

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

PRÁCTICA SUPERVISADA EN INVESTIGACIÓN

“ACOMPañAMIENTO FAMILIAR EN EL
DESARROLLO DEL POTENCIAL DE NIÑOS Y
NIÑAS CON ALTAS CAPACIDADES”

AUTORAS: FERREYRA DE BONIS, JULIETA DNI: 41762863
MUÑOZ, ROMINA ALEJANDRA DNI: 39619824

DIRECTORA: DRA. IRUESTE, PAULA



Práctica Supervisada en Investigación

“Acompañamiento familiar en el desarrollo del potencial de niños y niñas con Altas Capacidades”

Ferreira De Bonis, Julieta DNI: 41762863
Muñoz, Romina Alejandra DNI: 39619824

Directora: Dra. Irueste Paula

- AÑO 2023 -

*Recorrimos un camino, en el que juntas, crecimos a la par
desde las primeras cursadas, hasta la entrega final
Un camino que recibió mucho amor y contención.*

*De nuestra directora, quién confió en nosotras
desde el primer momento hasta el día de hoy.*

*De nuestro equipo SNPI, que con mucho amor
nos enseñó a trabajar en equipo,
nos aconsejaron y motivaron siempre a seguir.*

*De nuestras familias de sangre y del corazón,
festejando nuestras alegrías como si fuesen propias,
y abrazando cuando todo no iba tan bien.*

*De nuestras amigas que nos regaló la psicología,
quienes entienden más que nadie el amor por esta carrera.*

*De las familias que fueron parte de nuestra investigación,
que nos brindaron su tiempo y nos agradecieron
por darles este espacio.*

*De todos y todas aquellos que aportaron en nuestro proceso
e hicieron que sea más sencillo.*

*Y por último, de nosotras mismas,
que creímos en nosotras,
y hoy somos amigas y colegas
unidas por la psicología.*

Creo que es valiente

*“Creo que es valiente
que te levantes por la mañana,
incluso si tu alma está cansada
y tus huesos duelen por un
descanso.*

*Creo que es valiente
que sigas viviendo, incluso
si ya no sabes cómo hacerlo*

*Creo que es valiente
que empujes las oías cada día
y decidas luchar.*

*Sé que hay días en los que
tienes ganas de rendirte pero
creo que es valiente
que nunca lo hagas”*

Lana Rafaela

ÍNDICE

Resumen	8
Introducción	13
Fundamentación y Antecedentes	15
Marco teórico	20
<i>Altas Capacidades</i>	20
1.1 Modelos teóricos.....	22
1.2 Mitos y realidades sobre las Altas Capacidades.....	26
<i>Niños y niñas con Altas Capacidades</i>	31
<i>Familia</i>	33
<i>Padres y Madres</i>	35
<i>Reacciones emocionales</i>	38
<i>Acompañamiento Familiar</i>	40
<i>Apoyo, Contención y Adaptación</i>	42
Planteamiento del Problema	46
Objetivos	48
<i>Objetivos General</i>	48
<i>Objetivos Específicos</i>	48
Metodología	50
<i>Diseño y tipo de estudio</i>	50
<i>Población y muestra</i>	51
<i>Técnicas e instrumentos</i>	52
<i>Procedimiento</i>	53
<i>Análisis de datos</i>	54
Consideraciones Éticas	56
Resultados	57
<i>Concepciones sobre Altas Capacidades</i>	59
<i>Reacciones Emocionales</i>	64
<i>Características del Acompañamiento Familiar</i>	70
I. <i>Apoyo</i>	70

<i>II. Contención</i>	71
<i>III. Adaptación A Necesidades</i>	72
<i>Modelo de Reducción</i>	76
Discusión	79
<i>Concepciones sobre Altas Capacidades</i>	79
<i>Reacciones Emocionales Familiares</i>	81
<i>Acompañamiento Familiar</i>	83
Limitaciones	86
Conclusiones	87
Bibliografía	91
Anexo	97



RESUMEN

RESUMEN

La existencia de Altas Capacidades en un niño o una niña es una condición que implica no solo al infante, sino al entorno social con el que se vinculan cotidianamente. Destacamos, dentro de los sistemas vinculares existentes, a la familia, quien cumple un rol fundamental y de los más importantes para lograr un desarrollo óptimo en los niños y las niñas.

Muchas familias reaccionan diferente frente a la identificación de las Altas Capacidades. La incertidumbre, el desconocimiento y la falsa información conlleva a que los padres y las madres experimenten sentimientos ambivalentes y frustraciones de no saber cómo actuar frente a las mismas. Sin embargo, con información y formación, es posible transformar estos sentimientos angustiantes en un proceso de acompañamiento caracterizado por el apoyo y la contención hacia sus hijos/as, adaptándose a las necesidades que presenten por medio de las herramientas adoptadas por cada familia.

Para poder conocer sobre cómo es dicho acompañamiento familiar, en la ciudad de Córdoba, Argentina se llevó a cabo una investigación, de carácter descriptivo con enfoque cualitativo. Para recabar esta información, se utilizó como instrumento una entrevista semi-dirigida, en la que participaron diez familias cuyos hijos/as han sido previamente identificados/as con indicadores de Altas Capacidades luego de atravesar la detección temprana del mismo dentro del Servicio de Neuropsicología Área Infantil de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Los resultados obtenidos demostraron que la mayoría de las familias entrevistadas limitan la conceptualización de Altas Capacidades (AC), ya que muchas de ellas relacionaron el concepto única y directamente con la Inteligencia Académica, dejando de lado muchas otras. Es por ello que resulta posible observar que cuando se habla de AC la mayoría de los padres y/o madres lo relacionan con la facilidad o dificultad que pueden tener sus hijos/as dentro del ámbito escolar. Sin embargo, gran parte de estas familias destacaron que las emociones que vivencian y expresan sus hijos/as son de igual importancia que sus habilidades cognitivas, de manera que las mismas deben abordarse con la misma importancia dentro de este proceso.

En cuanto a las reacciones emocionales de padres y/o madres ante el reconocimiento de signos de AC y la posterior identificación de la misma, fue posible dilucidar que en un primer momento la mayoría fueron displacenteras y neutras, pero luego de la identificación pudieron

pasar a ser mayoría de reacciones emocionales placenteras, gracias a que pudieron pasar del “desconocimiento” a conocer y recabar información acerca de qué son las Altas Capacidades.

Por último, en cuanto al acompañamiento familiar, tomando el apoyo, la contención y la adaptación a las necesidades de los niños y las niñas, pudimos determinar que la mayor parte de las familias consideran que acompañan a sus hijos/as, aplicando diversas herramientas, estrategias y técnicas, junto a una adaptación a las necesidades que cada uno/a de sus hijos/as pueda tener buscando alcanzar su desarrollo potencial y su bienestar emocional.

Palabras claves: Familia – Altas Capacidades – Acompañamiento familiar – Apoyo - Contención - Adaptación - Reacciones Emocionales

ABSTRACT:

The existence of High Abilities in a child is a condition that involves not only the infant, but the social environment with which they are linked daily. We highlight, within the existing systems, the family, which plays a fundamental and most important role in achieving optimal development in children.

Many families react differently to the identification of High Abilities. Uncertainty, ignorance, false information, which leads parents to experience ambivalent feelings and frustrations of not knowing how to act in the face of them. However, with information and training, it is possible to transform these distressing feelings into a process of accompaniment characterized by support and containment towards their children, adapting to the needs they present through the tools adopted by each family.

In order to know about this family accompaniment, in the city of Córdoba, Argentina, a descriptive research was carried out with a qualitative approach. To collect this information, a semi-directed interview was used as an instrument, in which ten families whose children have been previously identified with indicators of High Abilities after going through the early detection of the same within the Neuropsychology Service Child Area of the National University of Córdoba, Argentina.

The results obtained showed that most of the families interviewed limit the conceptualization of High Abilities (CA), since many of them related the concept solely and directly to Academic Intelligence, leaving aside many others. That is why it is possible to observe that when talking about CA most parents relate it to the ease or difficulty that their children may have within the school environment. However, many of these families stressed that the emotions experienced and expressed by their children are of equal importance to their cognitive abilities, so that they must be addressed with the same importance within this process.

Regarding the emotional reactions of fathers and / or mothers to the recognition of signs of CA and the subsequent identification of it, it was possible to elucidate that at first most were unpleasant and neutral, but after identification they could become the majority of pleasant emotional reactions, thanks to which they could go from "ignorance" to knowing and collecting information about what High Abilities are.

Finally, regarding family accompaniment, taking support, containment and adaptation to the needs of children, we were able to determine that most families consider that they accompany

their children, applying various tools, strategies and techniques, together with an adaptation to the needs that each of their children may have seeking to achieve their potential development and emotional well-being.

Key Words: Family - High Abilities - Family Accompaniment - Support - Containment - Adaptation - Emotional Reactions



INTRODUCCIÓN

Introducción:

El pensar en el desarrollo de un niño o una niña que ha sido identificado/a con altas capacidades nos lleva a preguntarnos de qué manera es posible que este/a logre alcanzar su máximo potencial.

Siguiendo los aportes de Godoy Mendoza (2017), es factible conocer que el desarrollo cognitivo, emocional y social de las personas se ven influenciados en gran medida por el ambiente familiar, dado a que la familia es generadora de un ambiente que puede impulsar el desarrollo de las capacidades, alcanzando su máximo potencial, siempre y cuando se brinden las herramientas necesarias. Si esto no tiene lugar, podemos decir que el ambiente será desfavorable para el desarrollo del niño/a.

Tomamos la decisión de abordar como temática el acompañamiento familiar en el desarrollo de altas capacidades de los niños y niñas, ya que consideramos interesante poder conocer y describir de qué manera las familias acompañan a sus hijos/as durante su desarrollo, posterior a la detección e identificación de altas capacidades en los mismos/as.

La metodología utilizada para este proyecto es un diseño de tipo descriptivo con un enfoque cualitativo. Este enfoque hace referencia a un interés por lo fenomenológico, es decir tomar aquello que es posible de observar en la realidad (Hernandez Sampieri et al., 2010). A su vez, el diseño escogido es un estudio de casos, a partir de una unidad muestral múltiple.

El objetivo que guiará nuestra investigación será poder describir la manera en la que la familia acompaña a los niños y niñas con altas capacidades para que desarrollen su potencial, considerando el nivel de apoyo y contención brindado y la función adaptativa sobre las necesidades de sus hijos/as. Junto a esto, se encuentra nuestro interés por conocer las concepciones familiares sobre las altas capacidades y las reacciones emocionales que surgen en las familias ante la identificación.



FUNDAMENTACIÓN Y ANTECEDENTES

Fundamentación y antecedentes:

En relación al problema que nos planteamos investigar y luego de una lectura profunda y un análisis de aquellos textos que resultaron relevantes a nuestro interés, fue posible determinar la existencia de ciertos antecedentes sobre el acompañamiento que pueden tener las familias con sus hijos/as identificados con altas capacidades. Por lo tanto, a continuación describiremos brevemente aquellos estudios e investigaciones que nos ayudarán a fundamentar el por qué es necesario estudiar de qué manera se da este proceso en los niños y niñas con altas capacidades para el desarrollo de su potencial.

En este sentido, tomamos en primera instancia el estudio desarrollado por Gómez y Valadez (2010) en la Universidad de Guadalajara, el cual tiene como objetivo conocer las relaciones de la familia y del/la hijo/a con superdotación intelectual. Dentro de las discusiones que se formaron a partir del análisis de las entrevistas realizadas nos parece pertinente resaltar que allí se puede observar que cuando los padres y/o madres descubren que su hijo/a tiene cierta ventaja dentro de algunas características en relación a otros niños/as de su misma edad aparecen algunos sentimientos contrapuestos, como el placer y orgullo de que su hijo/a sea superdotado, contra el temor de sentirse preparados para lograr satisfacer todas las necesidades que pueda requerir su hijo/a. A su vez, los autores mencionan que estas situaciones contradictorias siguen hasta que su hijo/a termina su formación académica y se independiza, ya que dentro de la escolarización los padres y/o madres se encuentran en constante búsqueda para llegar a la respuesta educativa más adecuada.

Por otro lado, Borges et al. (2006), en la Universidad de La Laguna, realizó un estudio donde se investigó sobre los comportamientos educativos que tienen los padres y/o madres hacia sus hijos/as superdotados. Los resultados señalaron que los padres y/o madres muestran actitudes educadoras adecuadas, posibilitando el desarrollo personal y social de sus hijos/as. Es decir, se pudo comprobar que existe una relación entre las estrategias educadoras que utilizan padres y/o madres y la autonomía de sus hijos/as, dando lugar a que ellos puedan adaptarse de manera positiva en lo personal, escolar y social. A su vez, señalan estos autores que, en general, padres y/o madres tienen una imagen positiva de sí mismo como educadores, valorando los aspectos importantes que creen aportar.

Por la misma línea, Jorge y Naveiras (2006) realizaron un estudio sobre los comportamientos parentales en familias con superdotados, se concluyó que los padres y madres presentan

actitudes educadoras adecuadas, dando lugar al desarrollo tanto personal como social de sus hijos e hijas. Las estrategias educadoras adoptadas por cada familia se relacionan con la necesidad de generar autonomía en los/as niños/as, dando como resultado una adaptación personal, escolar y social positiva. Estos padres y madres se consideran a sí mismos como buenos educadores, valorando sus aportes pero a su vez, reconociendo sus miedos educativos. Entre ellos se mencionan la falta de personalización que podría llevar a que sus hijos e hijas no logren sus objetivos, la falta o exceso de asistencia y autonomía, los cuales están vinculados con los estilos de crianza que, si son inadecuados, dará lugar a una inadaptación personal del niño/a, imposibilitando desarrollar su potencial.

Coleman (1982) en una investigación dirigida a padres con hijos/as superdotados formuló “¿si pudieses dar consejos a otros padres con hijos/as superdotados, qué les dirías?” a lo que sus respuestas incluyeron: contestar honestamente a sus preguntas, no presionarlos, mantener la paciencia y el sentido del humor, transmitir entusiasmo, no enfocarse únicamente en el desarrollo intelectual de sus hijos/as sino también apoyar emocionalmente, no esperar perfección ya que es importante recordar que son solo niños/as, tomar con seriedad sus intereses, escucharlos, permitirles la libertad de elección, ofrecer oportunidades, cariño y apoyo (Perez, 2004).

Por la década de los 90, Alcón y Torres (2010) tomaron diversos estudios (Kineret y Landau, 1993; Landau y Kineret, 1993b; Silverman, 1992; Snowden y Conway, 1996; Snowden y Christian, 1999; Solomon, 1990; Yewchuck y Schlosser, 1995) que describieron los roles y estilos educativos de padres y madres con hijos precoces y el impacto de estas prácticas en el desarrollo del niño y la niña. Los resultados obtenidos arrojan que los niños y niñas con altas capacidades poseen padres y/o madres que presentan niveles bajos de frustración, confianza en sus formas de enseñanza y, generalmente, llevan a cabo prácticas educativas autoritarias. Los antecedentes de esta investigación plantean que no siempre las familias asumen de manera positiva el hecho de que un miembro posea capacidades intelectuales superiores, muchas veces llegando a la negación. Por otro lado, pueden existir ideas erróneas por parte de padres y madres quienes asumen que la superdotación es un problema.

Frente a esto, añadimos el estudio de López Escribano (2003), quien expone la heterogeneidad de las familias con hijos/as con superdotación, dado que no existe un único comportamiento a seguir. La mayoría de las familias evaluadas manifestaron que sus hijos e hijas se relacionan

adecuadamente en su entorno familiar, sin necesidad de dedicarle tiempo de más y demostraron sentirse orgullosos de ellos/as. Sin embargo, las familias restantes revelaron tener dificultades con sus niños/as, describiéndolos como difíciles, dominantes y competitivos, más inteligentes que ellos mismos, sintiéndose incapaces de estimularlos intelectualmente.

Del mismo estudio, cabe destacar que López Escribano (2003) concluye que, los padres y madres formados/as comprenden mejor la superdotación, debido a que dejan de lado los estereotipos y mitos existentes, como la creencia de que sus hijos/as son “buenos en todo” y lo serán por siempre. Asimismo presentan más seguridad en educarlos y desarrollan diversas técnicas de ayuda. Este análisis es el resultado del contraste existente entre el antes y el después de la formación de los padres y madres. Aún así, es importante señalar que a pesar de esto, siguen presente los temores hacia la posible inadecuación en la escuela y los problemas en sus relaciones sociales. Esto demuestra que, no sólo la familia debe conocer y formarse sobre las necesidades de los/as niños/as superdotados/as, sino que esta orientación también debe ir dirigida hacia la escuela y la sociedad.

Sumado a todo esto, podemos nombrar un trabajo de Pérez Santos y Larrosa Montañés (2015) en la Universidad Zaragoza, dentro del cuál mencionan a autores como Bowlby (1969), Ainsworth y Bell (1970), quienes investigaron sobre la influencia que tiene la familia en el niño o la niña con altas capacidades intelectuales. Estos autores pudieron arribar a la conclusión de la importancia que tiene el lugar de la familia en la salud mental de los/as hijos/as y su gran influencia en la capacidad para establecer vínculos afectivos. Es decir, consideran que el niño o la niña crea un vínculo emocional con sus padres, madres o cuidadores, y es este vínculo el que le va a proporcionar seguridad emocional, la cual es indispensable ya que afecta de manera positiva o negativa el desarrollo del niño/a.

Ahora bien, si nos centramos en la importancia que las familias de niños y niñas con Altas Capacidades poseen, podemos basarnos en investigaciones más actuales. Según la encuesta realizada por la Agrupación Embajadores ACI Argentina (2017) a 105 familias argentinas con hijos/as con Altas Capacidades, el 100% de los niños y niñas necesitaron atención profesional debido a la presencia de algún tipo de dificultad (psicóloga, psicopedagoga, psiquiatra, acompañante terapéutico, psicomotricista) ya que las familias se resistieron a compartir con el círculo familiar secundario y el ambiente social inmediato el diagnóstico de sus hijos/as, provocando el alejamiento de los mismos, la negación o descreimiento. (Diz, 2018)

En discrepancia a esto, Higuera Rodríguez y Gálvez (2017) estudiaron cuáles son las acciones que realizan los padres y las madres de niños con Altas Capacidades para que mejoren su aprendizaje. Frente a esto, se obtuvo como resultado que las familias participan en dicha educación, fomentando aquellas actividades que mejoran su potencial de aprendizaje, como a su vez, desarrollan otras facetas fuera del ámbito escolar, tales como: aprendizaje de idiomas y deportes. La finalidad de dichos padres y madres es poder contribuir en que sus hijos/as mejoren y desarrollen su potencial de aprendizaje, siempre desde el interés y acompañamiento. Junto a esto, Gómez y Valadez (2010) destacan como la familia contribuye en el aprendizaje, puesto que, la educación de estos/as niños/as no puede limitarse al ámbito escolar, de manera que la participación familiar es necesaria y de trascendental importancia.

En conclusión, considerando las investigaciones leídas y posteriormente analizadas, es posible inferir que, a pesar de existir material que menciona y describe la importancia que tiene la familia en el desarrollo de sus hijos/as con altas capacidades, consideramos que sería de gran importancia poder profundizar en ello y centrarnos principalmente en el acompañamiento durante el desarrollo de un niño o niña con altas capacidades para lograr su máximo potencial.



MARCO TEÓRICO

Marco teórico:

Altas Capacidades

Resulta ser muy difícil definir a las altas capacidades, ya que no se trata de un término sencillo. Desde hace muchos años se ha investigado a aquellos niños y niñas que, desde muy temprana edad, presentan comportamientos superiores a los/as demás. Esta excelencia, se ve reflejada desde diversos aspectos de la personalidad del/la niño/a, por ejemplo, la inteligencia, personalidad, productividad creativa, capacidad física, etc. (Galvez, 2000).

Diversos autores han buscado definir a las altas capacidades desde distintas perspectivas y conceptualizaciones. En primer lugar aparece un modelo basado en las capacidades, constituyéndose en el enfoque más tradicional, ya que ven a la inteligencia como un sustrato isomórfico en respuestas conductuales que se dan a partir de la administración de determinado tests, reduciendo así a la inteligencia como un solo factor (Castelló, 1998).

Años después, aparecieron otros autores, como López (2012), quien explica que tendrían altas capacidades aquellos que muestran actitudes y destrezas en determinados campos, siendo superiores a la media.

Por otro lado, Pérez (2004) postula como “superdotada” a aquella persona que tiene capacidades superiores a las esperadas para su edad y sus condiciones, ya sea en un área determinada o en varias.

Tomando al término utilizado en la actualidad, dentro de este campo, es posible hablar de superdotado y definirlo como aquel que ha sido identificado como que posee una capacidad intelectual superior a la media en diversas áreas. A su vez, son talentosos quienes poseen capacidad superior en un área determinada; y poseen altas capacidades los que además de ser superdotados muestran ciertos niveles de creatividad y motivación hacia las tareas (Barrera, Durán Delgado, Gonzalez Japón y Reina Reina 2008) .

Si bien suelen existir similitudes entre distintos términos, es importante diferenciar el concepto de Altas Capacidades de superdotación, talento, precocidad, prodigio y genio.

El término precocidad incluye a aquellos “niños y niñas que muestran cualidades de superdotación o de talento a edades tempranas, y que, posteriormente, en la adolescencia o edad adulta no mantienen necesariamente esa diferencia significativa respecto a su grupo normativo en edad” (Ortuño, 2015, p.15).

Por otro lado, cuando hablamos de un niño o una niña prodigio nos referimos a aquellos que poseen un talento o una habilidad excepcional para su edad en un área determinada en relación al rendimiento de un adulto (Tourón, 2009).

El término genio refiere a aquellas personas que presentan un rendimiento extremadamente alto en un área particular, dando como resultado nuevas estructuras conceptuales que llevan a cambios paradigmáticos en una disciplina, como el arte, una profesión, etc (Tourón, 2009).

En cuanto a la concepción de superdotación, la misma se caracteriza por su amplitud, ya que incluye a todas las personas que presentan un rendimiento superior en diferentes capacidades. Es por esto, que existen otros términos utilizados como sinónimos, entre ellos: sobredotación, alta capacidad, dotes superiores, niños/as brillantes, talento, entre otros. (Pérez Santos y Larrosa Montañés, 2015).

Por último, el talento se refiere a aquellos “niños y niñas que muestran habilidades específicas en áreas muy concretas, de manera que podemos mencionar el talento académico, matemático, verbal, motriz, social, artístico, musical, creativo” (Ortuño, 2015, p. 14). A su vez, Tourón (2009) menciona que el talento implica superdotación.

Dado la multiplicidad de definiciones sobre los distintos términos, creemos pertinente centrarnos en el término de Altas Capacidades, concebido como un fenómeno multidimensional en el que abarca tanto las capacidades, aptitudes y factores de la personalidad intrínsecos a la persona, como a su vez el apoyo y la educación que recibe de su familia, la escuela y sus pares (Mönks, 1994). Con esto podemos destacar la importancia que tiene el entorno social, ya que al hablar de altas capacidades abarcamos múltiples dimensiones y variables, incluyendo tanto las capacidades innatas como el apoyo apropiado del entorno en las que las personas se desarrollan a lo largo de su vida (Tourón, 2020).

1.1 Modelos Teóricos

Históricamente el término de inteligencia se ha ido redefiniendo a lo largo de los años, debido a que no es posible determinarlo como algo único e inmoldeable, de manera que es a finales del siglo XX cuando diferentes autores desarrollaron modelos estructurados de la inteligencia, incluyendo la superdotación, altas capacidades, habilidades y talento, en relación con el desempeño académico. Entre ellos, podemos mencionar a Renzulli (1978), creador de la *Teoría de Los Tres Anillos*; Gardner (1983), creador de la *Teoría de las Inteligencias Múltiple*; Mönks (1985) creador del *Modelo de Interdependencia Triádica de la Superdotación*; y Tannenbaum (1986), creador de la *Teoría Sea Star* (Quílez Robres y Lozano Blasco, 2020).

Modelo de Renzulli

Renzulli (1978) es quién introduce un modelo de inteligencia y superdotación relacionado con el rendimiento académico. Plantea que tener altas capacidades no garantiza un alto desempeño académico, ya que la inteligencia, la cual debe ser superior a la media, requiere a su vez de dos factores extra: la creatividad y la motivación, es decir, el compromiso con la tarea. Esta tríada daría lugar a que la superdotación estaría formada por tres anillos entrelazados: las aptitudes, la motivación y la creatividad (Quílez Robres y Lozano Blasco, 2020).

Para Renzulli (2012), aquellos niños que desarrollan una interacción entre los tres factores requieren oportunidades y servicios especiales por parte de las instituciones educativas. Este modelo lo completará más tarde introduciendo factores de personalidad, de valores o ambientales. Por lo tanto, la definición de superdotación de Renzulli se clasificaría como multidimensional al incluir factores no intelectivos para valorar las capacidades desde una perspectiva educativa (Reyero y Tourón, 2000).

Modelo de Gardner:

No es hasta los siguientes años que Gardner (1983) crea la Teoría de las Inteligencias Múltiples. Su postura se centraba en que las personas tienen fortalezas y debilidades diferentes entre sí, de manera que definir la superdotación sería más complejo de lo ya postulado.

Se trataba de una propuesta innovadora, la cual dejaba de costado la idea de considerar a la inteligencia como un elemento fijo e inmodificable, de aptitudes lingüísticas, matemáticas y espaciales. De allí surge su concepción de inteligencias múltiples, definiéndose como “los

potenciales cognitivos del individuo, en un complejo proceso de interacción entre factores biológicos y culturales” (Pérez, 2018, p. 360). Propone que existen ocho inteligencias que varían de acuerdo al sector cerebral que implican, a las habilidades culturales e históricas, a la evolución, a los individuos talentosos o prodigios (Quílez Robres y Lozano Blasco, 2020).

Sugería un modelo cognitivo donde participaran inteligencias como la lingüística, la musical, la naturalista y la corporal-cinestésica, además de elementos vinculados con el desarrollo emocional, tales como la inteligencia intra e interpersonal. Asimismo, es un modelo que observa a la inteligencia desde una mirada multidimensional, incluyendo la inteligencia lógico-matemática y la espacial, considerando éstas como la capacidad para resolver problemas y crear productos valorados culturalmente (Gardner, 1983). En otras palabras, la inteligencia no sería un factor único e independiente, sino que se trata de una concepción amplia y vinculada a otras capacidades, distintas e independientes, pero a su vez relacionadas entre sí (Quílez Robres y Lozano Blasco, 2020). No existe una única inteligencia, sino varias que se adaptan a los distintos ambientes y culturas en las que las personas se desarrollan.

Lo que sí resulta importante destacar son ciertas aportaciones novedosas de Gardner (1983) en lo que respecta al estudio de la excepcionalidad, en concreto los siguientes aspectos:

1. Estudiar las manifestaciones de la excepcionalidad, entre ellas precocidad, superdotación y talento, y sus diferencias cognitivas.
2. Desde este modelo, considera la variedad de resolución de conflicto o de creatividad de acuerdo a los tipos de inteligencia, lo que permitiría una individualización de acuerdo a cada persona.
3. La Inteligencia Múltiple aparece para fundamentar de manera amplia el concepto de inteligencia y ofrecer herramientas para su desarrollo, dependiendo cada caso en particular y buscando potenciar individualmente a cada uno.
4. Una aplicación adecuada de esta teoría dará como resultado el desarrollo máximo de su potencial, tanto en lo personal como en lo profesional.

Modelo de Mönks:

Mönks (1985), por su parte, toma el modelo de Renzulli (1978) adhiriendo una visión psicosocial, dando lugar a un modelo interaccionista entre los factores individuales, es decir, aspectos de la personalidad, y las condiciones ambientales y sociales. El autor considera que la

superdotación es un fenómeno dinámico dependiente de su entorno social, razón por la cual lo denomina “Modelo de la Interdependencia Triádica de la Superdotación”, que incluye tanto a la familia, la escuela y sus pares. La incorporación de estos factores sociales se debe a la necesidad de que el individuo en su desarrollo se vincule con “otros modelos significativos” (Tourón, 2004).

Frente a esto, Mönks a partir de los aportes de Renzulli (1978), incluye en su modelo los factores de motivación y creatividad, pero agrega ciertas cuestiones. En cuanto al factor de motivación, plantea que no sólo incluye el compromiso con la tarea, sino que agrega: asumir riesgos, tener perspectiva del futuro, planificar y anticipar.

En cuanto a la creatividad, mantiene lo propuesto por Renzulli (1978) sobre la importancia que tiene la escuela y la familia para la socialización, favoreciendo a que el ambiente de su desarrollo sea de su interés, de confianza, fomentando la independencia y responsabilidad.

Finalmente, agrega un tercer factor: el componente emocional, es decir, el interés que un niño o una niña ponen sobre una tarea. (Tourón, 2004)

Al ser un modelo psicosocial, las capacidades que presenta el individuo siempre están en interacción y dependencia del ambiente social, el cual debe ser de apoyo, comprensión y estimulación adecuada para un desarrollo favorable (Tourón, 2004).

Modelo de Tannenbaum:

Desde el modelo de Tannenbaum (1986) no se puede tomar a la inteligencia y a la superdotación sino es desde un punto de vista sociocultural, es decir, es imposible intentar entenderla si dejamos de lado al contexto social, económico, familiar y cultural donde el individuo vive y se desarrolla (Pérez, 2018).

Este autor realizó una ampliación del concepto de alta capacidad relacionándolo con un satisfactorio estado social, físico, moral, emocional o intelectual del individuo. A su vez, le otorgó un lugar relevante al contexto social, cultural y familiar ya que estos pueden potenciar o dificultar el desarrollo de las capacidades de un individuo.

Esta teoría propone cinco factores para determinar el talento y la superdotación: la capacidad general, un factor de inteligencia que se refiere a todas las capacidades cognitivas; las aptitudes específicas, es decir, distintos factores que influyen en distintas tareas; los factores no intelectuales, aquello relacionado con el desarrollo propio de la persona; los influjos de los

ambientes estimulantes en el individuo, como la escuela y la familia; y por último, el factor de la suerte, poder tener fortuna o suerte en momentos cruciales de la vida. Según Tourón (2004) estos factores por separado no significan nada, de manera que es sumamente importante que trabajen juntos para lograr un rendimiento alto, es decir, estas 5 categorías están siempre asociadas en la superdotación.

La idea principal sobre la que gira dicho modelo es que se tiene que dar una coordinación perfecta entre el talento de la persona, en un ambiente social favorable que le permita desarrollarlo y que la sociedad en la que se encuentra la persona pueda valorar ese talento determinado, ya que no va a ser igual en una sociedad que en otra. Tannenbaum (2003) considera que los niños y niñas con altas capacidades deben estar en constante interacción con estímulos variados y abundantes durante la niñez y la adolescencia para poder desarrollar finalmente todas sus potencialidades (Blumen, 2015).

1.2 Mitos y realidades sobre las Altas Capacidades

A lo largo del tiempo ha existido un gran desconocimiento acerca de la concepción de altas capacidades. Si bien actualmente hay mayor conocimiento sobre las mismas, la información falsa, distorsionada, contradictoria y estereotipada persiste.

Cuando hablamos de mitos hacemos referencia a creencias populares que van tomando forma en la vivencia del día a día, por lo cual, es muy difícil de modificar una vez que son asumidos. A su vez, son prejuicios que no dejan realizar un adecuado análisis de la realidad en la que están sujetos (Touron, 2000). A continuación, desarrollaremos los mitos y realidades sobre altas capacidades que fueron descritos por Touron (2000):

- 1) *"La alta capacidad es enteramente innata o, el mito contrario, la superdotación es principalmente un problema de trabajo duro"*

Como bien sabemos, la genética ocupa un lugar importante, pero no deja de ser cierto que el ambiente influye en el desarrollo de las capacidades potenciales del ser humano.

Si la genética fuera lo único que determina la alta capacidad de un ser humano, la escuela no sería necesaria, o por el contrario, si solo dependiera de la familia, la escuela o el ambiente en el que se encuentre el sujeto, podríamos decir que sólo con un ambiente adecuado, cualquier persona podría lograr tener altas capacidades.

En conclusión, claramente lo genético cumple un rol fundamental, pero eso no deja de lado que la persona debe tener un trabajo disciplinado y serio adecuado a la competencia personal. Los niños o las niñas con altas capacidades trabajan duro, su motivación y su práctica son, sin duda, su talento y no la causa.

- 2) *"Los niños o niñas con alta capacidad académica poseen una fuerza intelectual general que les hace de alta capacidad en todas las áreas escolares"*

Considerar que esto es así es erróneo, ya que no podemos caer en la idea de que un niño o una niña que tiene talentos y capacidades humanas frecuentemente superiores, sea también brillante en todas las áreas escolares. Es importante aclarar este punto dado que esto puede ser así o no. Este aspecto debe tenerse en cuenta ya que permite evitar crear expectativas poco realistas en las personas, buscando no llevar a estos niños y niñas a crear sentimientos de fracaso o frustración. Cuando una persona tiene altas capacidades

es probable que sea brillante en una o varias áreas y, sin embargo, tenga problemas o dificultades en otras, por ello es necesario hablar de "perfiles de competencia" tratando de determinar qué aspectos son más avanzados y cuáles más débiles en una persona.

- 3) *"Las personas de alta capacidad tienen unos recursos intelectuales, sociales y de personalidad tales que son capaces de alcanzar su pleno desarrollo por sí mismos"*

Esto no podría estar más alejado de la realidad, debido a que la idea de creer que un sujeto por tener altas capacidades pueda desarrollarse por sí solo es totalmente errónea. Los niños, niñas y jóvenes que tienen altas capacidades necesitan una ayuda especial, con retos intelectuales, que están más allá de lo que la escuela regular puede otorgarles, ya que la mayoría de las escuelas se centra en el alumno medio. Estos alumnos quedan de lado, lo que se enseña es tan escaso para ellos que es difícil que cubran sus expectativas y necesidades sin llegar al aburrimiento, porque son ellos/as los que, con un esfuerzo mínimo, logran lo que una escuela tradicional les propone.

- 4) *"Los niños y niñas de alta capacidad están mejor ajustados, son más populares y felices que los/as alumnos/as medios"*

La misma realidad les muestra a estos niños y niñas de alta capacidad que son diferentes, y es para ellos/as, un trabajo duro el aceptar y acostumbrarse a eso. Es por ello que pueden llegar a estar aislados y desanimados o, por el contrario, corren el riesgo de ser arrogantes o de tener baja autoestima. La escuela cumple un rol fundamental, donde debe enseñarle a sus alumnos, no a tolerar esa diferencia, sino a respetar y comprender al otro tal como es.

- 5) *"Los niños y niñas con alta capacidad son creados por unos padres y madres "superapasionados", que conducen a sus hijos a rendir continuamente de forma alta. Cuando los padres, muy ambiciosos, los empujan demasiado, estos niños terminan fracasando"*

Los padres y madres deben reconocer las necesidades escolares y afectivas de sus hijos/as, es decir, deben conocer sus fortalezas y debilidades, siendo capaces de poner una exigencia esperable para que sus hijos/as lleguen a un rendimiento acorde a su

capacidad. Los padres y madres deben ofrecer un apoyo para que sus hijos/as logren su pleno desarrollo, favoreciendo un ambiente intelectual y cultural estimulante, donde lo que más importe sea la felicidad personal de éstos/as.

- 6) *“Los niños y niñas de alta capacidad, especialmente los prodigios, llegan a ser adultos eminentes y creativos. O, el mito contrario, las personas que no muestran eminencia en la infancia, nunca llegarán a destacar en algún talento concreto”*

Resulta importante destacar que una detección temprana y proveer de ayudas educativas para el desarrollo de un niño/a con altas capacidades son la mejor garantía de éxito. Sin embargo, es muy probable que un niño/a que haya sido prodigio no sea un adulto con altas capacidades, como que un adulto eminente no haya sido un niño/a prodigio en su momento, pero esto no debe dejar de lado la educación, ya que la escuela debe cubrir todas las necesidades de las diferentes personas, sin importar el momento en el que se encuentren, para lograr el máximo potencial en su desarrollo.

- 7) *“Los niños y las niñas de alta capacidad suelen pertenecer a clases sociales altas, con unos medios económicos suficientes que permitan disponer de los recursos materiales adecuados a las necesidades de estos niños y niñas”*

Es erróneo y falso vincular las altas capacidades a la clase social, dado que diversas investigaciones han demostrado que en ambientes desfavorecidos también es posible identificar niños y niñas con talento. Aunque las altas capacidades pueden surgir en cualquier clase social, existe una realidad y es que la falta de oportunidades que pueden observarse principalmente en ambientes marginados, impide el acceso a servicios, programas y profesionales que benefician el desarrollo de estas capacidades, a diferencia de aquellos grupos sociales que sí cuentan con los recursos económicos. A fines de lograr igualdad de oportunidades para el desarrollo potencial, es necesario que los procesos de identificación sean sistemáticos, periódicos y que incluyan a todas las personas de todos los grupos sociales.

- 8) *“Todos los niños/as son de alta capacidad y, por lo tanto, no existe un grupo especial de alta capacidad que necesiten de un trato especial en la escuela”*

Como dijimos anteriormente, todos los niños/as tienen capacidades y dificultades en diferentes áreas, y también existen alumnos que sobresalen por tener capacidades extremas en una o en varias áreas. Es decir, los niños/as que tengan superdotación extrema deben contar con una educación especial, al igual que sucede con los niños/as que tienen dificultades en el aprendizaje.

- 9) *“Crear programas especiales para niños/as de alta capacidad, o trabajar de manera distinta con ellos es un error, puesto que estamos impidiendo que se desarrollen a un ritmo normal, el propio de su edad”*

Todas las personas necesitan desarrollar al máximo todas sus capacidades, siempre teniendo en cuenta las características que tiene cada uno de ellos, no poder ofrecerle esto a esas personas que sobresalen sería lo mismo que no poder adaptar el sistema educativo a aquellas personas que tienen dificultades en el aprendizaje. Los niños/as con altas capacidades tienen pautas y ritmos diferentes al resto, por ello resulta necesario poder ofrecer a estos niños/as otras posibilidades que vayan más allá de los contenidos escolares establecidos. Poder trabajar con ellos de manera diferenciada y priorizando sus necesidades e intereses favorece a que estos niños/as desarrollen su máximo potencial.

- 10) *“Lo único que se consigue con una educación diferenciada para alumnos/as con alta capacidad y para aquellos que destacan en algún talento específico, es crear elitismo, aumentando y pronunciando de manera evidente las diferencias entre las personas”*

No hay que confundir el elitismo con la excelencia. La finalidad de la educación es que los alumnos y alumnas puedan alcanzar la excelencia, de acuerdo a lo que cada uno/a pueda alcanzar y de la forma que les sea más conveniente, logrando desarrollar al máximo todas sus capacidades. Se trata de dar lo que les corresponde. El elitismo, en cambio, sería que solamente aquellas personas favorecidas socialmente tengan la oportunidad de adecuar su educación.

- 11) *“La atención diferenciada a alumnos/as de alta capacidad atenta contra el principio de igualdad de oportunidades, produciendo diferencias entre los alumnos en función de su capacidad”*

La primera parte de este enunciado es falsa, mientras que la segunda no lo es. La atención diferenciada no atenta contra el principio de igualdad de oportunidades, sino que la escuela debe atender aquellas diferencias que sean importantes para el desarrollo personal y educativo de los niños y las niñas. Esta atención diferenciada conlleva a que inevitablemente existan diferencias entre los alumnos y alumnas en relación a sus capacidades, dado a que todas las personas somos diferentes en cuanto a nuestras capacidades.

- 12) *“La atención a los y las de alta capacidad es razonable, pero debe posponerse hasta que otras necesidades mucho más importantes del sistema educativo estén cubiertas”*

No debe existir un enfrentamiento entre las necesidades escolares, ya que todas son de igual importancia. La escuela debe adaptarse a las necesidades particulares de cada estudiante, independientemente si existen o no altas capacidades. La atención a las altas capacidades por la escuela no es opcional para ninguna de estas instituciones.

Niños y niñas con Altas Capacidades

Hablar de niños/as con altas capacidades resulta una tarea compleja, ya que todos los niños y niñas son muy diversos/as y no manifiestan las mismas características al mismo tiempo. Es por ello que no es posible determinar un perfil único y universal de personas con altas capacidades, ya que no se trata de un grupo homogéneo sino que poseen ciertas características comunes pertenecientes a este concepto. Por eso, siguiendo el análisis de Irueste (2012) y las propuestas de distintos autores, es posible considerar que entre las características presentes se destacan: elevada curiosidad e interés por adquirir nueva información; concentración, independencia y responsabilidad frente a las tareas a realizar; comprensión y recuerdo facilitado de la información adquirida; logros excepcionales en ciertas materias; relación y conexión entre los conceptos adquiridos y los nuevos; búsqueda de soluciones creativas y originales frente a problemáticas; aburrimiento frente a actividades rutinarias y repetitivas; capacidad de liderazgo; perfeccionismo y detallismo; sensibilidad hacia los problemáticas del mundo; y un vocabulario avanzado y amplio.

Resulta relevante mencionar que la identificación debe ser diagnosticada por naturaleza, considerando tanto valores y aptitudes del niño y/o la niña, como problemas, debilidades y necesidades emocionales y cognitivas (Ortuño, 2015).

Lograr una identificación precoz de altas capacidades en un niño o una niña sería lo esperado para poder adaptar tanto el entorno educativo como social de acuerdo a sus necesidades que podrían estar dificultando el desarrollo potencial de sus capacidades. Este proceso requiere de una evaluación adaptada al contexto, incluyendo el ámbito educativo, familiar y social y aspectos de la personalidad, para que los niños y las niñas puedan sentir el apoyo y contención de su entorno. (Pérez Santos y Larrosa Montañés, 2015). Siguiendo el modelo bio-psico-social, es importante entender que el individuo mantiene constantemente interacciones con otros sistemas, de manera que, para que un niño o niña con altas capacidades pueda desarrollar su potencial, hay que considerar no sólo los factores cognitivos y emocionales individuales sino que su entorno brinde los medios y recursos adecuados (Ortuño, 2015).

Una vez identificadas las altas capacidades, es importante que el niño o la niña tomen conocimiento de su diagnóstico, a fines de tener un autoconcepto y evitar que aparezcan sentimientos de inferioridad y emociones que puedan afectar su desarrollo (Mate, 1994). Si bien es esperable identificar altas capacidades en un individuo cuando observamos un

coeficiente intelectual superior a la media, ya sea por una gran capacidad creativa y/o por la persistencia en las tareas; no solo estos factores son los determinantes de la misma, ya que existen otros que se vinculan a problemas depresivos o de integración social. Siempre que existan problemáticas, es importante conocer de donde provienen las mismas, ya que, quienes tienen altas capacidades pueden desarrollar frustración y demostrar desmotivación en sus tareas, principalmente en la escuela, como también sienten falta de comprensión de su entorno y de identificación con sus pares. Estos sentimientos pueden llevar a un aislamiento de la persona, a una falta de atención y de disconformismo en los ambientes de su desarrollo, ya sea la escuela o la propia casa (Ortuño, 2015).

De acuerdo a Tourón (2000) los niños y las niñas con altas capacidades expresan un potencial para desarrollar, pero esto no será posible sin que la familia y la escuela acompañen, trabajando juntas, buscando fortalecer el carácter y la personalidad del niño y la niña, pero siempre respetando los momentos de aprendizaje y los intereses del mismo/a. A su vez, los niños y niñas con altas capacidades suelen ser acusados de “melodramáticos”, es decir, tienen la creencia de que sus emociones no fueran reales, y particularmente lo que sucede es que tienen una gran sensibilidad, con sentimientos y reacciones intensas que por el simple hecho de falta de experiencia y de su edad no tienen las herramientas necesarias para expresarlo de otra manera.

Otro punto relevante con estos niños y niñas es que pueden presentar un desarrollo asincrónico, el cual, según el psicólogo Terrasier (1994) se entiende como un proceso de aceleración en su desarrollo intelectual que va por encima de su crecimiento. Es decir, pueden ser capaces de entender situaciones del mundo adulto pero no saben gestionar las emociones que esto le genera, ya que, por su edad o su poca experiencia, no tiene las herramientas para hacerlo de manera adecuada. A su vez, la elevada capacidad de razonamiento tampoco va al mismo nivel de su capacidad de expresión, entonces hablamos de niños y niñas que son capaces de comprender cosas que aún no pueden explicar y expresar con palabras. Este desarrollo asincrónico puede llevar a que se considere a estos niños y niñas como más inmaduros.

Familia

El papel que cumple la familia en el desarrollo de los/as niños/as es fundamental, independientemente de si posee o no altas capacidades.

La familia puede definirse como una institución social, formada por individuos emparentados que ejercen una determinada influencia sobre el desarrollo del niño o la niña, entre ellos, el pensamiento, la habilidad y el talento. Se trata de un sistema que está en constante transformaciones, por lo que es activa y flexible. El entorno familiar es el espacio en el que el niño o la niña comienza a darle sentido al mundo que lo rodea, a partir de los elementos culturales y normas sociales que ha aprendido dentro del mismo, como también construye sus primeros vínculos afectivos con sus diferentes miembros (Pérez Santos y Larrosa Montañés, 2015). En esta investigación, tomaremos la definición de Pérez (2004) sobre familia: “una unión de personas que viven juntas y tienen un proyecto de vida en común”.

Palacios y Rodrigo (1998) mantienen que la interacción establecida entre padres/madres e hijos/as dan lugar a la socialización del individuo, transmitiendo los valores y afectos que desarrollen en el/la niño/a la seguridad y estabilidad emocional indispensable para afrontar desafíos, asumir responsabilidades y resolver conflictos en el contexto social. Los límites y las reglas establecidos por los padres y las madres deben estar presentes para que esto suceda, ya que brindan la autoridad y responsabilidad al niño/a y, frente a situaciones de conflicto, será posible mantener la jerarquía previamente establecida por la familia (Pérez Santos y Larrosa Montañés, 2015).

La familia cumple en los/as niños/as un papel fundamental para el desarrollo de su personalidad y de adaptación a las normas sociales. A diferencia de la especie animal, los humanos cuidan de sus hijos/as brindando protección de peligros y daños y satisfaciendo sus necesidades biológicas y emocionales hasta que logran una independencia total. Por otro lado, pero no menos importante, influyen en el pensamiento, en el lenguaje y los afectos del niño o la niña (Pérez, 2004). Es por esto, que podríamos decir que la familia es el contexto más importante para el desarrollo humano.

Asimismo, resulta pertinente destacar el lugar primordial que ocupa el entorno social en sí. Es necesario que puedan sentirse aceptados/as, que desarrollen confianza tanto en sus padres, madres, profesores y compañeros/as, ya que esto dará lugar a la expresión de sus ideas y dudas, desde el respeto y comprensión de ambas partes. A su vez, la importancia desde el punto de

vista intelectual, de poder acceder a una enseñanza adaptada a sus necesidades del desarrollo, teniendo en cuenta recursos adicionales, estímulos creativos y oportunidades para exteriorizar sus habilidades (Junta de Andalucía, 2011).

Siguiendo la línea de niños y niñas con altas capacidades, la familia puede definirse como el ambiente en el que se percibe si uno de sus miembros presenta indicadores de altas capacidades. Esta identificación se da por la observación de determinadas aptitudes, comportamientos y características de la personalidad del niño o niña que llaman la atención de la familia, ya que resulta novedoso en relación a niños y niñas de su edad. Esta observación tiende a mejorar cuando los padres y madres han obtenido información relacionada al tema (Pérez Santos y Larrosa Montañés, 2015).

Aún así, la visión de las familias sobre sus hijos/as cambia luego de que son identificados con altas capacidades. Existen preocupaciones de las madres y los padres acerca de cómo esto puede afectar en el desarrollo de sus hijos/as, desencadenando ciertas expectativas y presiones sobre sus capacidades (Pérez Santos y Larrosa Montañés, 2015). Las familias presentan inseguridades al tener un/a hijo/a "diferente" al resto. Su alto potencial los posiciona en un lugar de incertidumbre, sin saber cómo ni dónde acudir a ayuda para tratar este potencial, ya sea porque la escuela se posiciona cómo un freno o porque no conocen otras familias con niños/as de iguales características (Ortuño, 2015). Muchas familias se concentran en los aspectos cognitivos e intelectuales, desconsiderando el aspecto emocional y social que también forma parte de su desarrollo. Consideran como mejor alternativa que sus hijos e hijas se sobrecarguen de actividades y tareas para potenciar sus capacidades, obteniendo como resultado frustración, presiones y aislamiento del niño/a con sus pares. De esta forma, es posible que se genere un conflicto entre el autoconcepto que tiene el niño o la niña sobre sí y aquello que su familia y personas que lo rodean esperan de ellos/as (Pérez Santos y Larrosa Montañés, 2015).

Padres y madres

Los padres y madres son considerados como las figuras más relevantes dentro de la familia, ya que son responsables de que el desarrollo del niño o niña en el ámbito familiar sea lo más favorable posible. Ross (1985) postula que cuando los padres y madres tienen un hijo/a con altas capacidades, surgen inseguridades e incertidumbres, ya que, la gran mayoría, no espera esta excepcionalidad, por lo que experimentan confusión que afecta en el desarrollo de su hijo/a. Es por eso que el autor destaca la importancia de que estos padres y madres puedan comprender que su hijo/a requiere de las mismas atenciones que aquellos niños y niñas considerados socialmente “normales”, brindándoles el mismo nivel de apoyo, estímulos, ayudas, contención, soporte, escucha y motivación. La importancia está en radicar relaciones familiares óptimas y un ambiente familiar acogedor para favorecer el desarrollo del niño/a con altas capacidades.

Más del 95% de los casos de niños y niñas con altas capacidades son los padres y madres quienes se dan cuenta de esta noción, dado que observan su precocidad, problemas de comportamiento en el colegio o de inteligencia superior. (Ortuño, 2015). La identificación por parte del contexto familiar es más rápida cuando las madres y padres buscan información o reciben formación por parte de profesionales. Distintos profesionales han destacado que los padres y las madres con niños/as con altas capacidades, al momento de buscar información y apoyo, tienen grandes expectativas sobre lo que pueden lograr sus hijos/as. Muchas de ellas pretenden estimularlos para un máximo desarrollo, pero al priorizar sus expectativas sobre las necesidades de los/as niños/as, obtienen que se desarrollen malas relaciones con los profesores de las escuelas y un malestar constante en el niño o la niña (Vilaboy, 1999). Es por esto la importancia de que el proceso de formación siempre debe centrarse en las características y necesidades del niño o la niña, evitando las altas y falsas expectativas, brindando conocimientos sobre cómo abordar su desarrollo (Pérez Santos y Larrosa Montañés, 2015).

Asimismo, Pérez (2004) menciona que la primera impresión que tienen los padres y madres sobre sus hijos/as con altas capacidades es que son diferentes, lo que lleva a convertirlos en especiales. Es por esto que la autora plantea que lo primero que ellos/as deben reconocer es su propia concepción de altas capacidades para poder así adaptarse a las demandas y necesidades de sus hijos/as. La concepción es la idea que se construye en nuestra mente en relación a una persona, objeto o situación, que posteriormente es plasmada al exterior. Suele denominarse

como “la concepción que se tiene de” como un sinónimo de “lo que se piensa de”. Las concepciones surgen de creencias que pueden determinar o condicionar la idea que se construye de algo (Navicelli, 2022).

De acuerdo a las funciones que deben cumplir los padres y madres, Sorribes y García (1996) mencionan la importancia de cubrir sus necesidades básicas, es decir, la alimentación, educación y protección. Sin embargo, es importante destacar que estas no son las únicas, ya que el vínculo interactivo que se establece con sus hijos/as será el pilar fundamental para que pueda desarrollarse la socialización del niño o niña. Por medio de este, transmiten afectos y los valores que posibilitan lograr cierta seguridad, estabilidad emocional, autoestima y responsabilidad en sus hijos/as, como también la posibilidad de resolver conflictos. Que este vínculo interactivo se mantenga dependerá del control que estos padres y madres ejerzan sobre sus niños/as, en conjunto a un clima beneficioso, comunicación y demostración afectiva. En caso contrario, la socialización y el rendimiento académico estarán afectados, observando fracaso escolar, capacidades cognitivas deterioradas, conductas antisociales y falta de autonomía (Alcón y Torres, 2010)

En esta misma línea, Albes, et al. (2013) destaca la importancia de que los padres y las madres acepten a sus hijos/as con sus altas capacidades, permitiendo libertad de pensamiento, fomentando su creatividad, facilitando el acceso a material de su interés, guiando en las actividades que sean de su interés e integrando tanto los aspectos intelectuales como el desarrollo social y emocional. Pérez Santos y Larrosa Montañés (2015) mencionan que los padres y madres que reciben la noticia de que su hijo/a tiene altas capacidades presentan reacciones que pueden afectar de manera positiva o negativa en el desarrollo. Su influencia es vital en la vida de un niño o niña con altas capacidades, debido a que son los responsables de que reciba un desarrollo adecuado. Puede que su actitud y las formas de educación adoptadas influyeran de manera positiva o negativa en los niños o las niñas (Pérez Santos y Larrosa Montañés, 2015).

Por otro lado, Maccoby y Martin (1983) clasifican que las prácticas educativas provenientes desde el hogar están basadas en dos conceptos: por un lado, el control, es decir, la presión que reciben los/as niños/as junto con las demandas de los padres y las madres para que sus hijos/as alcancen los objetivos esperados, y por el otro, el afecto que estos les brindan, atendiendo a las necesidades, intereses y motivaciones que sus hijos/as presentan. A partir de esto,

describieron dos dimensiones: las exigencias paternas vs las no-exigencias y la responsividad vs la no-responsividad. La primera, refiere a dos opuestos, en el que por un lado, padres y madres poseen expectativas elevadas hacia sus hijos/as, exigiendo ser alcanzadas; y por el otro, padres y madres no suelen exigir, presionar ni influenciar en lo que sus hijos/as pueden hacer.

En cuanto a la segunda dimensión, abarca el interés y disposición que los padres y madres demuestran hacia las exigencias, intereses o necesidades de sus hijos/as. La responsividad incluye padres y madres que aceptan y responden a las demandas de sus hijos/as, acudiendo al diálogo y el razonamiento, mientras que la no-responsividad incluye aquellos padres y madres que carecen de sensibilidad hacia sus necesidades (Alcón y Torres, 2010).

Otro factor a tener en cuenta es la problemática e incertidumbre existente de comunicarle o no a la escuela sobre esta identificación, ya que muchas veces ni las propias familias pueden aceptar la situación. A veces los padres y las madres presionan a la escuela sobre lo que deben o no hacer, simplemente para que su hijo/a se sienta apoyado, porque el hecho de que tenga altas capacidades los agota, y lo consideran como una desgracia, debido al desconocimiento para que su niño/a logre un desarrollo intelectual, emocional y afectivo adecuado (Vilaboy, 1999).

Reacciones emocionales

Es fundamental comprender la reacción emocional de estos padres y madres ante la situación con sus hijos/as, dando a conocer las experiencias de cada uno/a y las necesidades para atender al niño o la niña (Higueras Rodríguez y Gálvez, 2017). Las reacciones emocionales pueden definirse como algo omnipresente a todo proceso psicológico, ya que cualquier proceso psicológico conlleva una experiencia emocional, ya sea de determinada intensidad y calidad (Montañés, 2005). A su vez, la reacción emocional es producto del desarrollo evolutivo que se caracteriza por estados de alerta. De acuerdo a sus indicadores, pueden darse tres estados reactivos: el lenguaje expresivo y evaluativo, los cambios fisiológicos controlados por el sistema somático y autónomo y por último, las secuelas conductuales, entre ellos, los patrones de evitación y dificultades en la ejecución (Lang, 1995).

En términos generales, las emociones pueden definirse como un fenómeno relativamente aislado en el tiempo, que experimentamos con independencia de nuestra voluntad y que se produce con respecto a un objeto o persona, pero éstas no ocurren de manera aislada, sino que suceden a partir de diversos eventos (Fernández-Dols, Carrera y Oceja, 2002).

A su vez, las emociones son entendidas como respuestas simples con manifestaciones fisiológicas, que suceden en un momento determinado, actuando como reflejo por sobre lo que la persona siente ante una situación que está viviendo. Las emociones pueden distinguirse entre emociones positivas y emociones negativas. Las primeras son entendidas como aquellas en las que predomina el placer o bienestar, y tienen como objetivo ampliar los recursos intelectuales, físicos y sociales de los individuos. Por el contrario, las emociones negativas impiden el crecimiento psicológico o el mejoramiento en la salud física o mental (Estrada y Martínez, 2014).

Tal como lo mencionamos, es posible que surjan emociones contradictorias, es decir, por un lado orgullo de que un hijo/a propio posea capacidades potenciadas como también es esperable el temor y la incertidumbre de cómo resolver las demandas y necesidades del niño o la niña, tanto por el desconocimiento, por mitos o por los prejuicios y estereotipos sociales propios del concepto. Es posible que la noticia resulte satisfactoria y estimulante, o por el contrario, reacciones angustiantes por las nuevas responsabilidades que exigen. Algunos quieren que su hijo desarrolle al máximo sus potencialidades y otros prefieren que no destaquen demasiado para evitar el aislamiento social de su hijo (Higueras Rodríguez y Gálvez, 2017).

Las emociones tanto por parte de la familia como del propio niño o niña cumplen un papel muy importante en su desarrollo, motivando de manera positiva o negativa sobre el aprendizaje y sobre la atención que se le da a las conductas de sus hijos/as (Ortuño, 2015).

Si bien cada madre y padre actúa de manera diferente frente a su hijo/a con altas capacidades, López Escribano (2003) menciona que muchos de ellos comienzan a ser ambiciosos, preocupándose excesivamente por el talento o superioridad que su hijo/a posee, otorgándoles estereotipos que existen socialmente, sin considerar cómo esto puede afectar emocionalmente al niño o niña.

Al momento de identificar a un niño o una niña, pareciera ser que se le adjudica una etiqueta, la cual lleva a que los padres y las madres perciban a su hijo/a como diferente. Este etiquetamiento conlleva a que muchas veces los padres y las madres la utilicen para justificar sus comportamientos y logros. También puede suceder que el niño o la niña cambie sus formas de actuar a fines de confirmar ese rol que fue adjudicado (Pérez, 2004).

Sumado a esto, existe un porcentaje importante de padres y madres que, al momento de identificar a sus hijos/as con Altas Capacidades, la noticia provoca ciertos sentimientos de preocupación y ansiedad, los cuales es posible que se den dado a la desinformación o mal información que puede circular acerca de esto. Resulta de suma importancia que la familia pueda estar orientada y formada luego de la identificación para acompañar a sus hijos/as de la mejor manera posible (Godoy Mendoza, 2017).

Entre otros sentimientos aparece el sentimiento de incapacidad para ayudar y atender las necesidades que aparecen de sus hijos/as, provocando en ellos el miedo, la frustración, la culpa, el fracaso o la indecisión. Cabe destacar que, uno de los sentimientos que mayormente aparece en los padres y/o madres luego de la identificación es el de la preocupación (López Escribano, 2004). Godoy Mendoza (2017) menciona que, a partir de la desinformación que puedan tener estas familias acerca de las Altas Capacidades, junto a la preocupación aparecen las inseguridades o la desorientación. Para evitar este desconocimiento, frustración y miedo que puede aparecer posterior a la identificación, Pérez (2004) propone la intervención de profesionales a fines de informar, guiar y apoyar a las familias, facilitando herramientas y técnicas para afrontar futuras situaciones.

Acompañamiento familiar

El acompañamiento es definido como un procedimiento dinámico de tres componentes esenciales, estos son la lógica relacional, espacial y temporal, que dan lugar a una interacción entre acompañante y acompañado, posibilitando la presencia de ambos en el mismo lugar, espacio o tiempo. A su vez, el acompañamiento es un proceso flexible que se adapta a las necesidades de la persona que se está acompañando y de las circunstancias presentes de acuerdo al contexto (Anchundia y Bravo, 2020).

El desarrollo pleno del niño o la niña es fundamental, de manera que su acompañante debe capacitarse para enseñarle cómo debe enfrentarse a situaciones conflictivas, estimando aspectos psicológicos, afectivos, cognitivos y conductuales, como también mantener disposición para adaptarse a las necesidades del niño o la niña (Anchundia y Bravo, 2020).

Se ha comprobado que el acompañamiento familiar da lugar a que los niños y niñas con altas capacidades se sitúen en un entorno flexible y empático a sus necesidades y capacidades, dando como resultado no sólo un desarrollo intelectual exitoso, sino también a una estabilidad emocional (Ureña, 2021).

Dentro del ámbito familiar, existen niños y niñas con altas capacidades en la que sus padres y madres no poseen las herramientas y estrategias necesarias para afrontar aquello que les resulta novedoso. A consecuencia de esto, el desarrollo emocional de los niños y niñas, va disminuyendo, lo que podría afectar en su desempeño escolar y en sus relaciones sociales (Higueras Rodríguez y Gálvez, 2017). Esta falta de información, puede desencadenar por un lado que los padres y madres se encuentren negados/as ante la presencia de altas capacidades de su hijo/a, generando problemáticas tanto en la familia como en el niño o la niña y su desarrollo por fuera de la misma. Por el otro, puede ocurrir que los padres y madres desarrollen grandes expectativas sobre su hijo/a, dando como resultado una fuerte presión emocional sobre él/ella (Gómez y Valadez, 2010; Rodríguez y Sanz, 2014). El hecho de que un hijo/a esté bajo la etiqueta de altas capacidades produce efectos controversiales, pudiendo causar tanto en el niño o la niña como en las familias una presión emocional, percepciones y expectativas diferentes, influyendo mutuamente (Freeman, 1988).

Las familias, una vez que aceptan la nueva realidad y superan los temores previos, comienzan a sentirse orgullosos de sus hijos/as, logrando comprenderlos e intentando buscar respuestas a los

interrogantes que surgen, tales como ¿qué son las Altas Capacidades? ¿Qué medidas educativas son las adecuadas? ¿Qué recursos específicos pueden utilizarse? (Godoy Mendoza, 2017).

La existencia de altas capacidades dentro de un ambiente familiar no debe ser considerado un problema, sino que deben darse a conocer cuales son las necesidades específicas para poder formarse, orientarse y lograr un desarrollo potencial en el niño o la niña.

Apoyo, Contención y Adaptación

Los niños y niñas con altas capacidades son comprendidos como aquellos/as que manifiestan un rendimiento elevado en áreas intelectuales, creativas y/o artísticas, también pudiendo resaltar que puedan gozar de una gran capacidad para liderar. No obstante, es importante entender que estas manifestaciones no van a poder suceder sin el acompañamiento familiar, educativo y comunitario que se brinde al niño y a la niña, ya que de no existir ese apoyo en el mundo exterior, se podrán presentar ciertos riesgos, ya sea en lo académico o en lo socioemocional (Polo Ureña, 2021).

Es por esto que en primer lugar tomamos los aportes de Mönks (Polo Ureña, 2021) en cuanto al apoyo, quien considera que el niño o la niña con altas capacidades depende de este concepto, junto a la comprensión y la estimulación que puedan proporcionar los sistemas que lo rodean.

En segundo lugar, un término importante de resaltar es el de contención, el cual es entendido como un concepto básico de la dimensión psicológica con el fin de intervenir en la acción social. La contención es una necesidad porque pertenece a la capacidad de reflexionar, alejar temores y facilitar la aceptación, además hace referencia al apoyo, protección, es muy común relacionarlo con “contención familiar”, “contención emocional”, pudiendo hablarse de un ambiente donde el niño o la niña pueda confiar en el otro, donde pueda sentirse seguro, acompañado y comprendido (i Cruells, s.f.).

No obstante, la contención es mencionada por Gómez y Valadez (2010) como un problema, debido que puede existir una elevada exigencia o tolerancia respecto a la conducta de su hijo/a con altas capacidades, provocando algunas alteraciones en los roles y las relaciones familiares en general.

Por último, todas las personas interaccionan con el ambiente, es este el que va a influir de cierta forma en la personalidad de cada uno. Cuando hablamos de los niños y las niñas con altas capacidades resulta muy importante comprender que poseen necesidades que deben ser adaptadas al entorno que los rodea, tanto el escolar como el familiar (Gracia y Orús, 2017). Garibay (2006), define a la familia como un sistema abierto que se encuentra en transformación constantemente y que se adapta a las demandas que surgen en la etapa del desarrollo de sus miembros. Siguiendo esta concepción, el ámbito familiar debe reconocer las necesidades que presentan los niños o las niñas con altas capacidades lo antes posible para poder adaptar el sistema y permitir un desarrollo máximo (Silva, 2007).

Madres y padres no solo deben atender a las necesidades de sus hijos e hijas, sino darles una respuesta a las mismas. Muchas familias consideran a las altas capacidades como un problema, por el hecho de que las necesidades que tienen los niños y las niñas suelen ser diferentes al resto de sus pares. Sin embargo, con formación, información y orientación sobre las altas capacidades, es posible que los padres y madres comprendan y conozcan cuáles son estas necesidades para poder actuar sobre ellas. El desconocimiento o la información falsa puede llevar a la frustración de las familias de no saber cómo responder a las demandas de sus hijos/as (Pérez, 2000). Si bien, todas las familias son diferentes, todos los padres y madres tienen la necesidad de sentir que ayudan a sus hijos/as con su educación y desarrollo.

López Escribano (2003) enumeró las siguientes necesidades que se relacionan a la educación de los/as niños/as con altas capacidades. Entre ellas:

- Necesidades intelectuales
- Necesidades emocionales
- Necesidades sociales
- Colabora con la escuela y los recursos con los que cuenta
- Adoptar estilos educativos apropiados por parte de la familia
- Aplicar límites y reglas
- Favorecer las relaciones y sentimientos con su entorno
- Transmitir valores adecuado
- Llegar a un acuerdo entre madre y padre sobre cómo tratar las altas capacidades
- Establecer y mantener las expectativas que se adecuen al niño o la niña.

Por otro lado, Pérez (2000) plantea que un niño o una niña con altas capacidades poseen las siguientes necesidades:

- Necesidades fisiológicas: los padres y las madres deben responder a las necesidades que se relacionen con la conservación y el equilibrio del niño/a, ya sea el hambre, la sed, el sueño, etc.
- Necesidades de cariño y protección afectiva: establecer un clima de cariño, ternura y apoyo afectivo, proporcionando a sus hijos/as sensaciones de bienestar y seguridad en el ambiente familiar, protección contra tensiones emotivas y oscilaciones afectivas, y proporcionar el contacto entre sus pares.

- Necesidades de implicación, disciplina y esfuerzo: proporcionar el esfuerzo voluntario para que el niño o la niña pueda actuar por sí mismo.
- Necesidades de seguridad: los padres y las madres deben brindar protección frente a peligros, amenazas y privaciones, dándoles a entender la importancia de la seguridad física y psíquica.
- Necesidades de afecto y pertenencia: proporcionar una respuesta a aquellas necesidades de pertenencia a un determinado grupo, de asociarnos con los demás y a ser aceptados o queridos por el resto.
- Necesidades de autoimagen positiva: fomentar la creación de una autoimagen positiva.

Un hijo o una hija con altas capacidades dentro de una familia puede traer consigo retos y necesidades tanto emocionales como sociales que podrían influir en la estructura familiar. Es importante que la familia pueda atender a las mismas (Pérez Santos y Larrosa Montañés, 2015). Las adaptaciones que realizan las familias sobre las necesidades de su hijo/a se vinculan directamente con los sentimientos de amor, comprensión, cuidado y compromiso hacia ellos/as. A partir de esto, las familias demuestran aprobación hacia sus logros y a sus fracasos, ya que sus altas capacidades no los desvincula del fracaso, sino que es algo que todas las personas experimentan. Es importante que los padres y madres cumplan con aquello que dicen, ya que la falta de acción ante sus palabras perderá la influencia que tienen sobre sus hijos/as. Sin más, no dejar de resaltar la importancia de la comunicación y del tiempo que deben dedicarles a sus niños/as, ya que por medio de los mismos la familia puede conocer en profundidad cuáles son sus necesidades e intereses y, a su vez, los cambios a llevar a cabo en caso de ser necesario (Pérez, 2004).



PLANTEAMIENTO
DEL
PROBLEMA

Planteamiento del problema:

En consideración a los aportes teóricos leídos y analizados es posible inferir que la familia cumple un rol fundamental en la vida de los niños y niñas, ya que al ser es un sistema que está en constante transformación, tiene una gran incidencia en el desarrollo social y emocional de cada uno de los integrantes. A su vez, las diversas investigaciones que han sido exploradas demuestran que el acompañamiento familiar de niños y niñas con altas capacidades cumple una función importante y necesaria, ya que influye directamente en el desarrollo de su potencial.

Dado que este proceso no se da de igual manera en todas las familias, nuestro objetivo es poder investigar de qué manera cada familia acompañan a sus hijos e hijas luego de la identificación de Altas Capacidades, teniendo en cuenta el apoyo, la contención y la adaptación familiar a las necesidades de los niños y las niñas, como a su vez pudiendo observar y analizar cómo las familias conciben las Altas Capacidades en su hijo o hija y de qué manera reaccionan ante su identificación, incluso durante el proceso posterior.

Para poder estudiarlo, seleccionaremos 10 familias que residan en Argentina y que hayan consultado en el Servicio de Neuropsicología Área Infantil de la Facultad de Psicología en la Universidad Nacional de Córdoba, cuyos hijos/as hayan sido identificadas con altas capacidades.

Finalmente, es por ello que en la investigación que llevaremos a cabo nos planteamos el siguiente interrogante como guía para su realización:

¿Qué características tiene el acompañamiento familiar para el desarrollo del potencial de niños y niñas con altas capacidades?



OBJETIVOS

Objetivos:

Objetivo General:

Conocer el acompañamiento familiar en el desarrollo del potencial de niños y niñas con altas capacidades.

Objetivos Específicos:

- Describir las concepciones que tienen las familias sobre las Altas Capacidades.
- Identificar las reacciones emocionales de las familias de niños y niñas con altas capacidades ante su identificación y su posterior desarrollo.
- Detallar el acompañamiento familiar a través del apoyo, contención y adaptación a las necesidades de los niños y niñas con altas capacidades.



METODOLOGÍA

Metodología

Diseño y tipo de estudio

El presente estudio es un diseño descriptivo con enfoque cualitativo. Siguiendo los aportes de Hernandez Sampieri et al. (2010) podemos explicar que el enfoque cualitativo hace referencia al interés por lo fenomenológico, es decir, existe un interés por tomar a la realidad tratando de comprender y profundizar los fenómenos sociales desde el contexto y ambiente natural en el cual están inmersos los participantes, mediante una observación naturalista.

En primer lugar, la elección del enfoque cualitativo para realizar el estudio está determinado por el problema, ya que este tiene la intención de conocer cómo se da el acompañamiento familiar sobre niños y niñas con altas capacidades para que éstos/as desarrollen su potencial. Cuando se plantea un problema desde este enfoque se requiere que sea abierto, expansivo y orientado a poder conocer y profundizar ciertas experiencias que solo van a ser posibles valorando los puntos de vista de los propios participantes.

En segundo lugar, denominamos al mismo como descriptivo ya que el objetivo es describir situaciones y eventos midiendo y evaluando diferentes aspectos, dimensiones o componentes de personas, grupos o cualquier fenómeno sometido a análisis (Hernandez Sampieri et al., 2010). A su vez, permite obtener información sobre otras características de un grupo humano, en la interacción investigador-participante a través de entrevistas y utilizando registros existentes. (Abreu, 2012).

Por otro lado, tomaremos al estudio de casos como diseño escogido para realizar la investigación. Este diseño alude a estudios descriptivos que no están estructurados y se posicionan desde una unidad muestral, ya sea una persona, un grupo, una organización, etc. Puede ser intrínseco, es decir que el investigador no lo elige, o instrumental, cuando el investigador es quien lo eligió (Montero y León, 2002).

De este modo, la presente investigación se realizará a partir de una unidad muestral múltiple instrumental, es decir, se escogerán una determinada cantidad de casos que cumplen con los requisitos excluyentes de la investigación, con el fin de profundizar la información de cada caso y obtener perspectivas variadas a partir de la recolección de datos.

Finalmente, sumado a esto, dentro de los diseños no experimentales es posible encontrar diseños transversales o longitudinales. En esta investigación se llevará a cabo un estudio de

diseño transversal, ya que el propósito es recolectar datos en un momento y en un periodo de tiempo determinado.

Población y muestra

Para esta investigación se llevará a cabo un muestreo no probabilístico de juicio o intencional, esto quiere decir que la elección de los participantes parte de ciertas características específicas de exclusión establecidas previamente para cumplir los fines de la investigación (Bologna, 2013). Para ello, resulta necesario considerar el Servicio de Neuropsicología Área Infantil en la Facultad de Psicología, dentro de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Este servicio se encarga principalmente de la detección temprana de Altas Capacidades, Problemas de Aprendizaje y Problemas de Conducta en niños y niñas entre 4 a 10 años. Esta detección se da a partir de un proceso de identificación, donde se realiza por un lado una entrevista con las madres y/o padres de aquellos/as niños y niñas que lleven a la consulta, administrando a su vez ciertos cuestionarios y la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales a los/as niños/as (BADYG) acorde a la edad de cada uno/a. En un segundo momento se realiza una corrección de los cuestionarios y la batería para poder escribir un informe y presentarlo finalmente a las familias.

Por tanto los participantes de esta muestra serán:

- Figuras parentales de niños y niñas de 4 a 10 años, que hayan completado la Escala de Observación para Padres y Madres (EOPAM) durante el año 2022.
- Niños y niñas entre 4 a 10 años que hayan asistido al mencionado Servicio y hayan sido evaluados con la BADyG i; E1 o E2, según corresponda y hayan obtenido un resultado superior al percentil 70 durante el año 2022.

Es por ello que en la presente investigación se consideraron los siguientes criterios de inclusión para la selección de los participantes:

- Niños y niñas entre 4 y 10 años que hayan realizado el proceso de identificación de Altas Capacidades en el Servicio de Neuropsicología Área Infantil de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Niños y niñas entre 4 y 10 años que hayan obtenido un resultado superior al percentil 70 en la BADyG i; E1 o E2 según corresponda.

- Figuras parentales de niños y niñas de 4 a 10 años, que hayan completado la Escala de Observación para Padres y Madres (EOPAM) durante el año 2022.

Por otro lado, los criterios de exclusión son:

- Niños y niñas entre 4 y 10 años que no hayan completado la BADyG i; E1 o E2, según corresponda.

La muestra estará compuesta por 10 familias que voluntariamente acepten participar de entrevistas para las que se utilizará el análisis cualitativo. Todos los casos corresponden a la República Argentina.

Técnicas e Instrumentos

Para la recolección de datos, en un primer momento, debemos recurrir a los resultados obtenidos mediante los instrumentos que permitieron detectar Altas Capacidades (AC a partir de ahora) por parte de las familias hacia sus hijos e hijas como también por parte del niño y la niña.

Para ello se comprobará que todas las madres y/o padres entrevistados en el Servicio hayan completado la Escala de Observación para Padres y Madres (EOPAM). Este instrumento consta de 35 ítems que se responden a través de una escala likert que va desde el número 1 al 4, correspondiendo el 1 a la respuesta “totalmente en desacuerdo o nunca” y el 4 a “totalmente de acuerdo o siempre”. Si la puntuación supera los 125, estaríamos frente a la percepción de AC por parte del padre y/o la madre.

Luego, de acuerdo a los resultados por parte de los niños y niñas, revisamos aquellos que fueron obtenidos a través de La Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG) i, E1 o E2, según corresponda, entre las edades de 4 a 10 años. La batería se compone de nueve pruebas, entre ellas: Relaciones Analógicas, Problemas Numérico Verbales, Matrices Lógicas, Cálculo Numérico, Memoria Visoauditiva Inmediata, Alteraciones en la Escritura, Órdenes Verbales Complejas, Figuras Giradas, y Discriminación de Diferencias. A su vez, por medio de la sumatoria de algunas de estas pruebas, se obtiene el puntaje de Inteligencia General y Razonamiento Lógico.

Finalmente, se realizará una entrevista profunda y semiestructurada a las madres y/o padres de niño y niñas con AC, dando lugar a opiniones y comentarios que puedan surgir por parte de los/as entrevistados/as en el momento de la entrevista. Este paso será el más importante en nuestra investigación ya que nuestro fin es poder obtener la mayor cantidad de información por parte de los participantes, para poder conocer de qué manera acompañan las familias a niños y niñas con AC para que puedan desarrollar su potencial. Esto es así ya que, como menciona Tonon (2009), la entrevista más que una técnica es un encuentro entre sujetos, donde se busca descubrir las subjetividades a partir de las creencias y opiniones de los entrevistados dentro de su realidad natural.

Las entrevistas se llevarán a cabo a madres y/o padres de niños y niñas identificados previamente con AC, que decidan participar de manera voluntaria. La modalidad de éstas será virtual, debido a que las familias seleccionadas se encuentran residiendo actualmente en diferentes provincias Argentina. Éstas tendrán una duración de 60 minutos aproximadamente, las familias serán notificadas previamente sobre la modalidad de las entrevistas vía email, y junto a ellas se les enviará el consentimiento informado. Las mismas serán grabadas y transcritas para su posterior análisis. Las entrevistadoras contarán con una serie de preguntas abiertas previamente establecidas que servirán para obtener información, ya que procuramos determinar de antemano que será relevante para nuestro objetivo.

Procedimiento

En un primer momento, se revisará la base de datos del Servicio de Neuropsicología Área Infantil para seleccionar aquellos casos que cumplan con los criterios de inclusión, es decir, aquellos en los que se aplicaron los instrumentos EOPAM y BADyG i, E1 o E2, y los resultados obtenidos en la batería ayudan a identificar AC en los niños y las niñas evaluadas.

Posteriormente, se contactará a las familias que cumplan con los requisitos necesarios para la realización de nuestra investigación. Allí se les comunicará los objetivos de la misma, que su participación es totalmente voluntaria y que pueden retirarse en el momento que lo deseen. Además, se les informará que los datos obtenidos en la entrevista serán confidenciales y no difundidos, solo serán utilizados para los fines de la investigación. Todos estos datos estarán plasmados en el consentimiento informado que se les enviará por email a aquellas familias seleccionadas a partir de la aceptación voluntaria a participar de las entrevistas.

Luego de la aceptación de las madres y/o padres a participar de la investigación se pactarán día y horario para llevar a cabo la entrevista de manera virtual.

Finalmente se analizará toda la información recabada en las entrevistas para arribar a la elaboración de las conclusiones.

Análisis de datos

Tomando como punto de partida los objetivos que nos hemos planteado para nuestra investigación es posible definir que el análisis que se realizará será de tipo cualitativo.

Amezcu y Gálvez Toro (2002) mencionan que el análisis cualitativo tiene tres finalidades: la búsqueda del significado de los fenómenos a partir de datos concretos, ampliar la comprensión de la realidad, y por último confirmar o refutar hipótesis; sumado a esto la propia interpretación de quienes investigan. Nuestra investigación se centrará en las dos primeras finalidades.

El análisis cualitativo de la entrevista se realizará agrupando los datos en base a ciertas categorías que concreten temas, ideas o conceptos similares (Fernández Núñez, 2006), los cuales serán definidos a continuación:

<i>Categorías</i>	<i>Indicadores</i>
Concepciones sobre AC por parte de las familias	<ul style="list-style-type: none">● Información existente● Información inexistente
Reacciones emocionales familiares asociadas a la identificación de AC en sus hijos/as.	<ul style="list-style-type: none">● Placentero● Displacentero● Neutro
Características del acompañamiento familiar hacia los hijos/as con AC	<ul style="list-style-type: none">● Apoyo● Contención● Adaptación a necesidades

Por medio de la información recabada dentro de estos ítems, el objetivo principal de nuestra investigación es poder conocer de qué manera la familia acompaña a los niños y niñas con altas capacidades para el desarrollo de su potencial.



CONSIDERACIONES ÉTICAS

Consideraciones Éticas

Al realizar una investigación resulta sumamente importante tener en cuenta determinadas cuestiones éticas, sobre todo cuando se encuentran involucradas personas, particularmente familias en este caso.

En primer momento es importante tomar tanto el Código de Ética de la provincia de Córdoba (2016) como la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657 (2010), ya que estas entienden a las personas como sujetos portadores de derecho, velando y asegurando la protección de su salud mental. Por el mismo lado, el Código de Ética del F.e.P.R.A (2013) asegura el derecho a la autonomía de las personas mediante el consentimiento informado, considerando que es válido cuando la persona acepta voluntariamente participar o no de una investigación comprendiendo las consecuencias de su acto.

Sumado a esto, la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657 (2010) hace referencia a la importancia que tiene el “consentimiento fehaciente”, el cual remite a la declaración de voluntad suficiente efectuada por los representantes legales de los niños y niñas en este caso. Esto se realizará luego de que el equipo de investigación pueda expresar y otorgar información clara, precisa y adecuada acerca de lo que se hará dentro de la investigación.

Es por ello que en el consentimiento se explicarán las condiciones y los alcances del procedimiento propuesto, junto con los posibles beneficios que puedan ser alcanzados a partir de la investigación. A su vez, se menciona el carácter de confidencialidad que tendrá la información obtenida. Cada uno de los/as invitados/as a formar parte de la investigación tendrán la posibilidad de elegir su participación o no.

A continuación, en el apartado “Anexo” se adjunta una copia del Consentimiento Informado que será entregado a las familias que acepten participar de la investigación.



RESULTADOS



CONCEPCIONES SOBRE
ALTAS CAPACIDADES

En primer lugar, a fines de conocer si las familias poseen o no información acerca de qué son las Altas Capacidades, indagamos sobre su concepción, a lo que las mismas respondieron:

Tabla 1

Concepciones sobre las Altas Capacidades

INDICADORES	ENTREVISTAS
INFORMACIÓN EXISTENTE	<p>Entrevista 2: <i>“Posibilidades de aprender muchas cosas, sobre todo lo que le interesa con mucha facilidad, pero que a su vez trae otras consecuencias: como la apatía sobre aquello que no le interesa. Una forma de procesar y resolver problemas en la vida real, fuera de lo académico”</i></p> <p>Entrevista 3: <i>“Una forma de entender el mundo diferente a la media. Su forma de procesar información, de captarla, de aprender y aprehender es más precoz pero el procesamiento es diferente, lo que implica que son niños con otras características, por lo que deben ser incluidos por la educación”</i></p> <p>Entrevista 4: <i>“Es una diferencia entre un niño normal y un niño que se da cuenta, que percibe, que calcula y que saca conclusiones como un niño más grande a su edad”.</i></p> <p>Entrevista 5: <i>“Diferente forma de aprender, de ser, de desarrollarse en la vida y que lo acompaña en todos los aspectos de la vida. Lo hace ser diferente como todos los niños”</i></p> <p>Entrevista 7: <i>“Potencial que tiene una persona para desempeñarse en las distintas áreas de la inteligencia, alguien con altas capacidades no está en el percentil 50, sino que están corridos y tienen una percepción de la realidad distinta a la de sus pares, y un registro emocional diferente, y de alguna manera los hace sentir diferentes. Por lo tanto no solo es desempeñarse</i></p>

	<p><i>muy bien, sino una forma de percibir la realidad distinta, no para etiquetar, sino para sostener"</i></p> <p>Entrevista 8: <i>"Evidencia su capacidad intelectual por sobre lo que es esperado para su edad , utilizando otros medios u otras formas"</i></p> <p>Entrevista 9: <i>"Incluye talentos, súper dotación, genios. En muchos lados se considera qué hay factor genético y ambiental que potencian las áreas de desarrollo"</i></p> <p>Entrevista 10: <i>"Porcentaje que no entra en la media, en cuanto a ritmos de crecimiento"</i></p>
<p>INFORMACIÓN INEXISTENTE</p>	<p>Entrevista 1: <i>"Si lo tuviera que definir, es muy complejo, desde el comienzo hasta ahora... no te podría dar una definición de qué son las Altas Capacidades"</i></p> <p>Entrevista 6: <i>"En un comienzo no sabía bien qué era, lo relacionaba con la inteligencia, como adelantar de grado por ejemplo... pero podría definirlo como una alta valoración de las capacidades de una persona"</i></p>

Análisis

Si bien la mayoría de las familias entrevistadas lograron acercarse a una definición sobre la conceptualización de las Altas Capacidades, muchas se ven sesgadas con relacionarla directa y únicamente con la Inteligencia Académica. Tal como mencionamos anteriormente tomando a Gardner (1983), la inteligencia no hace referencia solo a un elemento fijo e inmodificable, sino que, desde una mirada multidimensional, debemos observar a la inteligencia desde varias áreas, que ayudan a resolver problemas y crear productos que son valorados culturalmente.

Las diferentes familias entrevistadas pudieron mencionar que, anterior a la identificación de Altas Capacidades en sus hijos/as, notaban ciertos signos, características y comportamiento en ellos/as que les llamaban la atención y les resultaban extraños al momento de realizar comparaciones con otros niños/as de su misma edad, como por ejemplo una madre nos

menciona: *“mi hijo leía desde los 3 años y medio, y si bien lo intelectual fue avanzado, lo motriz fue más temeroso, más coincido con la media...”*; sumado a esto, aparece otra entrevista donde una madre nos dice: *“Notaba algo diferente en comparación a otros niños que no sabía que era... su forma de comunicarse siendo muy bebe, me hacía ruido por la velocidad y precocidad del desarrollo de mi hijo... Paralelamente, un desarrollo emocional difícil: frustración y perfección... No se le podía marcar los errores”*.

No obstante, otras familias no relacionan únicamente Altas Capacidades con Inteligencia Académica, sino más bien lo manifiestan desde un lado más general pensándolo como un potencial que implica ciertos desafíos en el desarrollo de sus hijos/as, como nos menciona una madre: *“las altas capacidades son formas de procesar y resolver problemas en la vida real fuera de lo académico...”*

Estas diferentes características que observaban las familias resonaron en ellas y llevaron a preguntarse *“¿qué estará pasando con mi hijo?”* y así, finalmente llegar a consultar con diferentes personas, profesionales y/o situaciones que los acercaron al concepto de Altas Capacidades: *“conocí sobre el concepto gracias al psicólogo de la escuela donde asiste mi hijo, él me mencionó acerca del Servicio de Neuropsicología Área Infantil de la Facultad de Psicología...”*. Otra familia nos menciona: *“Vi una nota en un diario que mencionaba el término de Altas Capacidades, diferente a la superdotación... Me incorporé al grupo de Asociación de Altas Capacidades en Facebook y en pandemia con diferentes charlas de esa asociación, me cerraba por todos lados que mi hijo tenía Altas Capacidades.”*

A su vez, luego de la identificación de Altas Capacidades en su hijo/a, la mayoría de estas familias mencionan que prosiguieron con una búsqueda de información acerca de la temática, como por ejemplo una madre nos menciona: *“asistí a reuniones con el Servicio de Psicología y la Asociación de Altas Capacidades, tomando cursos y charlas con otros padres y madres, y así pudimos encontrar información novedosa, como que el 15% de los niños tienen altas capacidades y los padres no se dan cuenta...”*, *“luego de la identificación, seguimos buscando información y leyendo, también formamos parte de algunos encuentros del acompañamiento familiar que da el servicio de neuropsicología infantil...”* Las familias destacan la importancia de seguir adentrándose y asesorándose sobre el concepto de Altas Capacidades, tanto en el ámbito educacional para hacer su aporte en la escuela, como también buscando crear vínculos con otras familias con las cuales se sientan más identificados por tener hijos/as con altas

capacidades, a fin de poder compartir información sobre la temática y a su vez establecer un contacto recíproco entre ellos. Se observó una predisposición a largo plazo del lado de las familias, ya que muchas de ellas resaltaron que las altas capacidades “...es algo para toda la vida...”



REACCIONES EMOCIONALES
FAMILIARES

En esta segunda sección les preguntamos a las familias cómo fueron sus reacciones emocionales al percibir características de Altas Capacidades en sus hijos/as, previo a la identificación. Lo que obtuvimos fue lo siguiente:

Tabla 2

Reacciones Emocionales Familiares Previas a la Identificación de Altas Capacidades

<p>PLACENTERO</p>	<p>Entrevista 3: <i>“Sorprendidos y contentos. No va a tener dificultades en el colegio, pensamos. Asumir la responsabilidad que conllevaba tener una niña tan perfeccionista y que no tolera el error propio ni ajeno”</i></p> <p>Entrevista 8: <i>“En principio fue asombro. No sabíamos que nos podía esperar más adelante”</i></p>
<p>DISPLACENTERO</p>	<p>Entrevista 4: <i>“Bien pero un poco el problema era que el hijo se aburría en el colegio y se cansaba. Decepcionado por que hay un doble acompañamiento en el niño: por un lado la casa, que aunque los padres estamos separados, ambos lo acompañamos, y por otro lado el colegio que no hay acompañamiento”</i></p> <p>Entrevista 6: <i>“Sentimos miedo con respecto al colegio, que el colegio no estuviera preparado para un niño así”</i></p> <p>Entrevista 7: <i>“Alarma, alerta, tenía la sensación de quedar como fanfarrona por hablar de mi hija. Necesitaba saber que le estaba pasando a mi hija, para poder acompañarla y contenerla”</i></p> <p>Entrevista 10: <i>“Angustia, preocupación... desorientación, crisis por no saber qué herramientas usar”</i></p>

<p>NEUTRAS</p>	<p>Entrevista 1: <i>“Una sensación ambivalente, si tiene la posibilidad de altas capacidades que bueno, pero también miedo. ¿Qué hago? No se escucha del tema. Parados en un lugar que no saben para donde salir corriendo. Ansiedad por saber si tiene o no para poder ayudarlo desde algún lugar y darle una mano”</i></p> <p>Entrevista 2: <i>“Con las primeras señales no podía pensar que se trataba de altas capacidades”</i></p> <p>Entrevista 5: <i>“Por un lado, muy contenta pero a la vez mucha incertidumbre y soledad porque no tengo con quien compartirlo”</i></p> <p>Entrevista 9: <i>“Miedo, incertidumbre, orgullo, felicidad”</i></p>
-----------------------	--

Sin embargo, al indagar lo sucedido luego de la identificación de AC, las reacciones emocionales familiares fueron las siguientes:

Tabla 3

Reacciones Emocionales Familiares posterior a la identificación de Altas Capacidades

<p>PLACENTERAS</p>	<p>Entrevista 3: <i>“Fue encontrar una respuesta a situaciones vividas en su entorno....como padres tenemos el compromiso de acompañar a nuestra hija y querer respuestas ya por parte del colegio”</i></p> <p>Entrevista 4: <i>“Esperaba que la escuela lo avance de clases para que mi hijo se divierta más. Busco incentivarlo yo, ya que la escuela no lo hace. Mi hijo se agrandó con este tema y yo me río”</i></p> <p>Entrevista 5: <i>“En la identificación sentí gran alivio, que no estaba loca, porque temía de ver cosas que no eran así. La identificación me</i></p>
---------------------------	---

	<p><i>permitió validar lo que ocurría, sus emociones y su frustración. Antes nos enojábamos y queríamos que sea de otra manera, ahora intentamos acompañarlo”</i></p> <p>Entrevista 9: <i>“Tranquilidad, de qué hay otros que les pasa lo mismo”</i></p> <p>Entrevista 10: <i>“Bajó el nivel de ansiedad, nos sentimos más tranquilos al poder darle un nombre. Trabajamos para su bienestar, hay mucha demanda entonces intentamos encontrar herramientas para la paciencia”</i></p>
DISPLACENTERAS	<p>Entrevista 2: <i>“Es muy dura, no te da paz la identificación. Al principio era un desconcierto. Enojo con la escuela porque con los primeros informes le cerraron las puertas, no sabían cómo manejar la temática, no podían centrarse en el desarrollo potencial del niño. Frustración porque a fin de año no había respuestas, seguía igual que a principio de año”</i></p>
NEUTRAS	<p>Entrevista 1: <i>”Se aumentó la felicidad porque sabes que es para su bien, por la expectativa que uno tiene, pero se mezcla con el miedo y la ansiedad de no saber qué hacer”</i></p> <p>Entrevista 6: <i>“No nos asombró la identificación. Intentamos ponernos en el lugar de nuestro hijo, pensando en su progresión y que no se frustre”</i></p> <p>Entrevista 7: <i>“La identificación fue un antes y un después, mejor saber que no saber. Me resultaba un desafío, en todos los aspectos y sobre todo en lo social. Se siente como una incomprensión fuerte”</i></p>

	<p>Entrevista 8: <i>“Apareció un poco de incertidumbre por saber cómo acompañarlo, de informarse sobre las necesidades que pueda tener él más adelante, sobre todo en el colegio”</i></p>
--	--

Análisis

La idea de separar estos resultados en dos momentos surge de poder observar los cambios que notaron los padres y/o madres en sus propias reacciones emocionales previo y posteriormente a la identificación de Altas Capacidades en sus hijos/as.

En un primer momento, resulta importante marcar cómo, luego de la identificación de AC en sus hijos/as, las familias dan una mirada con mayor cantidad de reacciones placenteras que displacenteras o neutras, que es lo que podemos observar que sucede previo a la identificación. Anterior a la identificación de AC en sus hijos/as, las diferentes familias manifestaron presentar ansiedad de saber si su hijo/a tenía altas capacidades buscando de qué manera actuar ante ello, aparecía la angustia y la preocupación, lo cual se puede dar a partir de la desinformación o mal información que circula acerca de la temática, como también aparecía simplemente la incertidumbre por no saber qué hacer ahora.

Uno de los puntos a destacar es que, una vez que sus hijos/as fueron identificados, las mayoría de las familias expresaron la frustración que les genera el no saber de qué manera actuar ante el sistema escolar, *“sentí miedo que el colegio no estuviera preparado para un niño así”* nos comentaba una madre, ya sea por el aburrimiento o cansancio que él mismo le manifestaba sentir en la escuela. Según lo manifestado por las familias, la institución escolar no sabe cómo manejar la temática, ya que no se centran en *“potenciar sus capacidades”* ni intentan adaptarse a las necesidades que cada niño/a manifiesta tener.

Sumado a esto, se mencionó que debido a poder nombrar aquello que le sucedía a sus hijos/as fue posible encontrar una respuesta a situaciones vividas dentro de lo académico, en la forma de relacionarse socialmente con sus pares y/o con otros/as, como también en el mismo núcleo familiar, llevando a *“...una actitud de apertura en la familia hacia el diálogo...”*

Finalmente, le preguntamos a las familias sobre el impacto que sus reacciones emocionales pueden tener sobre el desarrollo de sus hijos/as, a lo que la mayoría de las familias concluyeron

que este cambio en sus reacciones emocionales luego de conocer que sus hijos/as tienen altas capacidades si impactaron en su desarrollo. Por ejemplo, una madre nos comenta: *“Si, definitivamente. Hay intercambios de ideas respecto al tema con mi marido que se dan frente a mi hija y ella se tapa los oídos y nos pide que no nos peleemos. Tenemos que cuidar mucho los tonos de voz que usamos porque le afectan emocionalmente...”*. A su vez, otra madre nos explica: *“Quizás sí... Antes me negaba a enseñarle cosas avanzadas para su edad y ahora se las enseño porque sé que es su necesidad”*. Aun así, observamos casos en donde padres y/o madres nos expresaron que no notaron impacto, por ejemplo: *“A grandes rasgos no, porque él no sabe que tiene AC. Pero que hayamos sido más comprensivos creemos que tuvo un efecto en él”*, o *“Tal vez si, por no conocer tanto sobre la temática podemos haber influido en su desarrollo”*



CARACTERÍSTICAS DEL
ACOMPañAMIENTO
FAMILIAR

Para profundizar sobre cómo es el Acompañamiento Familiar, indagamos sobre los 3 elementos mencionados anteriormente: el apoyo, la contención y la adaptación a las necesidades de los niños/as con AC. Las familias manifestaron:

Tabla 4

Características del Acompañamiento Familiar

<p>APOYO</p>	<p>Entrevista 1: <i>“Siempre estamos apoyándolo en todo. Le incorporamos información sobre los temas que son de su interés. Acudo al juego para poder explicarle y enseñarle”</i></p> <p>Entrevista 2: <i>“Puede hacer las tareas solos y sin embargo siempre estamos ahí, pendientes si hace las tareas, mirándole los cuadernos, felicitándolo. Lo acompañamos para enseñarle que la vida no es solo aprender cosas rápido, que los hábitos son importantes, que no siempre va a ser todo tan fácil y que eso no significa una catástrofe”</i></p> <p>Entrevista 3: <i>“La casa está dividida en sectores de aquellas actividades que son de su interés”</i></p> <p>Entrevista 4: <i>“Mucho apoyo emocional, porque cuando algo no le sale, se frustra. Lo incentivamos a seguir”</i></p> <p>Entrevista 5: <i>“Lo acompañamos en sus deseos, pero debemos explicar y fundamentar el porqué de los no hacia él”.</i></p> <p>Entrevista 6: <i>“Gracias a los elementos enviados por el servicio de las emociones, le enseñaron a soltarse, a no frustrarse tanto, a expresarse”.</i></p> <p>Entrevista 7: <i>“Sobre todo en las áreas que le cuesta resolver, intentamos apoyarla para que se sienta cómoda, buscando recursos. En lo que es de su interés también. Le enseñamos que equivocarse está bien, es</i></p>
---------------------	---

	<p><i>parte del ser humano”.</i></p> <p>Entrevista 8: <i>“Sobre todo con lo que más le cuesta”</i></p> <p>Entrevista 9: <i>“Le facilitamos las cosas en las cuáles está más interesado. En lo que le cuesta más, tratamos de no meterle tanto peso”</i></p> <p>Entrevista 10: <i>“Reforzamos en las dificultades, como en lo emocional. Empezamos a hacerle carteles con normas de convivencia”</i></p>
<p>CONTENCIÓN</p>	<p>Entrevista 1: <i>“Contenerlo en lo emocional y afectivo. Somos padres muy presentes y él es consciente de esa contención”</i></p> <p>Entrevista 2: <i>“Frente a sus berrinches le damos recursos para que se de cuenta de la situación: por ejemplo, ¿intentaste hacerlo de otra forma?”</i></p> <p>Entrevista 3: <i>“Utilizamos mucho las palabras, ponerse su altura, mirarla a los ojos, que dibuje y exprese sus emociones”</i></p> <p>Entrevista 4: <i>“Hay contención por parte de toda la familia”</i></p> <p>Entrevista 5: <i>“Él entiende el esfuerzo que hacemos como padres para acompañarlo y pasar tiempo con él. Siempre acude a ambos cuando tiene algún problema” (Particularmente con AC no sabe porque el niño no sabe)</i></p> <p>Entrevista 6: <i>“Le brindamos todo lo que necesita. Me gustaría contenerlo mejor a nivel económico para ayudarlo en la educación”</i></p> <p>Entrevista 7: <i>“Para mí, sería mucho más fácil decir: no quieres hacer esto, no lo hagas. Hay que hacer mucha fuerza para sostenerla en sus actividades, en su desarrollo y sus desafíos”</i></p>

	<p>Entrevista 8: <i>“Creo que mi hijo es consciente de la contención que le damos, el busca llamar la atención de la mamá constantemente, yo trato de que sea independiente y pueda soltarse (en natación por ejemplo), yo le explico todo lo que va a hacer y cómo se va a hacer porque es muy estructurado y eso le ayuda”</i></p> <p>Entrevista 9: <i>“Es muy afectuoso y se da cuenta cuando buscamos hacer cosas por él o cuando le conseguimos algo que nos había pedido. Tratamos de fluctuar en ser un poco más flexibles y no tan duros”</i></p> <p>Entrevista 10: <i>“Por momentos parece que lo reconoce, pero con las emociones lo demuestra, las reacciones de ella son “veni mamá, te doy un abrazo”</i></p>
<p>ADAPTACIÓN A LAS NECESIDADES</p>	<p>Entrevista 1: <i>“Nos está faltando tener las cosas más claras, alguien que nos guíe. La información adquirida es por la lectura y necesitamos contención para saber qué hacer, para llevar a cabo a la práctica esa información”</i></p> <p>Entrevista 2: <i>“Algunas sí, otras están en proceso. Las necesidades no son sólo académicas. Darle siempre las respuestas no está siempre bueno”</i></p> <p>Entrevista 3: <i>“Nos estamos ocupando de las actividades recreativas que nuestra hija tiene y las actividades sociales. Buscamos visibilizar la temática, ayudar a canalizar sus emociones, tenerle paciencia, escucharla”</i></p> <p>Entrevista 4: <i>“Todo el tiempo le hago chistes a mi hijo sobre su inteligencia. Por suerte tengo tiempo para dedicarle y disfrutarlo”</i></p> <p>Entrevista 5: <i>“No conocemos otra cosa, mi hijo es así desde que nació. No sentimos que hayamos tenido que adaptarnos a ninguna necesidad, porque siempre hubo una demanda excesiva”</i></p>

	<p>Entrevista 6: <i>“Estamos en eso, nos gustaría mejor nivel económico para cambiarlo de colegio”</i></p> <p>Entrevista 7: <i>“Considero que las necesidades no son estáticas, sino que van cambiando”</i></p> <p>Entrevista 8: <i>“Siempre hay algo más para hacer, no hay que quedarse con una sola alternativa. Hemos tratado de darle las herramientas posibles para que él pueda adaptarse, sobre todo a lo escolar”</i></p> <p>Entrevista 9: <i>“Siento que se hemos podido adaptarnos a sus necesidades, estamos encontrando una buena dinámica”</i></p> <p>Entrevista 10: <i>“Es un camino que se construye todo el tiempo, lo que se puede con las herramientas que tenemos”</i></p>
--	---

Análisis

Las familias manifestaron brindar apoyo y contención a sus hijos/as acudiendo a herramientas y técnicas, además de adaptarse a las necesidades de cada uno/a, aunque la mayoría manifiesta que la adaptación es un proceso continuo ya que *“las necesidades no son estáticas, sino que van cambiando”* según nos mencionaba una madre.

Acerca de si las familias acompañan a sus hijos/as, los padres y madres destacan que la presencia de ambos como cuidadores conlleva a pasar *“el máximo tiempo posible”* con sus hijos/as, ya sea jugando, respondiendo a sus demandas, dando respuestas, siempre que esté dentro de sus posibilidades a lo que ellos/as necesitan.

Algunos mencionan un acompañamiento más desde lo escolar, como por ejemplo: *“Si la acompañamos, tenemos perspectivas de mejorar y aprender con ella... Transitar juntos este camino, no creo que sea sencillo porque a veces hay que batallar con el sistema educativo que no contempla a los niños con AC”*. Otras, en cambio, hablan de un acompañamiento más desde el lado emocional: *“Si lo apoyamos, lo hablamos mucho, para que él se exprese y les pueda contar cuando se siente mal o cuando le pasa algo, sobre todo en sus frustraciones,*

emocionales y físicas...”, o también: “Al ser 3 en la familia nomas, el niño es parte de la cotidianeidad constante. Hablamos con él de todos los temas, adaptados a su edad, y él nos habla de lo que le pasa... Codo a codo sosteniendo con el padre. Acompañando a las demandas del niño”, “Intentamos estar presentes de muchas formas, acompañamos variadamente, para que pueda expresarse, por ejemplo, le enseñamos a pintar, que tenga sus espacios y la escuchamos”.

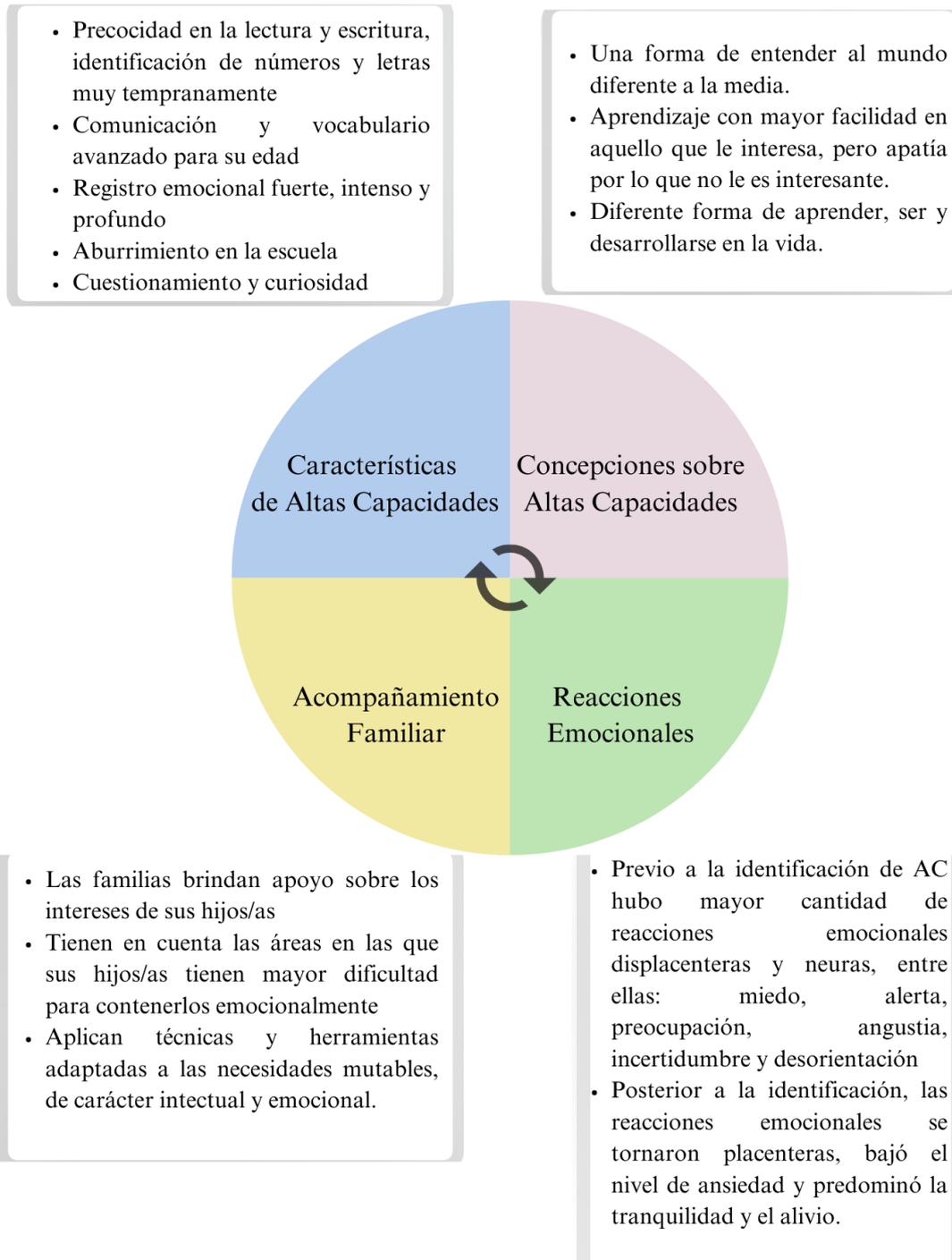
Además, los padres y/o madres expresaron utilizar e implementar diversas herramientas, estrategias y técnicas con sus hijos/as y que, por lo tanto, siguen aprendiendo día a día respecto a las distintas necesidades que ellos/as puedan tener. Por ejemplo, una madre nos menciona que crearon en conjunto con su hija un *“spray mata monstruos”* como un mecanismo de defensa ante aquello que acontece en su vida cotidiana y le genera temor o incomodidad. Así mismo, otra herramienta utilizada por esta familia es el dibujo, a fines de que su hija pueda expresar sus sentimientos. A su vez, otra familia comenta que frente a los berrinches de su hijo, le preguntan *“¿intentaste hacerlo de otra forma?”* para que él pueda darse cuenta de aquello que siente.

En contraste con esto, una familia nos expresa la dificultad que encuentran al momento de sostener estas técnicas con su hija, dado que para la familia *“sería mucho más fácil decir: si no quieres hacer esto, no lo hagas”*. Así, esta situación conlleva a que la familia se sienta en *“un desafío constante”*.

Aun así, resulta importante resaltar que, al momento de hablar de acompañamiento hacia sus hijos/as, la mayoría de las familias concuerda en relacionar el acompañamiento directamente con la contención en aquellas situaciones en las cuales sus hijos/as tienen mayores dificultades, en lugar de buscar potenciar aquello donde los mismos resaltan o tienen mayor interés. Esto sucede a partir de la preocupación que mencionan tener con el sistema educativo, debido a que las familias sienten que el mismo no las acompaña en el desarrollo de sus hijos/as, sino que por el contrario *“al momento de la identificación, sentí miedo con respecto al colegio, que el colegio no estuviera preparado para un niño así”*. Sin embargo, los padres y madres buscan apoyarse en otros espacios para que sus hijos/as se sientan cómodos y acompañados, tales como la realización de ciertas actividades recreativas, algún deporte en particular, o en la compañía terapéutica y pedagógica.

Finalmente, las familias dentro de estas entrevistas nos comparten que, luego del proceso de detección temprana de Altas Capacidades en sus hijos/as, resulta una adaptación constante a todos los cambios que van surgiendo en el camino, porque las necesidades que ellos/as van teniendo *“no son estáticas, van cambiando...”*. Esta inestabilidad conlleva a que los padres y madres se vean inmersos en una búsqueda constante sobre *¿y ahora qué?*, dando cuenta que siempre existe algo nuevo por hacer por sus hijos/as *“...no es una opción quedarse con una sola alternativa”*.

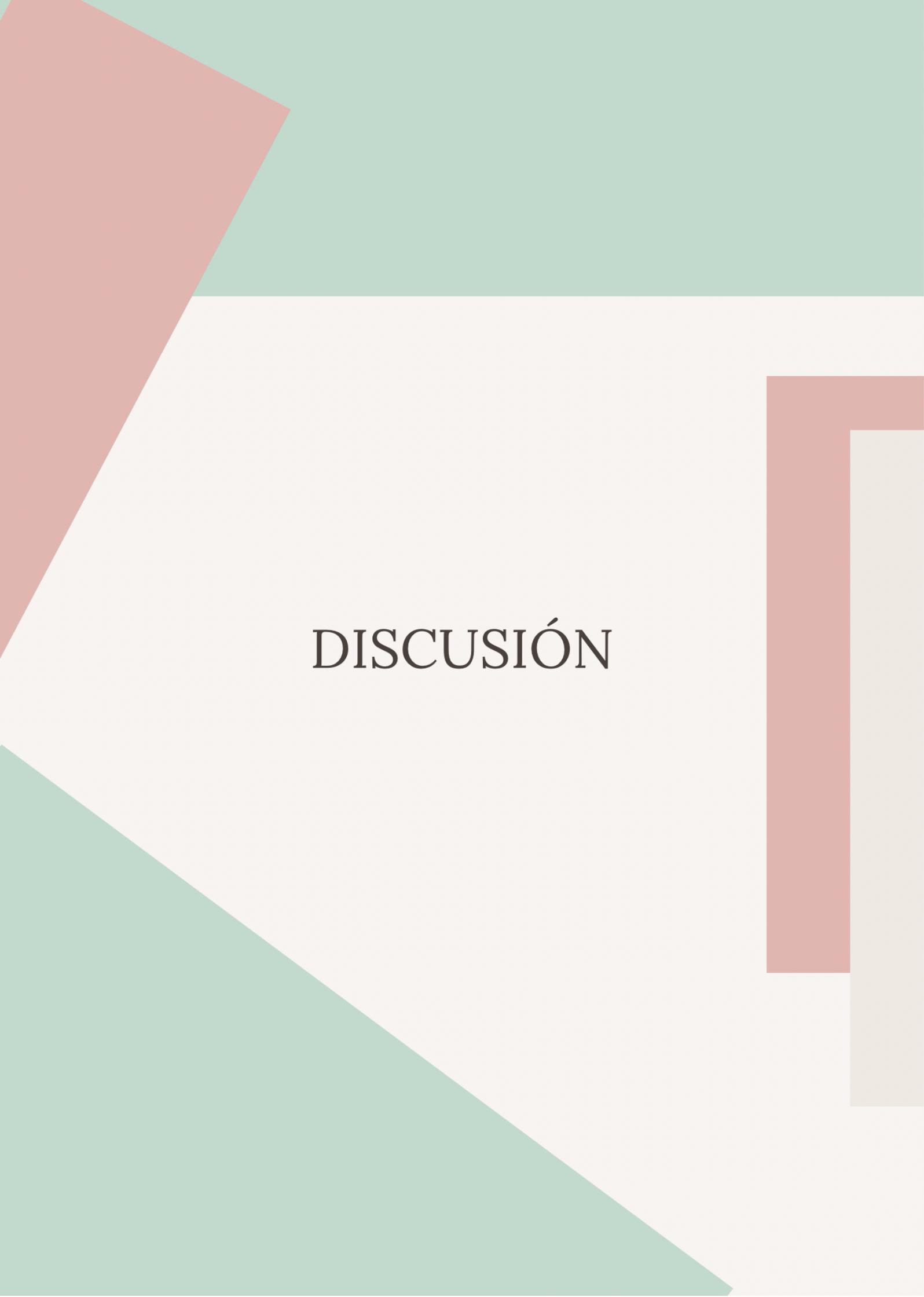
Modelo de Reducción



En primera instancia las familias entrevistadas comienzan a observar ciertos signos, comportamientos y características en sus hijos/as que les resultan extraños, principalmente al momento de realizar comparaciones con otros niños/as de su misma edad. Esto conlleva a que estas familias reaccionen emocionalmente de determinada manera, destacándose el miedo y la incertidumbre por sobre la felicidad y el orgullo que puedan sentir. Sin embargo, es este mismo camino el que los lleva a buscar información y acudir a ayuda profesional para poder nombrar aquello que les resulta desconocido, llegando finalmente a poder identificar las altas capacidades en sus hijos/as.

Posteriormente, a pesar que las reacciones emocionales se tornan placenteras, destacándose la tranquilidad y el alivio, sigue presente cierto desconocimiento sobre aquello que ha sido identificado. A partir de esto los padres y madres continúan en una búsqueda de información constante para comprender con mayor profundidad la temática a la cual se acercan, a fines de poder lograr una concepción adecuada para escoger y desarrollar herramientas y técnicas que mejor se adecuen según las necesidades de cada uno de sus hijos/as. Comienza así, un nuevo camino por recorrer, en el que las familias y los niños/as forman parte de las altas capacidades y en el que las mismas buscarán acompañar a sus hijos/as a fines de potenciar al máximo su desarrollo. Aun así, muchas familias se sitúan mayormente desde un lugar de acompañamiento en donde buscan ayudar a sus hijos/as en sus dificultades, en lugar de potenciar al máximo posible su desarrollo. Esto puede deberse a la falta de acompañamiento que sienten los padres y madres desde las instituciones escolares, dado que su preocupación se encuentra principalmente en este aspecto.

Este no es un recorrido sencillo, dado que las demandas y necesidades cambiantes e intensas de sus hijos/as pueden desencadenar situaciones frustrantes en las familias, por no lograr satisfacer aquello que sus hijos/as demandan. Además, las familias aplican el diálogo, la escucha y la creatividad para brindar el apoyo y contención necesario para el bienestar de los niños/as.



DISCUSIÓN

1. Concepciones Familiares sobre Altas Capacidades

A lo largo del tiempo, se consideró que ha sido una tarea muy difícil definir a las Altas Capacidades, ya que éste no es un término sencillo.

En primer lugar existió un enfoque muy tradicional, el cual reducía a la inteligencia a un solo factor, donde puede reconocerse a partir de distintas respuestas conductuales que se dan luego de la administración de determinados tests (Castelló, 1998).

Luego, a lo largo de toda la investigación, se advirtieron distintas concepciones acerca de las Altas Capacidades que resultan más actuales y acordes a este término. Entre ellos aparecen algunos que consideran a las Altas Capacidades como multifacéticas, donde el contexto cumple un rol fundamental, cómo Renzulli (1978) quien establece una triada que formaría la "superdotación": las aptitudes, la motivación y la creatividad, todas interrelacionadas. Sumado a esto, seguimos con el modelo de Mönks (1985), quien toma a Renzulli, dándole una gran importancia al contexto en el que se relacione un niño/niña para desarrollar las Altas Capacidades, sumando una visión psicosocial, incluyendo tanto a la familia, la escuela y sus pares, pero sin dejar de lado el componente emocional, es decir, el interés que pone un niño/a en una tarea determinada.

A raíz de esto, los resultados obtenidos dentro de esta investigación nos convoca a observar tal como lo postula Ortuño (2015) que, en la mayoría de los casos, a partir de los primeros signos de altas capacidades observados en los niños/as son los padres y las madres quienes dan cuenta de que existe un desarrollo distinto a la media, dado que observan precocidad, inteligencia superior o problemas en la escuela en sus hijos/as. En consecuencia, el entorno comienza a usar etiquetas sobre ellos/as tratando de nombrar aquello que les resuena desconocido con algún diagnóstico en particular. A su vez, aparece en la mayoría de las familias una constante comparación de los padres y las madres hacia otros niños/as de la misma edad que sus hijos/as, que reforzaba la idea sobre que había algo diferente en sus hijos/as. Sin embargo, otras familias, al no buscar una comparación, ya sea por decisión propia o por no tener con quien hacerlo, tomaban la decisión de mantener en silencio aquello que sucedía con su hijo/a.

Por otro lado, fue posible dilucidar que existe cierta confusión de su terminología con la de superdotación, talento, precocidad, llevando a las diferentes familias a acudir a alguno de estos términos para definir lo que son las Altas Capacidades.

La mayoría de las definiciones brindadas por las familias entrevistadas, han relacionado el concepto de Altas Capacidades directamente con el de Inteligencia Académica, limitándose a los modelos tradicionales de la Inteligencia. Estas concepciones parecieran dejar por fuera tanto los aportes de Renzulli (1978), quien plantea que tener altas capacidades no incluye solamente el rendimiento académico, sino también la creatividad y la motivación, como los aportes de Mönks, quién destaca el papel que cumplen la familia, la escuela y los pares para su desarrollo. Sin embargo, estas concepciones familiares se encuentran en lo cierto cuando incluyen términos como *“formas diferentes de aprender a la media”* y *“potencial para desarrollarse en determinadas áreas”*.

Consideramos que el hecho de que la mayoría de las familias hayan podido dar una definición aproximada sobre lo que son las Altas Capacidades, utilizando términos específicos, es debido a la búsqueda de información y formación con distintos profesionales por parte de sus miembros. Pérez (2004) destaca la importancia que tiene la formación e intervención de profesionales, ya que su propósito es guiar, informar y apoyar a las familias, como también facilitando herramientas y técnicas para futuras situaciones.

Si bien la información que han obtenido pareciera estar mayormente centrada en lo que tradicionalmente se conocía sobre Altas Capacidades, no mencionando el componente emocional en sus concepciones, las familias sí hacen hincapié en las emociones que experimenta el niño o la niña durante el acompañamiento familiar y al momento de desarrollar técnicas y herramientas necesarias para el mismo.

La incertidumbre sobre aquello desconocido que fue identificado en sus hijos/as, ha llevado a que estos padres o madres quieran leer, conocer, comprender y llevar a su cotidianidad este concepto que no se encuentra muy visibilizado aún. Para poder dar una conceptualización sobre una temática, es imprescindible conocer sobre la misma, y como plantea Pérez (2004), el reconocimiento de su propia concepción les permitirá a la familia adaptarse a las necesidades y demandas de sus hijos/as para un desarrollo potencial de sus capacidades.

2. Reacciones Emocionales Familiares ante la identificación y posterior desarrollo

Al momento de la identificación de ciertos signos y comportamientos, y la posterior detección temprana de Altas Capacidades en un niño/a, los padres y madres experimentan distintas reacciones emocionales. Cuando hablamos de ellas hacemos referencia a aquello que es omnipresente a todo proceso psicológico, con determinada intensidad y calidad (Montañés, 2005).

Es por ello que, en un primer momento, hemos podido observar cómo las diversas familias reaccionaron emocionalmente al percibir los primeros signos y comportamientos que presentaban sus hijos/as que darían lugar a la sospecha de la existencia de Altas Capacidades. Aparecieron reacciones emocionales contradictorias, por un lado el miedo, la angustia, la desorientación, sensaciones de alerta, la soledad de no tener con quien comparar o conversar para intentar resolver interrogantes, y por otro, en un segundo plano, aquellas reacciones satisfactorias, como el orgullo, el asombro y la felicidad. Esto puede relacionarse con aquello que explican Higuera Rodríguez y Gálvez (2017), postulando que esta contradicción aparece así dado al desconocimiento, ya sea por mitos o prejuicios sociales, que existen sobre el concepto.

La minoría de familias entrevistadas, reaccionaron con emociones positivas al percibir los primeros comportamientos diferentes en sus hijos/as, en comparación con otros niños/as de su edad. Es decir, muchas familias se sintieron angustiadas en un primer momento por el hecho de pensar en las nuevas responsabilidades que le exige esta situación, tal como mencionan Higuera Rodríguez y Gálvez (2017), donde algunas quieren que su hijo desarrolle al máximo sus potencialidades, y otras, por el contrario, prefieren que no destaquen demasiado entre sus pares por el miedo a un posible aislamiento social.

Sin embargo, ocurrió que, posterior a la identificación de Altas Capacidades en sus hijos/as, gran parte de estas familias han podido destacar y convertir estas reacciones emocionales que eran displacenteras, en un alivio de poder darle un nombre a aquello desconocido, que llevaba a la incertidumbre. Se destacó la tranquilidad y la validación que les daba poder conocer de qué se trataba todo aquello que vivencian sus hijos/as y por consiguiente, ellos/as como familia. Aun así, a pesar de que estas reacciones emocionales displacenteras no dominaban a las familias, las mismas no han desaparecido y siguen presentes en algunas de ellas, principalmente, al momento de tener que tomar la decisión de cómo llevar esto a la escuela,

dado que las familias manifestaron sentirse muy frustradas por la nula o poca predisposición de las instituciones escolares frente a la identificación y el posterior desarrollo en sus hijos/as. Como menciona López Escribano (2004), el sentir que no pueden ayudar a sus hijos/as atendiendo a sus necesidades, provoca en las familias el miedo, el fracaso, o la indecisión por cómo actuar de cara al futuro.

Finalmente resulta importante destacar el concepto de validación, entendiendo a ésta como una práctica de aceptación profunda de las emociones del otro/a, comunicando que las respuestas emocionales tienen un sentido y son entendibles dentro de su historia y el contexto actual en el que se encuentra (Linehan, 1993), dado que las familias al validar los sentimientos de sus hijos/as, pudieron dar cuenta que las Altas Capacidades vienen acompañadas de otras cuestiones, además de lo intelectual, y lograron comprender que sus hijos/as *"hacen lo que pueden..."*. Validar sus emociones y entender sus frustraciones llevaron a transformar aquello que les generaba enojo y deseaban que sea diferente, a una predisposición de acompañamiento.

3. Acompañamiento Familiar

A partir del Modelo de Tannenbaum (2003), la familia y el entorno social tomaron mayor importancia en el desarrollo de las capacidades, dado que pueden potenciar o dificultar el mismo. Es por ello que, siguiendo a Godoy Mendoza (2017) para el desarrollo de los niños y niñas, los padres y las madres deben identificar y comprender cuáles son las necesidades, tanto sociales y emocionales, para poder acompañarlos en el desarrollo de las Altas Capacidades, pudiendo alcanzar su máximo potencial.

Para lograr acompañar a sus hijos/as desde un desarrollo pleno e integral es fundamental que, como mencionan Anchundia y Bravo (2020), los padres y/o madres puedan capacitarse para enseñarles cómo deben enfrentarse a determinadas situaciones, sin dejar de lado las necesidades de cada niño/a.

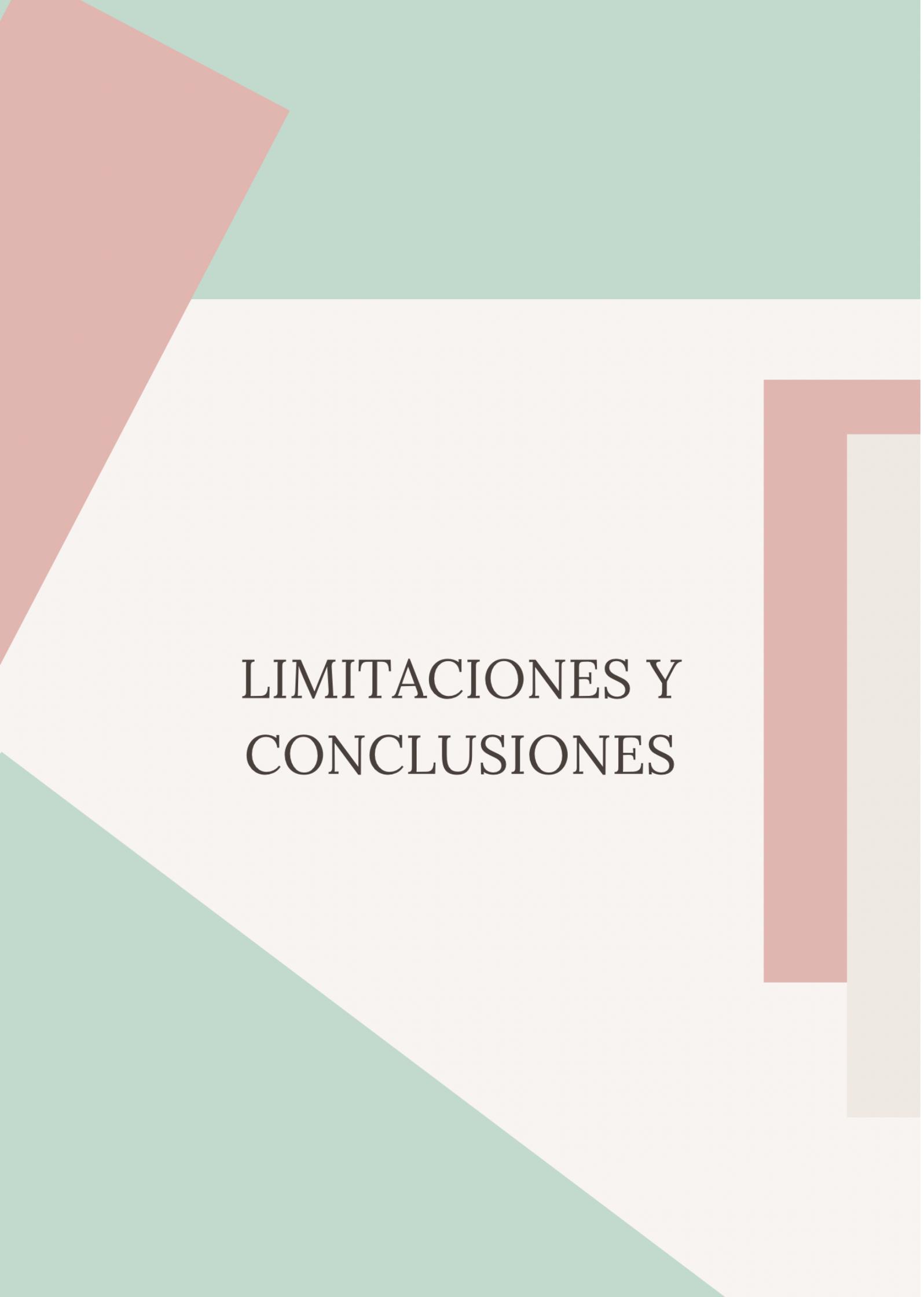
Por medio de nuestra investigación, obtuvimos como resultado que el acompañamiento familiar que brindan las familias entrevistadas a sus hijos/as está exclusivamente caracterizado por los tres componentes que mencionamos anteriormente: apoyo, contención y adaptación a las necesidades de cada niño/a.

En cuanto al apoyo y la contención, todas las familias mencionaron la importancia que tiene su presencia como padres y madres, ya sea potenciando los intereses de sus hijos/as, como desarrollando diversas técnicas y estrategias para acompañarlos en momentos de frustración, regulación de las emociones y en cada uno de los nuevos desafíos que se presentan día a día. El poder reconocer aquello que sus hijos/as sienten facilita la manera en que las familias pueden ayudar a regular la intensidad de las emociones que caracterizan a las Altas Capacidades. No solo es algo beneficioso para los niños/as, sino también para el núcleo familiar en sí, evitando que aparezcan sentimientos de frustración y enojo en ambas partes. Tal como menciona Freeman (1998), el hecho de que un niño/a esté bajo una etiqueta, como ser la de tener Altas Capacidades, puede producir varios efectos que se contradicen, lo que conlleva a que las familias inciden en sus hijos/as ya sea emocionalmente o por crear expectativas que quizás supere lo que ellos puedan dar.

Uno de los puntos a destacar, es que la mayoría de las familias, al relacionar Altas Capacidades directamente con inteligencia académica, consideran que para poder potenciar el desarrollo de las mismas, deben centrarse únicamente en aquellas necesidades y dificultades que tienen sus hijos/as vinculadas al sistema escolar y las capacidades intelectuales.

La escuela es considerada, junto a la familia, uno de los sistemas más importantes que influyen directamente en el desarrollo de los niños/as. Es por esto, que una parte de las familias entrevistadas al no sentirse conformes con lo que la escuela les brinda, tanto a nivel educacional como emocional a sus hijos/as, y sienten que no cumplen con las expectativas de sus demandas, consideran que la opción más viable es llevar la escuela a sus hogares, es decir, optar por una educación en casa como alternativa; mientras que otras familias consideran que el nivel económico familiar estaría dificultando satisfacer las necesidades intelectuales.

Finalmente, gran parte de las familias han declarado que se encuentran en el proceso de adaptación a cada una de las necesidades que sus hijos/as tienen, ya que éstas van cambiando, no son estáticas y siempre hay algo nuevo que hacer porque éste *"es un camino que se construye todo el tiempo"*. A pesar de que la preocupación por el futuro y el crecimiento de sus hijos/as se encuentra presente constantemente. Las familias manifestaron que intentan centrarse y ocuparse de aquello que ocurre en el presente, con las posibilidades y herramientas que poseen, sin dejar de estar predispuestos a seguir investigando y formándose en la temática, y, además, poniéndose en contacto con otras familias a fines de poder orientar, compartir y divulgar sobre las Altas Capacidades en aquellos ámbitos sociales en los que sus hijos/as se desarrollan.



LIMITACIONES Y CONCLUSIONES

Limitaciones

En cuanto a las limitaciones que surgieron en el camino de nuestra investigación, podemos referirnos a que, si bien encontrar el número determinado de familias que necesitábamos nos fue fácil gracias a la sistematización de información que tenemos en el Servicio de Neuropsicología Infantil de la Universidad Nacional de Córdoba, el momento de poder contactarnos con las mismas fue un poco más complejo. El contacto con ellas fue vía e-mail y eso llevó a que algunas tardaran en responder a nuestra invitación o en otras ocasiones ni siquiera obtener respuesta alguna.

Otra de las dificultades que atravesamos fue al momento de realizar las entrevistas, ya que, al hacerlo de forma virtual a través de una plataforma como Meet, trajo ciertas complicaciones el poder coordinar un día y hora determinado en que pudiéramos conectarnos todos/as, sumado a que en algunas entrevistas existieron problemas de conectividad.

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos y en base a los objetivos planteados en esta investigación, se puede concluir que:

- En relación a la concepción que tienen las familias sobre Altas Capacidades, pudimos reconocer cómo se vincula este término directamente con la concepción de inteligencia académica, limitando a las Altas Capacidades únicamente con el rendimiento escolar del niño o la niña. Sumado a esto, hemos podido observar que la mayoría de las familias pudieron dar una concepción aproximada de lo que son las Altas Capacidades, gracias a la búsqueda de información y formación constante con distintos profesionales. Además, han mencionado su deseo de leer, conocer, comprender y llevar a su cotidianidad este concepto para, a partir de él, desarrollar herramientas y técnicas que los orienten en el acompañamiento para un desarrollo potencial de sus hijos/as.
- Por otro lado, en relación a las reacciones emocionales de las familias, pudimos observar que existió un cambio entre aquellas que aparecieron al momento de reconocer ciertas características en sus hijos/as y tras la identificación de Altas Capacidades. En primer lugar, previo a la identificación de Altas Capacidades en sus hijos/as, estas reacciones emocionales fueron mayormente displacenteras, destacándose entre ellas el miedo, la preocupación y la desorientación, debido al desconocimiento y a la falta de información de aquello que ocurría. Tras la identificación, darle un nombre y reconocer lo que sucedía con sus hijos/as, las reacciones emocionales se tornaron mayormente placenteras, ya que apareció la tranquilidad, la felicidad y el orgullo de que sus niños/as tuvieran estas características. Aún así, tanto previo y posterior a la identificación, existieron algunas familias que mantuvieron ciertas reacciones emocionales neutras, cómo la incertidumbre al no saber qué hacer, con quién conversar sobre lo que ocurría, si comunicarles o no a sus hijos/as, a la escuela o sus familias sobre la identificación.
- En relación al acompañamiento familiar, todas las familias entrevistadas declararon acompañar a sus hijos/as en el desarrollo potencial de Altas Capacidades, acudiendo a diversas técnicas aptas a las necesidades de sus hijos/as, que abarquen no sólo las

necesidades intelectuales, sino también las emocionales, considerando a ambas de vital importancia. Algunas familias manifestaron desconocer si el proceso de adaptación de las necesidades que presentan sus hijos/as está siendo el adecuado, dado que al tener un único/a hijo/a, no hay comparación con otros/as niños/as y desconocen otra manera de llevarlo a cabo.

- Si bien nuestro estudio pretendía reconocer el acompañamiento familiar, pudimos recabar que la mayoría de las familias destacaron la frustración que les genera el sistema escolar, ya que consideran que éste no les brinda el apoyo y la atención necesaria hacia sus hijos/as. A partir de esto, concluimos que las familias realizan un esfuerzo superior, sobre todo al momento de pensar en las dificultades que viven sus hijos, asumiendo aquellas responsabilidades que esperan de la institución escolar a fines de que sus hijos/as obtengan el apoyo y contención que no les brinda la misma, pero sin dejar de lado el acompañamiento en aquellas áreas donde sus hijos/as sienten mayor interés.
- A partir de esta investigación pretendíamos conocer qué características tiene el acompañamiento familiar para el desarrollo del potencial de niños y niñas con altas capacidades, considerando que el acompañamiento conllevaba solamente tres componentes: el apoyo, la contención y la adaptación a las necesidades. Sin embargo, fue posible reconocer la importancia de que las familias puedan tener una clara concepción acerca de qué son las altas capacidades, ya que este es un paso previo y necesario para llevar a cabo un acompañamiento acorde a las características que sus hijos/as poseen. A su vez, destacamos la importancia que tienen las reacciones emocionales familiares, dado que tienen un fuerte impacto al momento de reconocer aquello que les genera las Altas Capacidades y a partir de esto, poder acompañar a sus hijos/as
- Finalmente, consideramos que esta investigación podrá funcionar a futuro dentro del campo de la psicología clínica, a fines de destacar y visibilizar la importancia que tiene la familia para acompañar a aquellos niños y niñas que poseen Altas Capacidades, no

sólo a nivel intelectual, sino también en lo emocional, para el desarrollo potencial de los/as mismos/as. Resulta necesario seguir investigando sobre este fenómeno, dado que las familias van cambiando a lo largo del tiempo al igual que las necesidades que presentan sus hijos/as.



REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

Referencias Bibliográficas

- Abreu, J. (2012). *Hipótesis, método & diseño de investigación* (hypothesis, method & research design). *Daena: International Journal of Good Conscience*, 7(2), 187-197.
- Albes Carmona, C., Aretxaga Bedialauneta, L., Etxebarria Aizpuru, I., Galende Llamas, I., Santamaría Arraiz, A., & Vigo, P. (2013). *Orientaciones educativas: alumnado con altas capacidades intelectuales*.
- Alcón, M. C. G., & Torres, M. C. C. (2010). *Estilos parentales: influencia en el ajuste psicológico de niños y adolescentes con altas capacidades*. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(1), 353-362.
- Amezcuá, M., & Gálvez Toro, A. (2002). *Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta*. *Revista Española de salud pública*, 76, 423-436.
- Barrera Dabrio, Á., Durán Delgado, R., González Japón, J., & Reina Reina, C. L. (2008).
- Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación, 2008.
- Bologna, E. (2013). *Estadística para psicología y educación*. Editorial Brujas.
- Borges, A., C. Hernández, C. y Rodríguez, E. (2006). *Comportamientos parentales en familias con superdotados*. *Faisca*, 11 (13), 48-58.
- Castelló T. Antoni (1998) Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumnado superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. Concepció de Batlle Estapé. *Rev de altas capacidades*, ISSN 1136-8136, No. 6, págs. 26-66. Universidad Autónoma de Barcelona. España
- Código de Ética de Psicólogos de la Provincia de Córdoba. (2016).
- Diz, L. (2018). *GODACI: Guía de orientación docente para la atención de los niños con Altas Capacidades en Argentina*. Decana del Instituto de Ciencias para la Familia

- Lorena Bolzon Secretaria Académica María Dolores Dimier de Vicente Consejero, 293.
- Endara Anchundia, G. S., & Jalca Bravo, A. V. (2020). *Proceso de acompañamiento socioemocional a niños de altas capacidades*. (Bachelor's thesis, Universidad de Guayaquil-Facultad de Ciencias Psicológicas).
- Estrada, A. R. B., & Martínez, C. I. M. (2014). *Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios*. Enseñanza e investigación en psicología, 19(1), 103-118.
- Federación de Psicólogos de la República Argentina. (2013). Código de Ética de la Fe.P.R.A.
- Fernández-Dols, J., Carrera, P., & Oveja, L. (2002). *Bases sociales de la emoción*. Psicología social. España: Pearson Educación.
- Fernández-Núñez, L. (2015). *Com aplicar l'anàlisi narrativa temàtica a l'anàlisi de narratives escrites en entorns online*. REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 8(1), 92-106.
- Freeman, J. (1988). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid, Santillana.
- Gálvez, J. M. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Ministerio de Educación.
- Garibay, R. S. (2006). *Enfoque sistémico. Una introducción a la psicoterapia familiar*. Libros del Arrayán: México
- Godoy Mendoza, M. D. (2017). *Conocimientos, actitudes y creencias de las familias del alumnado que presenta altas capacidades intelectuales y de los maestros y maestras de Educación Primaria*.
- Gómez, M. y Valadez, M. (2010). *Relaciones de la familia y del hijo/a con superdotación intelectual*. FAISCA: Revista de altas capacidades, 15 (17), 67-85.
- Gracia, L. B., & Orús, M. L. (2017). *Alumnos con altas capacidades. Estudio descriptivo de la formación del profesorado en un centro ordinario*.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (Vol. 3). México: McGraw-Hill.

- Higuera-Rodríguez, L., & Gálvez, J. D. D. F. (2017). *El papel de la familia en la educación de los niños con altas capacidades intelectuales*. IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation, (7), 149-163.
- i Cruells, C. P. (s.f.) *La contención, una intervención social central*.
- Irueste, P. G. (2012). *Capacidades Intelectuales Diferenciales en niños designados por sus docentes como dispersos e hiperactivos*.
- Jorge, C. M. H., & Naveiras, E. R. (2006). *Comportamientos parentales en familias con superdotados*. Faisca: revista de altas capacidades, 11(13).
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación (2011) *Plan de Actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Planaltas.pdf>
- Lang, P. (1995). *The emotion probe. Studies of motivation and attention*. American Psychologist, 5, 372-385.
- Ley Nacional de Salud Mental Argentina No 26657. Boletín Oficial No 32041. Buenos Aires, Argentina, 3 de Diciembre de 2010.
- Linehan, M. (1993). *Cognitive - behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York, NY: Guilford Press.
- López Escribano, M. D. C. (2003). *Análisis de las características y necesidades de las familias con hijos superdotados: propuesta y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa en el contexto familiar*.
- Maccoby, EE y Martin, JA (1983). *Socialización en el contexto de la familia: Interacción padre-hijo*. Manual de psicología infantil: anteriormente Manual de psicología infantil de Carmichael/Paul H. Mussen, editor .
- Martínez, M. y Castiglione, F. (1995). *Romper estereotipos sobre la superdotación*. Potencia presentada en el II Congreso Internacional de Psicología y Pedagogía. Madrid, 16 a 18 de Noviembre de 1995.
- Martínez, M. y Castiglione, F. (1996). *Las familias con hijos e hijas de altas capacidades. Orientación e intervención en la familia del niño superdotado*. Curso M.E.C. Madrid, Marzo de 1996.

- Mate, Y. B. (1994). *Definición, pautas de identificación y educación para padres y profesores*. Faisca: revista de altas capacidades, (1), 49-63.
- Molina, E. C., Gómez, D. C., & Sánchez, L. P. (2009). *Inteligencias múltiples y altas capacidades.: Una propuesta de enriquecimiento basada en el modelo de Howard Gardner*. Faisca: revista de altas capacidades, 14(16), 4-13.
- Mönks, F. (1994). *Desarrollo socio-emocional de los niños superdotados*. En Y. Benito (Coord.) *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*. Amarú: Salamanca
- Montañés, M. C. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Universidad de Valencia, 3.
- Montero, I., & León, O. G. (2005). *Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología*. *International Journal of clinical and health psychology*, 5(1), 115-127.
- Navicelli, V. (2022). *Definición de concepción. En biología, en religión, en geografía y como idea*. Definicion.com. <https://definicion.com/concepcion/>
- Ortuño, P. (2015). *Aspectos clínicos en el diagnóstico de las altas capacidades*. Castilla-La Mancha: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Palacios, J.; Rodrigo, M.J. (1998). *La familia como contexto de desarrollo humano*. En J. Palacios; M.J. Rodrigo. *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza
- Pérez, L.; Domínguez, P.; López C.; y Alfaro, E. (2000). *Educar hijos inteligentes. Superdotación, familia y escuela*. Madrid. Editorial CCS.
- Pérez, L. (2004). *Superdotación y familia*. *Faisca: Revista de altas capacidades*, (11), 17-36.
- Pérez, R. E. (2018). *La Medición de la Inteligencia y las Aptitudes en la Identificación del Talento [The Measurement of Intelligence and Skills in Talent Identification]*. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3(3), 359-368. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/20741>.
- Pérez Santos, R., & Larrosa Montañés, S. (2015). *La influencia de los padres en el niño de educación infantil con altas capacidades*.

- Polo Ureña, A. S. (2021). *Identificación y acompañamiento educativo en niños con altas capacidades intelectuales* (Master's thesis, Quito, EC: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador).
- Quílez Robres, A., & Lozano Blasco, R. (2020). *Modelos de inteligencia y altas capacidades: una revisión descriptiva y comparativa*, 69-85.
- Rodríguez Rodríguez, R.I. (2001). *Mitos y realidades sobre la superdotación y el talento*. Enginy. Revista del Col.legi Oficial de Psicòlegs a Balears, 11, p. 95-109.
- Rodríguez, R., y Sanz, M. (2014). *Altas capacidades en la escuela inclusiva. Padres y Maestros*, (358), 39-44.
- Ross, D. (1985). *El papel del padre*. Ediciones Morata.
- Silva S. (2007). *Atención a la diversidad. Necesidades educativas: guía de actuación para docentes*. Granada, Ideaspropias.
- Sorribes, S.; García, F. (1996). Los estilos disciplinarios paternos. En A. Clemente; C. Hernández. Contexto de desarrollo psicológico y educación. Ed. Algibe: Málaga
- Terrassier, J. C. (1994). *El síndrome de la disincronía*. Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados. Salamanca: Amarú.
- Tonon, G. (2009). *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa*. Universidad Nacional de La Matanza-Prometeo. Buenos Aires.
- Tourón, J. (2000). *Mitos y realidades en torno a la alta capacidad*. In Alunos Sobredotados. Contributos Para a Sua Identificação e Apoio; Almeida, L., Oliveira, E.P., Melo, A.S., Eds.; ANEIS: Braga, Portugal, 2000.
- Tourón, J., Reyero, M. & Fernández, R. (2009). *La superdotación en el aula: claves para su identificación y tratamiento educativo*. En García-Vera, A. (Coord.). Formación de profesores de educación secundaria. Programación y Evaluación Curricular. Madrid: ICE, Universidad Complutense.
- Tourón, J. (2020). *Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación*. Revista de Investigación Educativa, 38(1), 15-32. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.38.1.396781>.
- Vilaboy, A. M. L. (1999). *Familia y superdotación. Las necesidades familiares: otro aspecto de la intervención en altas capacidades*. Faisca: revista de altas capacidades, (7), (85-96).



ANEXO

Anexo 1

Consentimiento informado:

Usted ha sido invitado a participar en una investigación denominada "*Acompañamiento familiar en el desarrollo del potencial de niños y niñas con Altas Capacidades*".

El objetivo de la misma es describir cómo es el acompañamiento familiar para el desarrollo potencial de aquellos niños y niñas que han sido identificados con Altas Capacidades dentro del Servicio de Neuropsicología Área Infantil, en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.

Si acepta participar, es importante que antes de firmar el consentimiento conozca y comprenda la información detallada del siguiente estudio. Se lo invitará a realizar una entrevista virtual de una hora aproximadamente. Su participación es completamente voluntaria, y así mismo, usted tiene derecho a abstenerse de responder en cualquier momento. La entrevista será grabada, no obstante, la información obtenida será utilizada sólo para fines investigativos, de manera que será estrictamente confidencial, respetando su intimidad.

La siguiente investigación está a cargo de las estudiantes Muñoz, Romina Alejandra y Ferreyra De Bonis, Julieta, quienes se encuentran en el tramo final de la Lic. en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, realizando una Práctica Supervisada en Investigación, bajo la supervisión de la Dra. Paula Irueste.

Por cualquier duda o consulta puede comunicarse a los siguientes correos electrónicos:

Muñoz, Romina Alejandra: romina.munoz@mi.unc.edu.ar

Ferreyra De Bonis, Julieta: julieta.ferreyra@mi.unc.edu.ar

Desde ya, se agradece su participación.

-Nombre del participante:

.....

-Firma:

.....

Anexo 2

Modelo de entrevista:

DATOS PERSONALES

Fecha:

Nombre:

Mail:

A) CONCEPCIONES SOBRE ALTAS CAPACIDADES

1. ¿Qué son para ustedes las Altas Capacidades?
2. ¿Qué características observaron en su hijo/a que les hicieron pensar que podía tener Altas Capacidades?
3. ¿Cómo conocen acerca del concepto de Altas Capacidades previo a su consulta para la detección de AC?
4. ¿Se han informado sobre Altas Capacidades posterior a la identificación de AC en su hijo/a?
En caso de ser así, ¿qué información novedosa han encontrado?

B) REACCIONES EMOCIONALES FAMILIARES FRENTE A LA IDENTIFICACIÓN DE AC EN SUS HIJOS/AS

5. ¿Cómo reaccionaron al percibir signos de Altas Capacidades en el niño/a?
6. ¿Estas reacciones se mantuvieron en el tiempo luego de la identificación de Altas Capacidades de su hijo/a?
7. ¿Surgieron nuevas reacciones emocionales en el entorno familiar en relación al desarrollo de su hijo/a luego del diagnóstico de Altas Capacidades? De ser así, ¿cuáles fueron?
8. ¿Considera que sus reacciones emocionales ante la identificación de AC en su hijo/a tuvieron algún impacto en el desarrollo del mismo/a?

C) CARACTERÍSTICAS DEL ACOMPAÑAMIENTO FAMILIAR HACIA HIJOS/AS CON AC

9. ¿Sienten que acompaña a su hijo/a a lo largo de su desarrollo?

10. ¿Demuestran apoyo hacia su hijo/a en su desarrollo, tanto en aquellas áreas que son de su interés como en aquellas que le resultan mayor dificultad? En caso de ser así, ¿puede ejemplificar de qué manera lo hace?

11. ¿Su hijo/a ha recibido por parte de ustedes contención? En caso de ser así, ¿el niño o la niña lo ha manifestado? ¿Puede ejemplificar de qué manera lo ha hecho?

12. ¿Considera que como familia han logrado adaptarse a las necesidades de su hijo/a?