la entrevista grupal se presenta en la Tabla 3.

¹ Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE): indicador utilizado en Programas de Alimentación Escolar (JUNAEB). Mide el riesgo de deserción escolar de un establecimiento, a través de la evaluación socioeconómica del estudiantado.



Tabla 3. Preguntas orientadoras en la entrevista grupal a padres

Guion temático
¿Cuáles son los hábitos y rutinas del estudiante? (<i>hobbies</i> ; estudios; sueño/alimentación)
¿Cómo se realiza el acompañamiento al niño/a? (normas; presencia paterna y materna; estilos parentales)
¿Qué actividades realizan en conjunto con sus hijos/as?
¿Qué saben acerca de la AC?
¿Cuál es la valoración respecto de la condición de AC?
¿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 en su hijo/a?; y barreras y facilitadores del contexto.

2.4 Análisis de datos

Las entrevistas se sometieron a 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 (Denzin y Lincoln, 2017). Este contempló tres etapas: 1) codificación, considerando el punto de vista teórico y analítico para su construcción (Gibbs, 2018); 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).

Para asegurar el rigor metodológico, el proceso de análisis contempló: 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.

III. Resultados

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

3.1 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, donde los participantes intentan aportar una definición de la AC en general. Por otro lado, se encuentran las percepciones de la AC desde la particularidad de sus hijos referidas al ámbito académico y socioemocional. Por último, se develan los apoyos entregados a hijos para promover su potencial.

3.2 Nociones de Alta Capacidad

Los participantes señalaron diversas características de la AC e incluso profundizaron en cuanto al aporte genético versus ambiental. En esta línea, algunos se inclinaron por una influencia casi única del componente genético, otros relevaron la importancia de un entorno que potencie el desarrollo de la AC. Por ejemplo:



... 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, escuela 3).

Además, un padre comentó lo siguiente:

... 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, escuela 3).

Otras definiciones que emergieron de los participantes, refieren asociaciones de la AC con la inteligencia superior. Sin embargo, lo que surgió con más fuerza fue la presencia de una capacidad o un potencial diferente con características distintivas. Estas características dejan ver una relación con la idea de ir más allá. Es decir, de querer conocer y profundizar más. Por otra parte, se establecieron relaciones con la noción de un proceso de aprendizaje fluido y rápido. Por ejemplo, dos participantes comentaron:

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

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

El buen rendimiento escolar, en este grupo, no surgió como una característica asociada a la AC. Algunos participantes afirmaron que no se vincula con calificaciones, inclinándose por una concepción centrada en manifestaciones en diversos ámbitos, incluida 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, escuela 4).

También se indicó:

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, escuela 2).

3.3 Perfil académico-cognitivo de los hijos

Tanto en el ámbito académico como el socioemocional, las concepciones de la AC de padres y madres están mayormente mediadas por las experiencias de sus hijos y en 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. Por ejemplo, según lo expresado por madres de familia:

(...) 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, escuela 3).

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

Lo anterior se traduce, a menudo, en la ausencia —por parte de los hijos— de la necesidad de poner atención en clases o estudiar para las evaluaciones formales. Una madre añadió:



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

Otra mamá expresó:

Y la profe me dice: si [nombre del infante] 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, escuela 4).

3.4 Intereses académicos y no académicos

En cuanto al perfil de intereses referido por los participantes, se identificó una diversidad de disciplinas en las cuales los estudiantes disfrutaban de los aprendizajes, incluyendo Historia, Astronomía, Ciencias, entre otros. Ejemplos como los siguientes dan cuenta de ello:

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

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

Sin embargo, lo que más se reveló por padres y madres son aquellas áreas no académicas, lo que evidencia un perfil de estudiante que va más allá de las disciplinas tradicionales. En este sentido, se mencionaron habilidades artísticas y kinestésicas, particularmente en estudiantes mujeres. Se indicó, por ejemplo:

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

Otra mamá señaló:

... 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 *graffiti*, le gusta mantenerse bien activa. (Madre, establecimiento 2);

asimismo, se mencionó:

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

3.5 Perfil socioemocional de hijos

Similar al ámbito académico, en cuanto a lo socioemocional, los participantes describieron particularidades de sus hijos, siendo posible identificar una tendencia a referirse más 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 pudo 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.

El perfil adaptativo da cuenta de rasgos que apuntan a lo afable, con preferencias hacia la estructura y el orden. Las siguientes expresiones evidencian lo señalado:

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



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

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

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 con connotación negativa para los participantes como es el desorden. Un ejemplo es el siguiente comentario:

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

Otra colaboradora reveló:

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

Asimismo, una participante comentó:

... 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 revelaron rasgos asociados a preferir la soledad, optando por espacios de menor contacto con otras personas. Por ejemplo, se observó lo siguiente:

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

También se compartieron experiencias como la siguiente:

¿N [Nombre del infante] 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).

3.6 Apoyos para el desarrollo de la Alta Capacidad

Otro aspecto emergente que se vincula con la concepción de AC es lo referente al apoyo que los progenitores otorgan para potenciar a sus hijos. Estos apoyos pueden ser instrumentales, los cuales se traducen en la entrega de elementos (ejemplo: libros o materiales diversos) para profundizar en un área de interés, o bien, de acompañamiento en la realización de actividades de aprendizaje junto con los hijos fuera del contexto educativo. Esto se ejemplificó de la siguiente forma:

... pidió que le compraran un... esta cosa, un microscopio; de hecho, los regalos que pide últimamente son cosas así, como medias extrañas. [...] Sí, yo voy a los museos, a las bibliotecas, a todas las exposiciones de dinosaurios que llegan. (Madre, escuela 1).

Y agregó:

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 potencio todo lo que tenga que ver con que ella aprenda cosas nuevas, se acompaña. (Madre, escuela 1).



3.7 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 son el clima de aula, los apoyos entregados, la formación valórica y la visión de los docentes. Las categorías que a continuación se desglosan expresan relación con experiencias positivas y negativas, así como también propuestas de atención a la AC en el ámbito educativo.

3.8 Experiencias escolares positivas

Dentro de los aspectos positivos, los participantes señalaron 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. En tal sentido, se indicó lo siguiente:

... 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, escuela 3).

Además, una participante expresó:

... 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, escuela 4).

Desde los participantes de un centro escolar (Madres, escuela 2) se reveló como aspecto positivo la exigencia por parte de los docentes, lo que evidencia que, al promover un ambiente de disciplina y orden, sin dejar de lado el trato, es percibido como cercano y amable. Así, se registró lo siguiente:

... 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... (Madre, escuela 2).

Otro aspecto que destacaron los padres y madres refiere a estar satisfechos con el ámbito valórico de los establecimientos escolares, lo cual visualizaron en el buen trato, la resolución de conflictos y en la aceptación de la diversidad. De tal manera, una participante indicó lo siguiente:

... 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, escuela 3).

Otra de las madres señaló:

... 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, escuela 3).

3.9 Experiencias escolares negativas

Los participantes señalaron, en buena parte, experiencias poco favorables desde el contexto escolar y que redundan en el aprendizaje de sus hijos. Una de las que surgió con mayor



fuerza en el centro escolar 3, se vinculó al clima social del aula, el cual es percibido como excesivamente ruidoso e incluso con algunos tintes de agresión.

Por ejemplo, se puntualizaron complicaciones:

[debido a] 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, escuela 3).

Otra forma de indicarlo fue:

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

En cuanto al clima de aula, los participantes denotaron actitudes negativas de los compañeros y de los profesores de la escuela hacia los estudiantes con AC, particularmente censurando su participación en clases. Por ejemplo:

casi siempre me dice la I. [nombre del infante] —no me dejan contestar. Los compañeros los tratan mal o los molestan (...) los apartan, son un grupo, un grupo mayoritario. No las dejan contestar. 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, escuela 4).

Otro aspecto que los participantes visualizaron como negativo, es el escaso conocimiento y empatía hacia las características de la AC. Esto 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, escuela 3).

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

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

Por su parte, una madre indicó:

... la primera vez que la hice estudiar lloró, ella pensaba que era algo horrible lo que yo le iba a 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, escuela 3).



3.10 Propuestas para la atención de la Alta Capacidad

Los participantes contribuyen con propuestas para abordar la AC en el contexto escolar. Se centran, por una parte, en la posibilidad de enriquecer el currículum con experiencias de aprendizaje que vayan más allá de los contenidos y que, además, aporten diversidad. Por ejemplo, se expresaron las siguientes propuestas:

¿Que podría hacer el colegio? tratar estos casos (...) implementando distintos tipos de talleres, otros tipos de talleres para estos niños... (Madre, escuela 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, escuela 3).

Asimismo, se centraron en la importancia de atender los intereses de los estudiantes con AC, personalizando, para ello, lo que se les pudiera ofrecer en el contexto escolar. Así, indicaron:

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

... y 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, escuela 1).

IV. Discusión

En cuanto a la conceptualización de la AC, desde los resultados se observa que los padres y madres la asocian en menor medida a la influencia genética o ambiental (Simonton, 2018). En cambio, enfatizan en rasgos no necesariamente relacionados con el rendimiento académico, sino más bien con habilidades, tales como enfrentarse rápidamente a las tareas que se le presentan y a la resolución de problemas de la vida real. Además, las narrativas de los padres y madres dan cuenta de diferentes características, tanto cognitivas como socioemocionales, que muestran la diversidad en la manifestación de la AC en sus hijos (Feldman, 2003).

Asimismo, las familias no solo describen características típicas asociadas a definiciones más tradicionales de AC, como se ha propuesto previamente (Goodman, 2020), sino que también refieren otros atributos relevantes para ellos, como las características socioemocionales (Goodman, 2020; Waheed, 2014). Dichas características parecen ser importantes en la medida que permiten adaptarse al ámbito escolar, puesto que reflejan las disposiciones y comportamientos de sus hijos. Estos pueden tener un efecto positivo como negativo en la experiencia educativa, evidenciando la presencia de perfiles más "adecuados" —de mayor ajuste— y otros más "disruptivos", que no necesariamente son aceptados por los diferentes actores del sistema escolar (Gomez et al., 2019).

Otro de los resultados refiere a la forma en que operan fuerzas internas y externas en el proceso del desarrollo del talento, tal como lo manifiesta el modelo de Gagné (2015). Por un lado, emerge el deseo de los hijos por profundizar en ámbitos escolares o extraescolares (catalizadores intrapersonales). Por otro, surgen los apoyos proporcionados por las familias (catalizadores ambientales) para que puedan producirse avances en dicho desarrollo. Así, en esta investigación, se aprecia que a pesar de ser familias que se encuentran en escuelas de alta vulnerabilidad educativa, el soporte permanente que brindan padres y madres para generar un medio propicio para el aprendizaje, (por ejemplo, la compra de materiales o



equipamiento para incentivar los intereses y pasiones de los estudiantes hacia diferentes disciplinas), es mayor que el que otorga la misma escuela. Al mismo tiempo, 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. Como se menciona previamente, si bien este espacio es de apoyo permanente, no necesariamente podría ser considerado como otro catalizador ambiental que potencia el desarrollo del talento (Gagné, 2015). Sobre esto, se identificó aceptación de los servicios entregados por los centros escolares a los hijos, dando cuenta de profesores que son capaces de brindar apoyo (Vidergor y Gordon, 2015). Sin embargo, estos se sitúan desde las dificultades que presenta el estudiante y no necesariamente apunta a desarrollar fortalezas y talentos. También destacan el trato positivo de los docentes hacia las familias, pero hacen notar la importancia de que los docentes puedan establecer disciplina y orden en un ambiente que es percibido en ocasiones como caótico.

Sumado a lo anterior, destaca el clima de aula como experiencia negativa a nivel escolar. Se describe como poco propicio para el aprendizaje: el exceso de ruido, las conductas agresivas por parte de los demás estudiantes, que se traducen en mal trato hasta llegar a la exclusión; además de la escasa empatía y comprensión que muestran los docentes ante las particularidades de la condición de AC. Esto coincide con hallazgos previos, donde familias y estudiantes aprecian que esta condición se invisibiliza en el aula escolar (García-Martínez et al., 2021), se entrega escaso apoyo (Renati et al., 2017) y no se otorgan las adecuaciones que requieren para su progreso académico (Ireland et al., 2020).

V. Conclusiones

El propósito del presente estudio fue conocer la percepción y vivencias de los padres y madres respecto de la experiencia escolar de sus hijos con AC, así como la comprensión e interpretación que tienen de aquellos. Esto es fundamental, en primer lugar, porque las investigaciones muestran que las percepciones 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/as 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 a la AC y a la respuesta educativa entregada por los centros escolares a los que asisten sus hijos.

Es crucial que dicha respuesta educativa se constituya como un real catalizador, oportuno y concerniente 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 escolares a las necesidades de apoyo específico que presenta este grupo de estudiantes. Se hace crítico que los establecimientos 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 (Gómez-Arizaga et al., 2020; Ministerio de Educación de Chile, 2019).

Finalmente, es importante señalar que las familias se constituyen como entornos "desarrolladores", puesto que el apoyo brindado a sus hijos con AC se genera desde lo afectivo y lo instrumental (Petani et al., 2018), ya que los padres/madres son quienes conocen sus características, lo que les ocurre y necesitan; pero, no pueden ser el único impulso desde el ambiente. Se requieren catalizadores tales como: políticas educativas y de



la disposición de parte de todos los actores involucrados en el proceso formativo para brindar la atención oportuna y especializada que los niños/as con AC realmente requieren para su desenvolvimiento y desarrollo integral.

Las limitaciones en este estudio podrían estar referidas a: a) los resultados sólo se circunscriben a una región del país donde se llevó a cabo la investigación, b) se recoge la voz de padres y madres sin incluir la de otros actores, como los docentes y c) la técnica de entrevista grupal utilizada, cuyo foco se sitúa sólo en algunos temas y donde no todos los participantes intervienen activamente (Ausserer et al., 2016).

Este estudio aporta 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.

Asimismo, los resultados otorgan información contextualizada para otras familias con hijos que presentan características similares y que no participaron del estudio, facilitándoles el reconocimiento inicial de la condición de AC.

En futuros estudios de este tipo, sería relevante triangular las narrativas de diversos actores: los estudiantes, desde sus intenciones y motivaciones, como de los esfuerzos por desarrollar su potencial; y los docentes, profundizando en los aportes que estos hacen como catalizadores.

Contribución de autoría

María P. Gomez-Arizaga: conceptualización (50%), análisis formal (30%), investigación (25%), metodología (60%).

María Leonor Conejeros-Solar: conceptualización (30%), análisis formal (30%), obtención de fondos, investigación (25%), administración del proyecto (70%).

Sandra Catalán: conceptualización (10%), análisis formal (20%), investigación (20%), metodología (40%).

Katia Sandoval Rodríguez: conceptualización (10%), análisis formal (20%), investigación (20%).

Macarena Schiller Sánchez: investigación (10%), administración del proyecto (30%).

Declaración de no conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Fuente de financiamiento

Investigación financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo a través de los proyectos FONDECYT Regular No. 1231294 y Programa de Investigación Asociativa [SCIA ANID CIE160009].

Referencias

Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88.

<https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61672>



- 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>
- Ausserer, K., Kaufmann, C. y Risser, R. (2016, october). *The focus group interview: A qualitative method to assess quality aspects of the traffic systems* [póster]. 20th International Cooperation on Theories and Concepts in Traffic safety (ICTCT), Valencia, España.
- 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.
https://www.cucs.udg.mx/talineng/sites/default/files/adjuntos/04_08/07_Alta.pdf
- Carrillo, Y. M. (2021). *A case study of latinx parents' perceptions of gifted education* [Tesis doctoral]. Pepperdine University.
- Castellanos, D., Bazán, A., Ferrari, A. M. y Hernández, C. A. (2015). Apoyo familiar en escolares de alta capacidad intelectual de diferentes contextos socioeducativos. *Revista de Psicología*, 33(2), 299-332. <https://doi.org/10.18800/psico.201502.003>
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Conejeros-Solar, M. L. y Smith, S. R. (2021). Homeschooling gifted learners: An Australian experience. *Australasian Journal of Gifted Education*, 30(1), 23-48.
<https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.683420138434712>
- Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Daglioglu, H. E. 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>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2017). *The sage handbook of qualitative research*. Sage.
- 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.
- Flores, J. F., Valadez, M. y Borges, A. (2020). Efectos de un programa de orientación a padres de hijos con Altas capacidades. *Revista Talento, Inteligencia y Creatividad*, 7(13), 33-47.
https://www.cucs.udg.mx/talineng/sites/default/files/adjuntos/07_13/06_Efectos.pdf
- 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* (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>
- García-Martínez, I., Gutiérrez, R., Luque, A. y León, S. P. (2021). Analysing educational interventions with gifted students. Systematic Review. *Children*, 8(5), 365.
<https://doi.org/10.3390/children8050365>
- 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. (2018). *Analyzing qualitative data*. Sage.



- Gómez, M. P., Truffello Palau, A. y Kraus, B. (2019). Percepciones parentales respecto a la experiencia académica y social de sus hijos con altas capacidades intelectuales. *Perspectiva Educativa*, 58(3), 156–177. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.3-Art.837>
- Gómez-Arizaga, M., Conejeros-Solar, M. L., Sandoval-Rodríguez, K., Catalán, S. y García, M. C. (2020). Atender las altas capacidades en Chile: Facilitadores y barreras del contexto escolar. *Revista de Psicología*, 38(2), 667-703. <https://doi.org/10.18800/psico.202002.012>
- Goodman, K. (2020). *Giftedness in young children: What do parents and teachers know?* [Tesis doctoral]. University of Mary Washington. Eagle Scholar a repository of research and creativity. 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*. [Tesis doctoral]. Fordham University.
- Higueras-Rodríguez, L. y Fernández, J. D. (2017). El papel de la familia en la educación de los niños con altas capacidades intelectuales. *International Journal of Educational Research and Innovation*, (7), 149-163. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2328>
- Hodge, K. A. y Kemp, C. R. (2006). Recognition of giftedness in the early years of school: Perspectives of teachers, parents and children. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(2), 164-204. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ750772.pdf>
- Infante, A. y Martínez, J. F. (2016). Concepciones sobre la crianza: el pensamiento de madres y padres de familia. *Liberabit*, 22(1), 31-41. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2016.v22n1.03>
- Ireland, C., Bowles, T., Brindle, K. y Nikakis, S. (2020). Curriculum differentiation's capacity to extend gifted students in secondary mixed-ability science classes. *Talent*, 10(1), 40-61. <https://doi.org/10.46893/talent.758527>
- López-Aymes, G., Acuña, S. R. y Durán, G. 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. <https://doi.org/10.3390/su12218810>
- Martínez, M. y Guirado, T. (2012). *Altas capacidades intelectuales: pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar*. Graó.
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Manual de apoyo a la inclusión escolar en el marco de la reforma educacional. Programa de integración escolar*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/12/Manual-PIE.pdf>
- Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. De Gruyter Oldenbourg.
- 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://doi.org/10.13189/ujer.2020.080652>
- Pereira, M. y Lubart, T. I. (2016). Niños superdotados y talentos: heterogeneidad y diferencias individuales. *Anales de Psicología*, 32(3), 662–671. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.32.3.259421>



- Petani, R., Kashahu, L. y Miočić, M. (noviembre, 2018). *Gifted children and the transition from kindergarten to elementary school*. Actas ICERI2018. 11th annual International Conference of Education, Research and Innovation (pp.10082-10090).
https://www.bib.irb.hr/970123/download/970123.ICERI_2019pdf
- 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., Mathiesen, M.E. y Herrera, M.O. (2002). Percepciones de los padres acerca de la calidad educativa del centro preescolar. *Estudios pedagógicos*, (28), 109-121.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052002000100006>
- Ronksley-Pavia, M. y Neumann, M. M. (2020). Conceptualising gifted student (dis) engagement through the lens of learner (re) engagement. *Educational Sciences*, 10(10), 274.
<https://doi.org/10.3390/educsci10100274>
- Simonton, D. K. (2018). From giftedness to eminence: Developmental landmarks across the lifespan. En S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick y M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 273–285). <https://doi.org/10.1037/0000038-018>
- Soriano, E. I. y Castellanos, 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>
- 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>
- Vasilachis, I. (Coord.). (2019). *Estrategias de Investigación Cualitativa* (Vol. II). Gedisa.
- Vidergor, H. E. y Gordon, L. A. (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.
<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/etd/679>
- 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://doi.org/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.
- 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. <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/2093>