

**TRABAJO DE INTEGRACIÓN FINAL  
PRÁCTICA SUPERVISADA EN INVESTIGACIÓN**

*"Estrategias de afrontamiento parentales ante la  
identificación de altas capacidades en la infancia"*



**AUTORAS:** Contino, Débora Daiana

D.N.I. 38.974.203

Maidana, Evelyn Alejandra

D.N.I. 38.380.673

**DIRECTORA:** Dra. Irueste, Paula

**AÑO 2021**



## **Práctica Supervisada en Investigación**

“Estrategias de afrontamiento parentales ante la identificación de las altas capacidades de niños y niñas de 6 a 8 años de edad de la ciudad de Córdoba”.

### **Alumnas:**

Contino, Débora Daiana      38.974.203

Maidana, Evelyn Alejandra      38.380.673

**Directora:** Dra. Irueste Paula

*“Si caminas solo, llegarás rápido. Si caminas acompañado llegarás más lejos”*

*Proverbio Chino.*

## **AGRADECIMIENTOS**

Gracias a quienes nos animaron a volar alto desde el comienzo.

Gracias a mis papás, quienes abrazaron este sueño conmigo y fuimos juntos a la par; a mi familia que me sostuvo en todas sus formas, que me abrazó, me contuvo, me animó, y que fue mi pilar a la distancia.

Gracias a mi hermana, quien me acompañó desde el comienzo, testigo de mis alegrías y mis tristezas, compañera de viaje y mayor sostenedora.

Gracias a Eve, quien hizo de esta travesía un mimo al alma.

Gracias a mis amigas que en esos mates compartidos, en las risas, en los abrazos, me dieron la fuerza que alguna vez faltó y que fueron el motor y compañeras de esta travesía.

A Pau que fue nuestro farol y nuestra guía desde el primer día. Quien sembró la semillita de la curiosidad y por quien, en gran parte, estamos aquí. Gracias por animarnos a creer, a soñar, a ser.

Gracias al SNPI que me abrió sus puertas, al equipo del amor, equipo que me recibió con una sonrisa y los brazos abiertos y quienes también estuvieron acompañando este proceso y lo hicieron posible.

Gracias por todos aquellos que estuvieron, que nos animaron a soñar y que nos acompañaron en cada paso a su manera.

Gracias a mí, que me animé a soñar, que creí en mí, que luché por lo que quise y que abracé el camino.

**Contino, Débora Daiana**

A mi mamá y papá, por apoyarme y acompañarme a cumplir mi sueño. Quienes siempre confiaron en mi capacidad de lograrlo. Porque supieron estar, incluso a miles de kilómetros. Sin ellos no hubiera sido posible llegar hasta acá.

A mis tres hermanas, por sostenerme en todo momento, por la incondicionalidad y ser mi apoyo. Gracias por su escucha y el amor incondicional por sobre toda diferencia que pueda existir.

A mis amigos y amigas de la vida, que siempre supieron estar con sus palabras. Por todo el cariño que supieron darme a la distancia. Y por los infinitos mensajes y llamadas cuando más los necesitaba.

A las amigas que me regaló la facultad, por la complicidad de todos estos años, las largas tardes y mañanas de estudio y risas. Por ser mis pilares en todo este camino y por ser esos abrazos en los días buenos y en los no tanto. Mi felicidad no sería la misma sin poder compartirla con ellas.

A mi novio Franco, por ser mi gran compañero, por acompañarme en cada paso y alentarme siempre a que cumpla mis sueños y luche por lo que me haga feliz.

A Pau Irueste, por creer en mí, por brindarme la oportunidad de formar parte, por ser el faro que nos guía a ser psicólogas siempre desde el amor y la pasión.

Al SNPI, a ese equipo del amor que me recibió con los brazos abiertos y me nutrió con sus saberes y experiencias. Enseñándome a ver a las infancias desde otro punto tan maravilloso.

A Dai, mi compañera creadora de este proyecto tan hermoso, que apareció en este último tramo y que con su energía y sonrisa hicieron todo este proceso tan lindo y quien hoy me llevo de amiga para toda la vida.

A la UNC y a la Facultad de Psicología, ambos grandes espacios de aprendizaje y nuevas experiencias.

A mí, por no bajar los brazos, por creer en mí misma, en mi capacidad para ir sorteando todos los desafíos que se me presentaron para cumplir esta meta tan soñada.

A todas las personas que me crucé en cada pasillo de la facultad, que dejaron su huella en mí con su paso, quienes fueron grandes testigos de mis nervios, de mi ansiedad, que estuvieron en las malas pero también estuvieron para festejar los logros.

**Maidana, Evelyn Alejandra**

## **ÍNDICE**

Resumen .....	7
Introducción.....	10
Fundamentación y Antecedentes.....	13
Marco Teórico.....	18
I.    Familia.....	19
I.I Definición de Familia.....	19
II.I Dinámica Familiar.....	19
III.I Estilos parentales y modos de comunicación.....	20
IV.I Estrategias de Afrontamiento Parentales.....	24
V.I Reacciones emocionales y perfil de familias con hijos/as con altas capacidades.....	27
II.    Reseña Histórica.....	31
III.   Caracterización de las Altas Capacidades Intelectuales (ACI).....	34
IV.   Mitos y realidad sobre las Altas Capacidades Intelectuales (ACI).....	37
1. Mitos relacionados con el ámbito educativo.....	39
2. Mitos relacionados con la adaptación personal y social.....	39
3. Mitos relacionados con aspectos físicos y/o personales.....	40
4. Mitos relativos a la naturaleza de la superdotación y las altas capacidades intelectuales.....	41
Planteamiento del problema.....	44
Objetivos.....	46
•    Objetivo General.....	47
•    Objetivos Específicos.....	47
Metodología.....	48
I.    Diseño y tipo de estudio.....	49
II.   Muestra y población.....	49
III.  Instrumento para la recolección de datos.....	51
IV.   Procedimiento.....	51
V.    Análisis de datos.....	52
Consideraciones Éticas.....	55
Resultados.....	57
•    Dinámica Familiar.....	59
•    Reacciones Emocionales.....	67
•    Estrategias Parentales.....	70

*“Estrategias de afrontamiento parentales ante la identificación de las altas capacidades de niños y niñas de 6 a 8 años de edad”*

• Concepciones Subyacentes.....	75
Discusión .....	78
Limitaciones y conclusiones.....	86
Bibliografía.....	89
Anexo.....	96



## ***RESUMEN***

## **RESUMEN**

Las estrategias de afrontamiento parentales desempeñan un papel importante en el desarrollo de la alta capacidad intelectual del niño/a en tanto que, en gran medida, depende de la familia el desarrollo cognitivo, emocional y social del mismo. Esta investigación intenta dar cuenta de cuáles son las estrategias de afrontamiento parentales ante la identificación de las altas capacidades en sus hijos/as. Para ello se realizó una investigación de tipo descriptivo, con diseño de estudio de caso. El instrumento utilizado fue una entrevista semi-dirigida, en profundidad. La muestra estuvo constituida por 10 familias, cuyos hijos/as han sido identificados/as con indicadores de Alta Capacidad, tras haber atravesado el proceso de detección temprana de altas capacidades intelectuales (ACI) en el Servicio de Neuropsicología Área Infantil de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Los resultados demostraron que las familias en su totalidad, habían podido responder a las necesidades de sus hijos/as con alta capacidad intelectual incluso antes de la identificación por parte del Servicio de Neuropsicología y que dichas estrategias varían en función de la necesidad de su hijo/a. Luego de la identificación no hubo mayores modificaciones en cuanto a las estrategias utilizadas hasta ese momento. La misma sólo sirvió para corroborar sospechas y generar tranquilidad, como así también incorporar algunas estrategias más que hacían a la comprensión de las emociones y reacciones de su hijo/a.

En cuanto a las reacciones emocionales ante la identificación de la alta capacidad, se demostró que las mismas fueron positivas y/o neutras en su mayoría. Además, en relación a las reacciones emocionales ante la identificación de altas capacidades y las concepciones subyacentes, se observó que la mayoría de las familias presentaban un conocimiento previo a la identificación sobre lo que eran las altas capacidades, por lo que no se presentaron reacciones emocionales negativas. Asimismo, en relación a los estilos parentales se identificó que en la mayoría de los casos el estilo utilizado es el "con autoridad" (pero no autoritario) y/o "permisivo indulgente", lo que conlleva a buenos niveles de control, autoridad y receptividad.

Por último, en cuanto a las dinámicas familiares se encontró que en su mayoría las familias recurren a dinámicas receptivas buscando reforzar la autonomía, la individualidad, la autorregulación, autoafirmación y la libertad de sus hijos/as. También se constata que estas familias utilizan un tipo de comunicación directa, es decir, abierta, constructiva y dialógica.

**Palabras clave:** Estrategias de afrontamiento parentales – Altas capacidades intelectuales- Dinámica Familiar - Reacciones emocionales

---

## ***ABSTRACT***

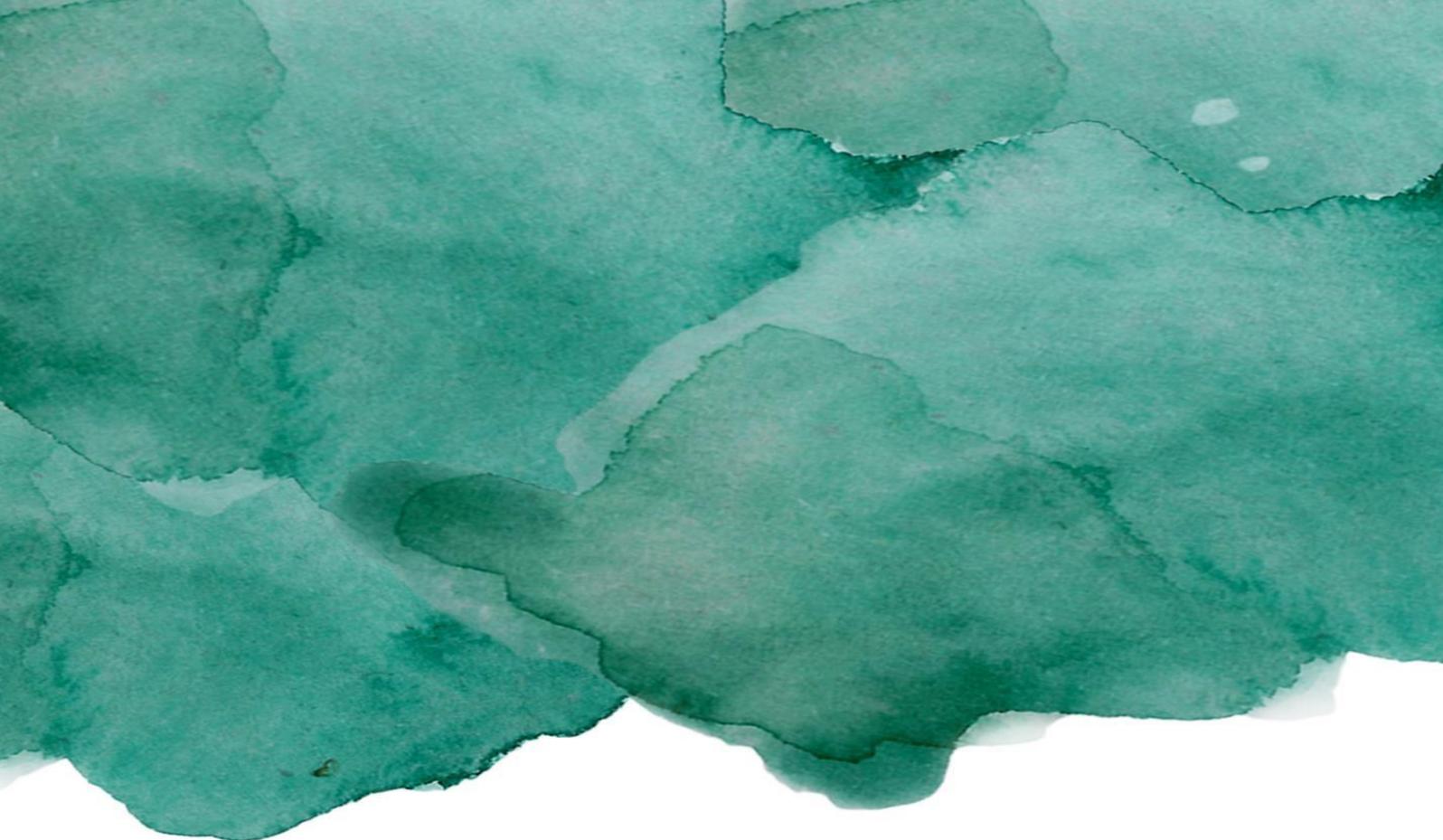
Parenting strategies take an important role in the development of high intellectual abilities in children, while the cognitive, emotional and social of children development largely depends on the family. This research goal consists in giving an account of which are the strategies of parenting facing the identification of the high abilities in their children/s. For this purpose, a descriptive research was carried out, with a case study design. The instrument used was a semi-directed, in-depth, interview. The sample was constituted by 10 families, whose children have been detected with indicators of High Abilities, after having gone through the process of early detection of high intellectual abilities (ACI) in the Neuropsychology Service Children's Area of the National University of Córdoba, Argentina.

The results demonstrated that all the families could have answered to the needs of their children with high intellectual capacity even before the identification of the Service of Neuropsicología and that the above mentioned strategies changed according to the need of their children. After the identification there were no major modifications in relation to the strategies used up until this moment. The identification process served to corroborate suspicions and to generate calm. They also could incorporate some more strategies that they were doing to the comprehension of the emotions and reactions of their children.

The emotional reactions to the identification of the high abilities, it was demonstrated that they were mostly positive and/or neutral. Also, in relation to the emotional reactions, the identification of high capacities and the myths related, we observed that most of the families were presenting knowledge before the identification on what were the high abilities. We did not found negative reactions related. Also, in relation to the parental styles it was identified that in most of the cases the style chosen is ' with authority ' (but not authoritarian) and/or ' permissive indulgently, which it bears at good levels of control, authority and receptivity.

Finally, in relation to the familiar dynamics we found that most of the family's resort to receptive dynamics thinking about how to reinforce the autonomy, the individuality, the self-regulation, assertiveness and the freedom of their children. Also it is stated that these families use a type of communication which is direct, that is to say, open, constructive and dialogical.

**Keywords:** Parenting strategies – High abilities- Family dynamics - Emotional reactions



# *INTRODUCCIÓN*

## **INTRODUCCIÓN**

Existe una diversidad de estrategias de afrontamiento parentales para responder a las necesidades de sus hijos e hijas con altas capacidades intelectuales (ACI), teniendo en cuenta a su vez los diferentes estilos parentales.

Se entiende que “el principal agente influyente en el niño con altas capacidades intelectuales es la familia. El desarrollo cognitivo, emocional y social, el modo en el que se constituirá como persona, va a depender en gran medida del ambiente familiar” (Godoy Mendoza 2017, p. 69). Por tanto, siguiendo con la autora, la familia posee un fuerte impacto en el desarrollo emocional y social. Asimismo, puede establecer un ambiente que impulse el desarrollo de las capacidades y potencialidades del niño/a a edades tempranas del mismo/a, ofreciendo herramientas y un ambiente en donde pueda desplegar sus potencialidades. Por lo que puede decirse que el desarrollo de las potencialidades estará en gran medida en manos de las relaciones que se establezcan en el entorno familiar. Sin embargo, estos aprendizajes desde casa no deben mantener altos niveles de exigencia con el niño/a, para así no causarle frustración y/o baja autoestima.

Las características sociológicas de los estudiantes sobresalientes y particularmente en el análisis de sus familias concluyen que la educación familiar, el esfuerzo y la determinación del alumno/a, son factores determinantes en la alta capacidad y el alto rendimiento (Jiménez, Murga, Téllez y Trillo, 2010).

De esta manera, dentro de esta diversidad de estilos parentales, el siguiente proyecto de investigación estará focalizado en las estrategias de afrontamiento parentales de aquellas familias con niños y niñas de 6 a 8 años de edad que presenten altas capacidades. Utilizando dicho término para referirnos a niños y niñas con superdotación y/o talento.

Abordamos dicha temática debido a que, en Argentina el estudio de las altas capacidades intelectuales es incipiente, y no solo debemos abordarlas desde el punto de vista del niño o niña, sino también desde el sistema familiar en el cual se encuentra inserto/a, considerando así fundamental poder dar cuenta con qué estrategias cuentan las familias para poder ser facilitadores y potenciadores de las altas capacidades de sus hijos e hijas luego de la detección de las mismas. Así también, se intenta conocer lo que las familias sienten que pueden brindarles a sus hijos e hijas y qué herramientas se

transforman en las más necesarias. Por último, se intentará identificar las ideas subyacentes que condicionan las reacciones parentales encontradas.

La metodología utilizada para llevar a cabo el proyecto de investigación corresponde a una investigación de corte cualitativo y el diseño escogido para llevar a cabo la investigación es el estudio de casos, realizándose a partir de una unidad muestral múltiple (Hernández Sampieri, R et al., 2010). Los objetivos que guiarán nuestra investigación se centran en conocer las estrategias de afrontamiento parentales ante la identificación de las altas capacidades de niños y niñas de 6 a 8 años de edad. Pero también nos interesa poder describir la reacción emocional de los padres frente al anociamiento de altas capacidades intelectuales, conocer las estrategias parentales más recurrentes tras la identificación de la alta capacidad intelectual, identificar concepciones previas que presenta la familia frente a la alta capacidad, describir los estilos parentales que se presentan según las estrategias de afrontamiento reportadas y conocer la dinámica familiar y los modos de comunicación de las familias con hijos/as con altas capacidades intelectuales.



***FUNDAMENTACIÓN Y ANTECEDENTES***

## ***FUNDAMENTACIÓN Y ANTECEDENTES***

En relación a la problemática a investigar en el presente trabajo y luego de la búsqueda exhaustiva llevada a cabo sobre los antecedentes de las variables estudiadas, pudimos observar que los desarrollos académicos que se han realizado con dicha temática se efectuaron en mayor medida países europeos y en menor medida en países latinoamericanos. Por tanto, a continuación, describiremos brevemente aquellas investigaciones internacionales, que fundamentan el siguiente estudio de investigación.

En este sentido, en primera instancia tomamos la investigación llevada a cabo en España, realizada por Pérez Langa y Sumelzo Jordán (2017). La tesis tiene como objetivo investigar y explorar cómo reaccionan los padres y madres ante la noticia de que sus hijos poseen altas capacidades intelectuales, es decir, cuáles son los pensamientos al conocer dicha noticia sobre sus hijos e hijas, cómo afrontan este nuevo reto con el que se encuentran, problemas que puedan aparecer en el entorno familiar del niño o niña. En los resultados obtenidos se puede ver como la mayoría de las familias expresan que lo afrontan con bastante naturalidad como así también que disponen de la información necesaria y saben cómo actuar, por lo tanto, saben cómo llevar la situación. Parece que entre los integrantes de las familias no existen conflictos, lo que favorece ampliamente el desarrollo de los niños/as.

Se puede observar también, que desde las diferentes perspectivas desde las que se ha abordado el tema existen contrariedades, que ambas partes, es decir, padre y madre no suelen coincidir en opinión. Así mismo en la mayoría de los casos, los padres y madres se quejan por la baja formación que tienen los docentes sobre las altas capacidades, pero sobre todo de la poca información o ayuda que reciben de algunos de los centros escolares donde llevan a sus hijos/as.

En la misma línea, Jorge y Naveiras (2006) realizaron un estudio en donde enfatizaron que ambos progenitores en general tienen una buena imagen de sí mismos como educadores, valorando aspectos importantes de lo que creen aportar. Sin embargo, también son capaces de dar cuenta de sus debilidades, sea informando de sus miedos educativos o el hecho de reconocer que pueden perder en ocasiones los estribos, contando con mayor o menor éxito en recuperarlos.

Resaltando que los miedos educativos que más manifiestan los padres y madres se refieren a la falta de personalización, a que sus hijos o hijas no logren sus objetivos y al exceso o falta de asistencia y autonomía, los cuales se relacionan con los estilos de interacción parental inadecuados y que generan inadaptación personal (Hernández, 1991, citado por Jorge y Naveiras 2006, p. 9).

También, otro miedo generalizado que se encontró es el ser capaces de conseguir que sus hijos o hijas alcancen a desarrollar todo su potencial. Por ello es fundamental que tanto padres como madres sean conscientes de sus propias debilidades frente a las altas capacidades.

En síntesis, utilizan más el premio que el castigo, como así también el diálogo como procedimientos educativos. Todas, estrategias para hacerles cambiar las actitudes o el autocontrol ante las actitudes que no les gustan de sus hijos e hijas, en la mayoría de los casos. Sin embargo, a la hora de eliminar comportamientos indeseables acuden a castigos o reprimendas, o bien al razonamiento. En ningún caso cuentan entre sus estrategias con recursos más eficientes, como puede ser el reforzamiento diferencial de otras conductas, uno de los procedimientos más dúctiles para eliminar conductas inadecuadas, cambiándolas por otras convenientes. Finalmente, en general utilizan muestras de afecto de forma regular, lo cual redundará en la autoconfianza del menor.

En consonancia con lo planteado anteriormente, la investigación realizada por Gómez y Valadez (2010) pone de manifiesto que los padres y madres con hijos/as con altas capacidades reconocen que existen diferencias y discusiones dentro del hogar, pero que por medio del diálogo buscan ponerse de acuerdo y tomar decisiones para sacar provecho de las necesidades de sus hijos/as con altas capacidades intelectuales. También, se observó desde el modelo sistémico que, las familias de niños y niñas superdotados utilizan herramientas de autocorrección, como parte de un sistema donde el niño/a “diagnosticado” como superdotado, no cause un desequilibrio negativo en la familia, sino que se logre un cambio evolutivo en el sistema familiar.

Por otra parte, Flores-Bravo, Valadez-Sierra, Rosal y Betancourt-Morejón (2018) manifiestan la necesidad de desarrollar programas para progenitores, que les ayuden en sus tareas educativas. Como así también que la mayor preocupación de los padres y madres con hijos/as con altas capacidades intelectuales estriba en sus posibles dificultades de ajuste personal y social.

En el contexto latinoamericano nos encontramos con investigaciones como las realizadas en México por Valdés, Vera y Yañez (2012, citado en Castellanos Simons, Bazán Ramírez, Ferrari Belmont y Hernández Rodríguez, 2015) quienes han sistematizado un amplio rango de reacciones diversas de las familias ante la conciencia del alto potencial y/o los talentos en sus hijos o hijas. Estas, varían desde el claro entusiasmo, orgullo y satisfacción, asunción de responsabilidad, y esfuerzos por instrumentar actividades de enriquecimiento para ellos, pasando por afectos como: sentimientos de desorientación, inseguridad, miedos por no saber cómo responder a sus demandas, preocupaciones por su ajuste personal, social, por su proyecto de vida futura, hasta llegar, finalmente, a la propia negación del talento y la potencialidad de los niños, adolescentes y jóvenes.

Por otro lado, la investigación desarrollada por Gómez-Arizaga, Truffello Palau y Kraus Friedmann (2019) llevada a cabo en la Universidad de los Andes en Chile, se enfoca en la experiencia social y académica, de niños/as con Altas Capacidades Intelectuales, dentro de las aulas y desde la perspectiva de sus madres. Basándose en lo expresado por Rudasill, Adelson, Callahan, Houlihan y Keizer (2013) quienes consideran que la crianza de un hijo/a con Altas Capacidades Intelectuales al igual que otras necesidades de apoyo, comprende desafíos y adecuaciones, sin embargo, son escasas las investigaciones que aborden las altas capacidades intelectuales desde la parentalidad.

Dicha investigación llevó a la conclusión de que “la figura parental, -representada por la madre-, emerge como un catalizador relevante en el desarrollo de las altas capacidades intelectuales” como lo expone Gagné (1995, 2017 citado en Gómez-Arizaga et al., 2019, p. 169), dado que “es capaz de guiar e influenciar positivamente a su hijo(a)”, según palabras de Jolly y Matthews (2012, citado en Gómez-Arizaga et. al., 2019, p. 169). “Esto se ve reflejado en primera instancia, en la facultad de visualizar características de la alta capacidad tempranamente, lo cual es consistente con hallazgos previos” (Daglioglu y Suveren, 2013; Waheed, 2014, citados en Gómez-Arizaga, 2019, p. 158).

Asimismo, el rol familiar también resulta importante tanto en el apoyo afectivo como en el acompañamiento brindado al niño/a por medio de la realización de diferentes actividades que potencien el desarrollo de las capacidades. Estos hallazgos se condicen con los resultados de Perrone, Ksiazak, Wright, Vanatter, Crane y Tanney 2010 (citado en Gómez-Arizaga et. al., 2019), quienes encontraron que los padres participan de manera activa en instancias educativas para sus hijos.

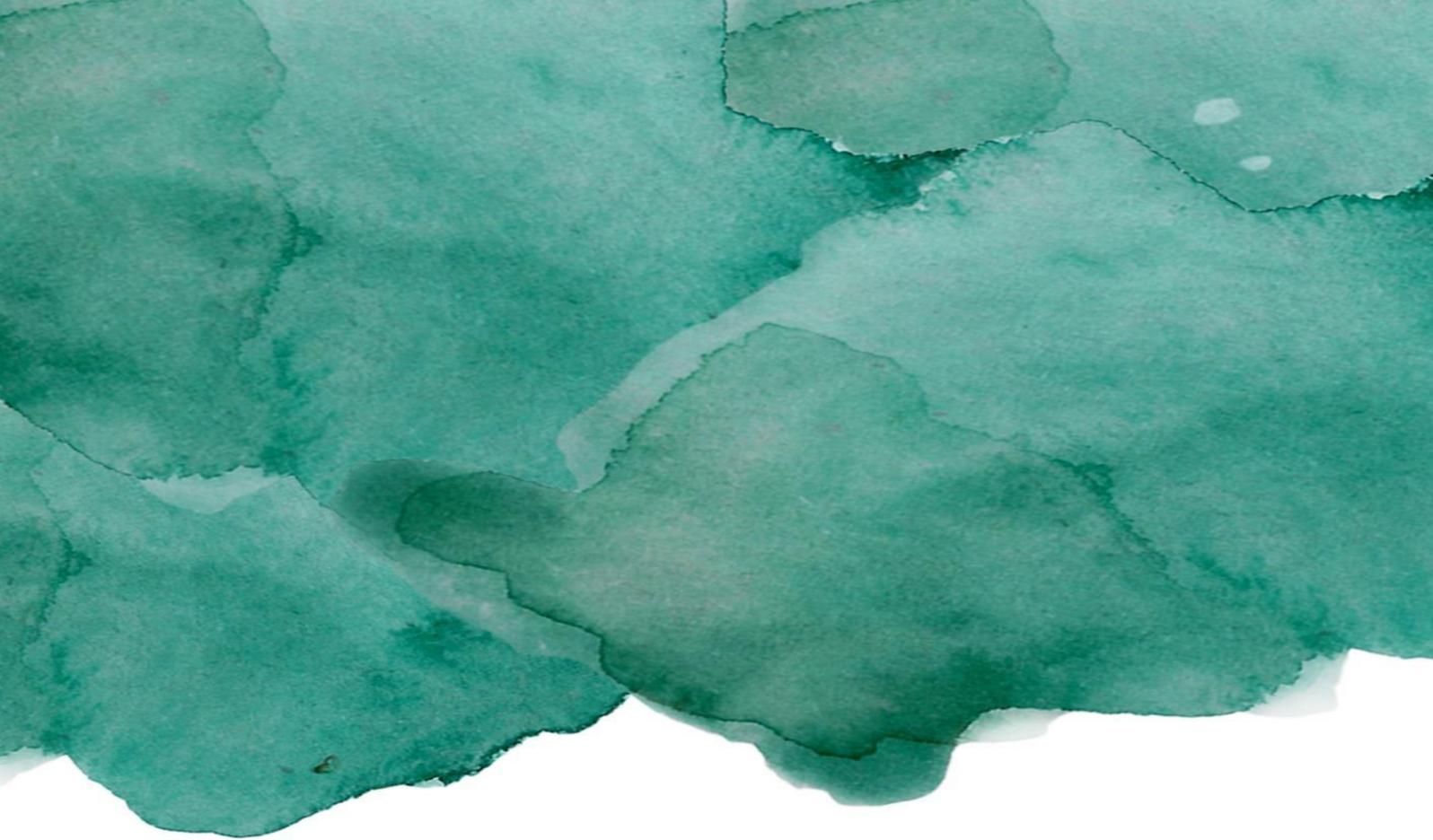
Esto significa que los hallazgos encontrados permitieron profundizar en la comprensión de lo que significa la relación de la madre con el desarrollo del talento

académico y la experiencia escolar y social del niño/a con altas capacidades intelectuales. En la cual, dicha relación suele estar teñida por dificultades que tienen que ver con poseer estrategias de enseñanza inadecuadas, falta de desafíos cognitivos, desmotivación, entre otros aspectos en lo referente a lo académico y entre otros rasgos en lo social. (p. 172)

En los casos analizados se pudo apreciar como un factor positivo la confianza de las madres en las capacidades de sus hijos/as, el apoyo y acompañamiento constante que les brindan, al igual que se devela como una necesidad urgente instalar visibilidad y así poder dar respuestas efectivas a las demandas que plantea un estudiante con altas capacidades intelectuales (Gómez-Arizaga et al., 2019).

En conclusión, se puede inferir de las investigaciones analizadas, que en los diferentes países no son numerosos los programas de capacitación y/ psicoeducación para familias en relación a la superdotación y el talento de sus hijos/as y en consecuencia a esto muchas veces no se implementan las estrategias adecuadas. Además, tradicionalmente se ha dado una mayor atención a niños y niñas con otro tipo de necesidades educativas especiales, dejando de lado a aquellos que poseen altas capacidades intelectuales por el falso prejuicio de que tanto ellos como sus padres tienen las herramientas para salir adelante por sus propios medios.

Asimismo, las investigaciones mencionadas previamente, a partir de sus aportes y resultados, fundamentan la realización del presente trabajo. Consideramos de real importancia poder conocer cuáles son las estrategias de afrontamiento parentales más frecuentes frente a la identificación de altas capacidades intelectuales en sus hijos/as según el modelo parental que está presente dado que son escasas las investigaciones que abordan las altas capacidades intelectuales desde la parentalidad. Asimismo, como se ha visto, las familias funcionan como catalizador en el desarrollo de las altas capacidades y la relación con las mismas está teñida por ciertas dificultades, entre ellas, el poseer estrategias de enseñanza inadecuadas. Es por ello que consideramos fundamental que las familias puedan dar cuenta de qué estrategias de afrontamiento utilizan, es decir, que reconozcan sus competencias parentales en cuanto a las altas capacidades de sus hijos/as, dado que de ellas dependerá el desarrollo del potencial de los mismos.



## *MARCO TEÓRICO*

## **MARCO TEÓRICO**

### **I. Familia**

El presente estudio se plantea desde un enfoque sistémico, buscando descentrar la mirada clínica individual, que considera solamente al niño/a con alta capacidad, para fijarse en los patrones de relación en los que está inserto e interactuando: su contexto familiar.

#### **I.I Definición de familia**

Podemos decir que en los últimos siglos la definición de familia ha ido modificándose, adquiriendo connotaciones diferentes. En un comienzo se entendía a la familia desde un modelo patriarcal, compuesta por el padre, la madre y los hijos, cuya figura de autoridad era el padre. A medida que transcurrieron las décadas, esta noción ha ido modificándose y ha comenzado a verse a la familia desde una noción más extensa, entendiendo que ésta se conforma no sólo por los lazos sanguíneos, sino también por la afinidad que surge y se desarrolla a partir de un vínculo que es socialmente reconocido. Por lo que puede decirse, que la familia constituye un sistema dinámico en donde quienes la conforman se encuentran unidos compartiendo un proyecto vital de existencia (Godoy Mendoza, 2017). En consonancia, Romero Navarro (2002) plantea que desde un punto de vista sociológico, hay que hablar de “familias” y no de “familia”, aludiendo así a las diversas formas de familias existentes y que asimismo son reconocidas socialmente.

Minuchin (1985, citado en Sauquillo Mateo, Carbonel y Salinas, 2016) por su parte, entiende a la familia como un sistema en el cual los miembros se encuentran interrelacionados entre sí, lo que implica que ejercen una influencia continua y recíproca.

#### **II.I Dinámica familiar**

La dinámica familiar se define como el clima, el ambiente familiar, como el tejido de relaciones y vínculos, que regulan la convivencia y permite que el funcionamiento de la vida familiar se desarrolle armónicamente. Es decir, cómo en el interior de la familia, los diferentes miembros configuran relaciones de colaboración, intercambio, poder y conflicto. La dinámica familiar, así entendida, comprende los encuentros entre las

subjetividades, mediados por una serie de normas, reglas, límites, jerarquías y roles (Gallego Henao, 2012, citado por Mazza, Nicolas y Panichelli, 2016, p.25).

### **III.I Estilos parentales y modos de comunicación**

La manera en que los padres ponen en juego la parentalidad, el cómo lo realizan, es lo que se considera estilos parentales. Estos estilos parentales, se pueden delimitar teniendo en cuenta dos dimensiones: el nivel de control/exigencia, que tiene que ver con las expectativas en relación a la madurez, supervisión y disciplina; y la receptividad, es decir, cómo los padres refuerzan la individualidad, autonomía, auto-regulación, autoafirmación y libertad de sus hijos. (Bornstein y Bornstein, 2007, citado en Mazza et al., 2016, p.18)

Numerosas investigaciones a nivel internacional sostienen el peso de algunos factores socioculturales como críticos en lo que respecta al proceso de transformación del potencial de los sujetos hacia capacidades y talentos. Entre estas investigaciones encontramos aquellas centradas en el impacto de las variables del contexto familiar, como las creencias y expectativas de los padres y madres respecto a las potencialidades de sus hijos/as y también en cuanto al rol de la escuela en la estimulación del mismo, pautas de comunicación y el apoyo familiar particularmente (Colangelo y Assoluline, 2000; Gagné, 2010; Jiménez et al., 2010; López-Aymes et al., 2013; Martínez y Girardo, 2012; Ordaz y Acle, 2012; Pérez, 2004; Soriano, 2013, p. 301- 302, citado en Castellanos Simons et al., 2015).

Asimismo, Irueste (2012) postula que:

Son evidentes las marcadas diferencias en la percepción de padres y docentes a la hora de evaluar al mismo grupo de niños. Los padres realizan valoraciones superiores en características de Alta Capacidad Intelectual (ACI) que los docentes, especialmente en la escala de Creatividad. Los docentes, por su parte, presentan puntuaciones más elevadas que los padres en las escalas de observación de características del niño relacionadas a la capacidad de aprendizaje y a la competencia social. (p. 144)

En relación a lo planteado anteriormente, el concepto de estilo parental, como refieren Granado Alcón y Cruz Torrez (2010), comenzó a utilizarse luego de que Baumrind clasificara los estilos parentales utilizando un enfoque tipológico o clasificatorio, en donde se los clasificaba como autoritarios, permisivos y democráticos; sin embargo este se vio complementado por un enfoque multidimensional, el cual plantea un continuo o graduación en ciertas dimensiones importantes a la hora de caracterizar el estilo educativo. En la misma línea, autores como Maccoby y Martin (1983, citados en Granado Alcón y Cruz Torrez, 2010), parten del modelo de Baumrind e intentaron clasificar las prácticas educativas alrededor de dos dimensiones globales básicas, en cuyas bases se encontraban los conceptos de control y afecto. Ambas dimensiones fueron explicadas de la siguiente forma:

*Exigencias paternas versus no-exigencias:* constructo bidimensional en cuyos polos se sitúan, por un lado, progenitores que establecen altas expectativas para sus hijos, y que exigen que sean llevadas a cabo; mientras que en el polo opuesto, se situarían aquellos padres o madres que raramente exigen algo o tratan de influir en la conducta de sus hijos.

*Responsividad versus no-responsividad:* hace referencia al interés y disposición que los progenitores muestran hacia las exigencias, intereses o necesidades de sus hijos. Esta dimensión situaría en uno de sus polos a aquellos padres o madres que aceptan y responden a las demandas de sus hijos y saben enfrentarse a situaciones problemáticas haciendo uso del diálogo y del razonamiento; en el polo opuesto, se situarían aquellos padres cuya sensibilidad hacia las demandas de sus hijos es escasa o nula. (p. 356)

En consonancia con lo planteado anteriormente, y a pesar de que se ha ido enriqueciendo con nuevas dimensiones, puede decirse que para hablar de estilo parental se ha recurrido a las dimensiones del afecto y comunicación, por un lado, y control por el otro. Asimismo, numerosos estudios demuestran que un mejor desarrollo psicosocial, mayor bienestar emocional y ajuste conductual, estarían ligados a una percepción de afecto por parte de sus familias, en tanto el control, se evidencia efectivo para la prevención de problemas de conducta (Parra, Oliva y Sánchez-Queija, 2004).

Pérez y col. (2000, citado en Granado Alcón y Cruz Torrez, 2010) en lo que se refiere al contexto de la superdotación, postulan que es a partir de los trabajos de Leta

Hollingwoth alrededor de 1926, en los estudios sobre las prácticas educativas paternas comienzan a mencionarse, aunque su desarrollo no comienza a tomar auge hasta mediados de los años 80.

En la misma línea, diversos autores pretendieron describir los estilos educativos y roles de padres y madres con hijos e hijas precoces, como así también el impacto de dichas prácticas sobre el desarrollo de dicho niño/a. Los resultados de las investigaciones, en su mayoría, coincidían en que las familias de los niños y niñas que más tarde desarrollan altas capacidades intelectuales, comparten ciertas características como bajos niveles de frustración, confianza en su capacidad para enseñar a su hijo/a y además, presentan prácticas autoritativas caracterizadas principalmente por:

- a) Estimulación cognitiva rica y variada.
- b) Mantener una disposición hacia la habilidad intelectual del niño/a y tender a brindar nuevas experiencias y exigirles trabajo y esfuerzo orientado hacia su propio desarrollo.
- c) Facilitar una guía y orientación al desarrollo del niño a partir de un clima familiar armonioso y seguro emocionalmente donde el niño/a pueda expresarse libremente y así llegue a ser autónomo e independiente (Kineret y Landau, 1993; Landau y Kineret, 1993b; Silverman, 1992; Snowden y Conway, 1996; Snowden y Christian, 1999; Solomon, 1990; Yewchuck y Schlosser, 1995, citados en Granado Alcón y Cruz Torrez, 2010). Los efectos positivos de estas prácticas educativas se asociarían según diferentes autores (Meckstroth, 1990; Mönks, 1992; Rolén, 1995; Snowden y Conway, 1996; Snowden y Christian, 1999, citados en Granado Alcón y Cruz Torrez, 2010).

Por lo general, la clasificación de los estilos parentales se divide, entonces, en cuatro tipologías: padres *autoritarios*, con un alto grado de control y escasa receptividad; *permissivos indulgentes*, con bajos niveles de control y gran receptividad; padres con *autoridad (pero no autoritarios)*, con niveles de control y receptividad igualmente altos; y *negligentes*, con escaso control y escasa receptividad (Bornstein y Bornstein, 2007 citado en Mazza et al., 2016, p.26).

Dwary (2004, citado en Borges del Rosal, Hernández Jorge y Rodríguez Naveiras, 2006) postula que en cuanto al estilo parental autoritario, es beneficioso para todos sin importar el nivel intelectual, sin embargo, en niños y niñas con altas capacidades intelectuales se ha demostrado que es perjudicial cuando prima el mismo.

Por otro lado, y siguiendo con la lectura sistémica, conocer cómo una familia configura su intercambio, cómo plantea sus situaciones comunicativas, es fundamental para estudiar su relación, ya que implica la puesta en juego de pensamientos, emociones y sentimientos entre los miembros de la familia; su dinámica particular.

De este modo, se considera la comunicación desde un modelo “orquestal”, es decir como un fenómeno social que implica una puesta en común y mutua participación. El concepto de comunicación incluye todos los procesos a través de los cuales la gente se influye mutuamente. Es un proceso permanente y multidimensional, la piedra angular de la cual parten todas las actividades humanas (Rizo García, 2011, citado por Mazza et al., 2016).

Gallego Henao (2012, citado en Mazza et al., 2016), plantea cuatro modalidades de comunicación posibles al interior de una familia:

“La comunicación “**bloqueada**”, se caracteriza por el poco diálogo entre los miembros de la familia, los intercambios son sólo superficiales y no se establecen vínculos afectivos profundos” (Gallego Henao, 2012, citado en Mazza et al., 2016, p.28).

La comunicación “**dañada**”, tiene que ver con intercambios signados por el reproche, los insultos, las críticas destructivas y los silencios prolongados. Marcando como característica la distancia y el silencio entre los integrantes de la familia, y una dinámica con vínculos débiles (Gallego Henao, 2012, citado en Mazza et al., 2016, p.28).

“La tercera tipología, “**desplazada**”, implica la puesta en juego de un tercero, que media entre los miembros de la familia, no pueden resolver sus diferencias por sí mismos generando, a su vez, distancia afectiva” (Gallego Henao, 2012, citado en Mazza et al., 2016, p.28).

Por último, la “**comunicación directa**”, se caracteriza por la exteriorización de acuerdos y desacuerdos, logrando cierta coherencia entre la expresión verbal y no verbal; y manteniéndose la unión familiar aún en situaciones conflictivas. Se configura, entonces, de forma abierta, constructiva y dialógica, dando lugar a la diversidad de caracteres y personalidades implicadas. A la vez que potencia el desarrollo de la autonomía, así como el

de los vínculos familiares, en tanto existe retroalimentación e intercambios en las ideas, sentimientos y deseos.” (Gallego Henao, 2012, citado en Mazza et al., 2016, p.28).

#### **IV.I Estrategias de Afrontamiento Parentales**

Para Fernández Abascal (1997, citado en Castaño y León del Barco, 2010) los estilos de afrontamiento se refieren a predisposiciones personales para hacer frente a las situaciones y son los responsables de las preferencias individuales en el uso de unos u otros tipos de estrategias de afrontamiento, así como de su estabilidad temporal y situacional. A su vez, las estrategias de afrontamiento serían los procesos concretos que se utilizan en cada contexto y pueden ser altamente cambiantes dependiendo de las situaciones desencadenantes. (p. 246)

Otros estudios dentro de la misma línea, encontramos la investigación de Jiménez et al. (2002, citado en Castellano Simons, et al., 2015) en donde se ha insistido en las características sociológicas de los estudiantes sobresalientes y particularmente en el análisis de sus familias, concluyendo que la educación familiar, el esfuerzo y la determinación del alumno/a son factores determinantes en la alta capacidad y el alto rendimiento.

Respecto a lo planteado anteriormente, se entiende la importancia de las competencias parentales. Autores como Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne (2008, citados por Sauquillo Mateo, Carbonel y Salinas, 2016) consideran a las competencias parentales como un concepto aglutinador, el cual no sólo integra la capacidad de dar respuesta y gestionarlas, sino también el actuar de forma flexible y adaptativa ante las exigencias que se presentan en sus tareas educativas familiares, mientras que paralelamente construyen estrategias que perfeccionen las potencialidades del contexto y aprovechan las oportunidades que se les brindan.

En lo que respecta al apoyo familiar, Castellano Simons et al., (2015), sostienen que el apoyo familiar se expresa a partir de diversas conductas, actitudes y estrategias que se ponen en marcha en la institución escolar y fuera de ella. Asimismo, puede decirse que posee una dimensión subjetiva, la cual “comprende las expectativas y la percepción que tienen los padres sobre sus propias conductas respecto a los hijos, así como también la perspectiva de los hijos sobre estas conductas de los padres, sobre su intencionalidad y

pertinencia, y la forma en que comprenden y dan significado a las interacciones que se establecen entre ellos, en este y otros campos de su actividad conjunta.” (p. 307).

En consonancia con lo planteado anteriormente, Snowden y Christinan (1999, citados en Granado Alcón y Cruz Tórrez, 2010) observaron que “las familias de niños y niñas superdotados se caracterizan por potenciar su creatividad, por ayudarles a asumir riesgos, por compartir el control y por no hacer demandas inapropiadas” (p. 359).

Meckstroth, Mönks, Rolen, Snowden y Conway (1990; 1992; 1995; 1996; 1999, citados en Granado Alcón y Cruz Tórrez, 2010) hablan sobre algunos efectos positivos que tienen estas prácticas, como por ejemplo alta competencia cognitiva, social y habilidades sociales positivas; sentimientos de valoración; comunicativos; alta autoestima y elevado autoconcepto; alta competencia académica; satisfacción escola; motivación intrínseca.

En este orden de ideas, Martínez, Álvarez y Pérez (2010, citado en Sauquillo Mateo et al., 2016) plantean:

La parentalidad positiva atendiendo a actuaciones parentales que potencian el bienestar de los hijos y su desarrollo integral desde una perspectiva de cuidado y protección, enriquecimiento y seguridad personal, que proporciona reconocimiento, tanto personal como social, con el fin de que puedan alcanzar los mejores logros tanto en el ámbito familiar como académico, con los iguales y en el entorno social y comunitario. (p. 203)

Sin embargo, siguiendo a Martínez y Guirardo (2012, citado en Castellanos Simons et al., 2015) existen familias que expresan dificultades para poder responder a sus hijos/as sobresalientes, dado que no se sienten capaces o no están preparados para el reconocimiento de estas altas capacidades.

Godoy Mendoza (2017) por otra parte, expresa que “el principal agente influyente en el niño con altas capacidades intelectuales es la familia. El desarrollo cognitivo, emocional y social, el modo en el que se constituirá como persona, va a depender en gran medida del ambiente familiar” (p. 69). Por tanto, siguiendo con la autora, la familia posee un fuerte impacto en el desarrollo emocional y social.

Asimismo, puede establecer un ambiente que impulse el desarrollo de las capacidades y potencialidades del niño/a a edades tempranas del mismo, ofreciendo herramientas y un

ambiente en donde pueda desplegar sus potencialidades. Por lo que puede decirse que el desarrollo de las potencialidades estará en gran medida en manos de las relaciones que se establezcan en el entorno familiar. Sin embargo estos aprendizajes desde casa no deben ser exigentes con el niño/a, para así no causarle frustración y/o baja autoestima. En la misma línea, Pérez, F. (2004, citado en Godoy Mendoza, 2017) señala la eficacia de la educación familiar como formalizadora del desarrollo y construcción del ser humano.

En contraposición, Snowden y Cónway (1996, citados en Granada Alcón y Cruz Tórriz, 2010) plantean que el desarrollo de las capacidades de los niños y niñas superdotados podría correr riesgo en casos en los que “la curiosidad es frustrada, el aprendizaje no es apoyado, y las oportunidades son restringidas” (p. 358).

Hoffman, Hernández y Rice (1988; 1991; 1995, citados en Borges del Rosal *et al.* 2006), se constata que las estrategias educativas utilizadas por padres y madres se vinculan con la generación de autonomía, actitud que mantiene una relación positiva con la adaptación personal, escolar y social.

Según lo planteado por Granada Alcón y Cruz Torrez (2010) el resultado de su estudio identifica que las características de las familias cuyas dinámicas están basadas en la armonía y la coherencia se vinculan a un desarrollo óptimo e intelectual de la autoestima como también a un funcionamiento emocional e intelectual apropiado. Asimismo, los autores plantean que “determinantes parentales que potencian el ajuste positivo de los hijos con altas capacidades son: nivel intelectual, nivel educativo y rendimiento académico alto, y en ausencia de estas características, interés de los padres hacia la educación y el aprendizaje” (p. 360). A diferencia de estas últimas, aquellas familias en las que los niveles de comunicación son bajos y tanto el afecto como el control de comportamiento se relacionan a la manifestación de comportamientos de riesgo, son características de una falta de coherencia y de una dinámica de funcionamiento.

Minuchin (2001) plantea que los límites de un subsistema se conforman a partir de reglas que definen quiénes participan y la manera en la que lo harán y cuya función estriba en proteger la diferenciación del sistema. Para que el funcionamiento familiar sea el apropiado es necesario que los límites de los subsistemas sean claros, es decir, definidos con tal precisión que permitan a los miembros de los subsistemas el desarrollo de sus funciones sin interferencias, al tiempo que se les permite el contacto entre los miembros del subsistema y los otros.

Otro tipo de límites que pueden estar presentes en el subsistema familiar son los límites difusos, donde las normas no son claras. Este tipo de límites emerge a partir del repliegue que desarrollan las familias hacia sí mismos para desarrollar su propio microcosmos. Esto incrementa la comunicación y la preocupación entre los miembros del sistema, lo que conlleva a una disminución de la distancia y una desvanezcan los límites. Se designa como aglutinamiento a este tipo de funcionamiento de límites (Minuchin, 2001).

Otras familias se desarrollan con límites muy rígidos. Aquí la comunicación es difícil y las funciones protectoras se encuentran perjudicadas. El funcionamiento de los límites aquí se conocen como desligamiento (Minuchin, 2001).

Minuchin (, 1982, citado en Mazza et al., 2016) expresa que:

Los miembros de familias aglutinadas deben sacrificar su propia autonomía, la falta de diferenciación en los subsistemas no alienta a recurrir a la propia individualidad para solucionar los problemas. Asimismo, en familias con límites rígidos, se carece del sentido de pertenencia, con una desproporcionada independencia, con graves dificultades en los momentos en que alguno de sus miembros necesita apoyo de los demás. (p.24)

### **V.I Reacciones emocionales y perfil de familias con hijos/as con altas capacidades**

En lo atinente a la identificación de las altas capacidades en sus hijos e hijas, las familias expresan que ese momento les genera ansiedad e inseguridad, dado que asocian a las altas capacidades con problemáticas de desenvolvimiento escolar, social y con una inadecuada educación. Los sentimientos y emociones que despiertan el descubrimiento de las altas capacidades varían e incluso a veces son contradictorias. El primer sentimiento que suele invadirlos es el de la preocupación (López Escribano, 2004), el cual nace a partir de la desinformación, generando así nuevas preocupaciones, inseguridades, miedos y desorientación (Godoy Mendoza, 2017). Sin embargo, siguiendo los aportes de Gómez y Valdez (2010) una vez que ha pasado el temor inicial, suelen sentir orgullo, esto ocurre cuando comprenden que su hijo/a es un niño/a más y que puede aspirar a un alto rendimiento académico.

El estudio llevado a cabo por Borges del Rosal et al., (2006) plantean como primera cuestión la valoración de las familias respecto a sus habilidades como educadoras, obteniendo como resultado que dichos padres y madres se perciben como educadores

eficaces en cuanto a temas relativos a la interacción. Los resultados de dicha investigación expresan que:

Se potencia la autonomía mediante el diálogo y comunicación, ofreciendo oportunidades y siendo perseverantes, evitando favoritismos o con un bajo nivel de exigencia. También señalan inculcar valores y principios, mostrar afecto y apoyo emocional, utilizando el control mediante la coherencia en la normativa y el respeto, mediante el refuerzo y la valoración. (p.6)

Según Lang (1995, citado en Romero, 1998), las reacciones emocionales son producto del desarrollo evolutivo y pueden ser caracterizadas como estados de alertamiento motivacionalmente afinados y, que en los humanos sus indicadores incluyen respuestas en tres estados reactivos: a) lenguaje expresivo y evaluativo, b) cambios fisiológicos mediados por los sistemas autónomo y somático y, c) secuelas conductuales, como por ejemplo, patrones de evitación y déficits en la ejecución.

En lo que respecta a las reacciones emocionales de los padres y madres ante actitudes inadecuadas de sus hijos/as, en algunos casos señalan que la reacción depende del momento. En ocasiones se sirven de actitudes positivas, recurren a estrategias como el diálogo y otras estrategias para modificar esas actitudes de sus hijos y utilizan el autocontrol. Por otro lado, también reaccionan con enfado y utilizan el castigo.

López Escribano (2004) estudia cuatro dimensiones estableciendo así un perfil que parece común a todas las familias con hijos con altas capacidades. Estas dimensiones son:

- **Datos demográficos:** Los hijos e hijas con altas capacidades suelen ocupar un lugar privilegiado en la familia, siendo hijos únicos o primogénitos. Asimismo, generalmente se trata de familias con pocos hijos/as, comúnmente siendo dos. Tendiendo a ser padres y madres de edad más elevada a la de la media. Por último los estudios de la autora revelan que no suelen ser criados siempre por ambos, tratándose de la madre quien cría y educa a estos niños/as.
- **Clima familiar:** Los resultados de los estudios de la autora muestran resultados contrapuestos. Por un lado, existen estudios que revelan la procedencia de niños y niñas con altas capacidades de hogares con un clima familiar tenso y menos armonioso. Por otro lado, estudios centrados en niños y niñas superdotados sugieren que estos niños/as provienen de hogares con una mayor cohesión familiar y menor conflicto y cuyo clima familiar es feliz. Sin embargo, puede concluirse que

las características comunes en las familias con hijos/as superdotados es tanto el apoyo familiar como la implicación en las actividades de los hijos/as. También las familias con hijos superdotados con alto rendimiento suelen dedicarles más tiempo, los alientan a ser independientes y los apoyan emocionalmente ante los esfuerzos que deben realizar.

- **Valores transmitidos:** Las familias con hijos/as superdotados con alto rendimiento académico y/o éxito social suelen presentar altas expectativas en sus hijos, como también valorar el trabajo duro, la educación, actividades intelectuales y culturales y dedicar el tiempo de ocio a actividades que resulten productivas; mientras que las familias de niños/as con altas capacidades intelectuales pero con bajo rendimiento presentan generalmente expectativas inapropiadas para sus hijos/as, como bajas aspiraciones para ellos, tampoco suelen implicarse en actividades escolares y culturales y no destinan actividades productivas para el tiempo libre. Normalmente los niños y niñas superdotados provienen de familias que valoran el logro y el trabajo duro, aunque no provengan de familias con un alto nivel educativo, dado que estos los alientan a esforzarse por conseguir aquello que sus padres no pudieron.
- **Valores modelados por los padres:** Los niños y niñas con altas capacidades intelectuales suelen crecer en ambientes con estímulos variados, es decir, rico en estímulos lo que fomenta el interés del niño/a. Asimismo, los estudios también revelan que el nivel educativo de los padres y madres posee un papel importante en lo que respecta al desarrollo educativo de los hijos/as dado que les proveen un ambiente rico en estímulos. En familias de niños y niñas diagnosticados como superdotados, y con pocos recursos económicos se han encontrado familias responsables y estimulantes y que facilitan oportunidades educativas a sus hijos/as.

Guirado (2015) en su libro, nos plantea que el diagnóstico puede producir sentimientos contradictorios y pueden aparecer de forma combinada, es decir, supone para las familias satisfacción por un lado e inquietud por otro.

Asimismo, podemos encontrarnos con casos en que algunas familias consideran la alta capacidad como un premio, mientras que otras la consideran un problema para el niño/a. Esto quiere decir, que se puede recibir la noticia como satisfactoria y estimulante o por el contrario, como nuevas responsabilidades que exigen un papel duro y angustioso. Algunos quieren que su hijo/a desarrolle al máximo sus potencialidades y otros prefieren que no destaquen demasiado para evitar el aislamiento social de su hijo/a (Domínguez, Pérez y López, 1999).

Entonces tenemos que pensar esta situación como una nueva realidad familiar que hay que empezar aceptar, es por ello que las familias inician el camino de la búsqueda de respuestas a sus dudas: concepto de altas capacidades, medidas educativas adecuadas y recursos específicos, asociaciones, etc. (Pérez, 2004; Martínez y Castiglione, 1996 citados en Sánchez Sánchez, 2014).

La etiqueta de superdotado, como comúnmente se denomina a cualquier niño o niña que presenta altas capacidades intelectuales, provoca reacciones tanto positivas, negativas como neutras, dándole a los padres y madres la primera impresión de que su hijo/a es diferente, y esa diferencia se percibe con temor u orgullo, con alegría y confianza o con miedo y desorientación (Pérez Sánchez, 2004). Suele suceder también en muchos casos que las familias usan esta etiqueta en sus hijos/as para explicar todos sus comportamientos y logros. Como así también esto puede producir que el menor cambie sus actitudes para confirmar el rol que le adjudican. Ante la desinformación y los estereotipos y prejuicios presentes en las familias que dificultan la aceptación del diagnóstico en un primer momento, se hace necesario desarrollar acciones encaminadas a eliminar las falsas creencias (Godoy Mendoza, 2017).

Como explica Pérez (2004, citado en Godoy Mendoza 2017), “una solución para evitar esta fase inicial de desconocimiento, frustración y miedo es la intervención de profesionales para informar, guiar y apoyar a las familias y facilitarles el afrontamiento de las situaciones que están por llegar” (p.81). Por otro lado “uno de los problemas más comunes en la relación de las familias con sus hijos/as de altas capacidades es el alto nivel de exigencia y expectativas que adoptan” (López, 2003 citado en Godoy Mendoza 2017, p.81).

Ejerciendo mucha presión en el menor que, al no lograr alcanzar los objetivos o logros en muchas ocasiones inconscientemente impuestos por sus familias, le provoca frustración y baja autoestima, e incluso perder la motivación hacia el aprendizaje y presentar bajo rendimiento (López, 2003 citado en Godoy Mendoza 2017, p.81).

Por otro lado, consideramos fundamental dar cuenta de que muchas veces el desarrollo intelectual del niño/a llega a ser el centro de atención, olvidando la parte emocional y social, aspectos que de igual manera son fundamentales para un adecuado desarrollo integral (Martínez y Castiglione, 1996).

Los estereotipos que encontramos en este ámbito alimentan en las familias la creencia de que su hijo/a debe destacar en todo. Esto quiere decir que si tiene altas

capacidades debe sacar buenas notas en todas las materias, además de poseer uno o varios talentos en los que despunte (música, arte o deporte) e intentarán que su hijo/a sobresalga de sus iguales demostrando sus altas habilidades (expectativas de logro). Por ello no se trata de que los padres y madres no esperen ningún logro por parte de sus hijos/as, sino que respeten sus intereses y que las expectativas y exigencias que coloquen sobre el niño/a sean adaptadas al potencial del mismo. En este aspecto, las familias deben enseñarle a su hijo/a a manejar y aceptar el fracaso, así como, la importancia del esfuerzo frente al logro. (Godoy Mendoza, 2017, p. 82)

La atención a los hijos/as por parte de las familias puede ser fuente de conflictos cuando estos dedican demasiado tiempo, esto significa que dada las necesidades educativas especiales de sus hijos/as, los padres y madres de niños/as con altas capacidades monitorizan cada actividad en la que participa el niño/a. Creyendo que de esta manera pueden conseguir que desarrollen su potencial al máximo. Esto se ve en conductas como controlarlos, dominarlos y hasta tomar las decisiones por ellos. O, por el contrario, desatienden sus necesidades educativas y afectivas, es decir, las familias creen que sus hijos/as no necesitan ayuda ni apoyo dada sus altas capacidades y si tienen otro hijo/a, se centran más en este porque piensan que está en desventaja con respecto al otro hermano/a (Godoy Mendoza, 2017).

## **II. Reseña histórica**

El concepto de superdotación, ha experimentado diversos cambios adquiriendo diferentes connotaciones a lo largo de las décadas. En un intento de citar su origen puede decirse, siguiendo a Castelló Tarrida (2008) que la superdotación surge durante el primer cuarto del siglo XX a partir de los trabajos de Terman, quien establece la frontera de 130 puntos de CI (coeficiente intelectual) como criterio para referirnos a la superdotación. Esto ocurre a partir de la creación de la escala Stanford-Binet y la introducción del CI. De esta forma, tanto la medición como el criterio diagnóstico dominaron sobre los conceptos existentes sobre altas capacidades, aportando lo que se consideró el primer marco teórico que permitía conceptualizarlas.

Es por ello que durante las primeras épocas, el estudio de la superdotación aparece ligado al estudio de la inteligencia, en tanto que una eminente inteligencia era el rasgo característico que se les atribuía a personas superdotadas (Tourón, Rayero y Fernández,

2009). Sin embargo, no obstante, de haberse iniciado con una estrecha vinculación con la Psicología de la Inteligencia, la excepcionalidad intelectual, como analiza Castelló (2008), siguió un camino diferenciado de ésta, a pesar de mantener el marco teórico original. Siguiendo con la autora, podemos ver que esta diferenciación permite introducir nuevos conceptos, como el de “talento”, siendo éste el más destacado. De esta forma, el estudio del talento y la superdotación ha ido separándose del concepto de inteligencia, en el cual se le presta mayor interés a la puntuación obtenida en un test que a los procesos subyacentes de la misma.

Por otra parte, puede decirse que el cambio paradigmático de la superdotación surge en los años 80, a pesar de que su primer paso fue en 1972 con el Informe de Marland de la Oficina de Educación de los EE.UU. En dicho informe aparece la definición oficial de superdotación, además de referirse también a los talentos específicos. Igualmente, hace mención de manera explícita a las necesidades educativas de estos alumnos (Tourón, et al., 2009).

A partir de ello, diversos autores como Renzulli, Mönsk y Tannenbaum (1979; 1985, 1992; 1986, citados en Tourón et al., 2009) intentan dar una definición concisa de superdotación al tiempo que intentan enumerar los rasgos característicos de los superdotados.

Siguiendo con Tourón et al., (2009), Renzulli, añade la personalidad al concepto de superdotación y la concibe desde una perspectiva educativa, rechazando las medidas únicas propiciadas por los test de inteligencia. Es así, que propone un *Modelo de Tres Anillos*, los cuales se corresponden con rasgos de la superdotación y en donde la interacción entre los tres componentes, darán como resultado la superdotación, no sólo uno de ellos. Estos componentes son: capacidad intelectual por encima de la media, compromiso con la tarea y creatividad. Mönsk, por su parte, añade una nueva tríada a los anillos propuestos por Renzulli, quedando conformada la nueva triada por la familia, la escuela y el grupo de iguales. Por último, Tannenbaum, propone una aproximación psicosocial hacia el talento y la superdotación, diferenciándose de las demás al apartar el término de superdotado a aquellos que poseen habilidades excepcionales demostradas.

A continuación, se presenta un cuadro elaborado por Tourón et al., (2009), a los fines de iluminar el cambio de paradigma sobre la superdotación en lo que respecta a su concepto, identificación y respuesta educativa.

	<b>Paradigma Tradicional</b>	<b>Paradigma Actual</b>
<b>Concepto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La superdotación es igual a un elevado CI.</li> <li>• La superdotación es un rasgo simple, innato y no cambiante.</li> <li>• Algo estrictamente cuantitativo y psicométrico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La superdotación es multifacética; se manifiesta de diferentes formas.</li> <li>• La superdotación es multidimensional sujeta a desarrollo y cambio.</li> <li>• Algo cualitativo no meramente cuantitativo.</li> </ul>
<b>Identificación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Basada en los tests.</li> <li>• Exclusiva, busca solo los “auténticos” estudiantes superdotados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Basada en el rendimiento.</li> <li>• Inclusiva, intenta promover el potencial de los estudiantes.</li> <li>• Diagnóstica, destinada a mejorar la planificación instructiva.</li> </ul>
<b>Respuesta Educativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La superdotación se expresa sin intervención especial.</li> <li>• Programas únicos para todos.</li> <li>• Currículo prefijado, contenidos fijados.</li> <li>• Dirección centrada en el profesor.</li> <li>• Derivada de inferencias obtenidas a partir de otros alumnos superdotados o con talento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas para la superdotación o estimulación de las conductas superdotadas.</li> <li>• Opciones, flexibilidad en la elección y la duración.</li> <li>• Basada en las características actuales de los estudiantes.</li> </ul>

## **VI. Caracterización de las Altas Capacidades Intelectuales**

Definir a las altas capacidades es una tarea compleja dado que no se trata de un término sencillo, en tanto que enmarca numerosos componentes y existen diversas maneras de conceptualizarlas.

Así, encontramos autores como López (2012) que define al alumnado con altas capacidades intelectuales como “(...) aquellos que tienen unas aptitudes potenciales o que muestran unas destrezas generales o específicas que les permitirán, en un entorno favorable, rendir respecto a su grupo de referencia por encima de la media” (p.12).

Asimismo, la Junta de Andalucía (2013) entiende que las altas capacidades no son una entidad estática, sino que van evolucionando y llevan implícito el desarrollo de las potencialidades. Por lo que podemos entender que no todas las altas capacidades se manifiestan tempranamente, ni que todas las precocidades culminan en altas capacidades.

Pérez, L. (2004) postula que: “superdotada es aquella persona cuyas capacidades son superiores a las normales, o a las esperadas por su edad y condición, en una o en varias áreas de la conducta humana” (p 20)

Por su parte, Barrera, Durán Delgado, González Japón y Reina Reina (2008) intentan simplificar la definición afirmando que: “un niño con altas capacidades intelectuales es aquel que destaca en algunas o en la mayoría de las capacidades por encima de la media” (p. 9).

De acuerdo con la terminología actual en este campo (Gagné 2007; Renzulli, 2004; citados en Manzano y Arranz, 2008).

Son sujetos superdotados aquellos que han sido identificados formalmente como poseedores de una capacidad intelectual general superior que se manifiesta en diversas áreas simultáneamente; son sujetos con talento aquellos poseedores de una alta capacidad o rendimiento en un área determinada (capacidad verbal, talento musical, creatividad, rendimiento académico u otras) y son sujetos de altas capacidades los que además de ser superdotados muestran altos niveles de creatividad y motivación hacia la tarea. (p. 290)

Sin embargo, podemos entender a altas capacidades intelectuales como un concepto que engloba estos diferentes fenómenos de excepcionalidad intelectual, englobando así a la superdotación, el talento simple, múltiple y la precocidad (Funes, s.f).

Teniendo en cuenta lo planteado anteriormente, puede realizarse una diferenciación conceptual entre los términos que enmarcan a las AACC, siguiendo la clasificación propuesta por Tourón, et al. (2009). Estos son:

→ **Talento:**

Los autores aplican la nominación de talentoso, a aquellos alumnos/as que demuestran habilidades excepcionales en uno o más campos de actividad. De igual manera, entienden que el talento supone alta capacidad.

Castro Barbero (2008) postula que el talento implica poseer en un campo específico como en el arte, la música, lo matemático, etc.; una alta capacidad.

En consonancia, Gardner (1995, citado en Godoy Mendoza, 2017) utiliza el término talento para definir a “aquellas personas que muestran unas habilidades extraordinarias y especializadas en campos concretos, como el arte, la música, los deportes o el teatro” (p.17).

Martínez y Castelló, Martínez y Guirado (2004, 2012b, 2015, citados en Godoy Mendoza, 2017) indican qué:

el talento responde a la especificidad y a las diferencias cuantitativas, basadas en la velocidad de ejecución y en la automatización de los procesos. Una persona que lo posea sería aquella con una elevada aptitud en un ámbito concreto o tipo de información, como el talento verbal o matemático, o en un tipo de procesamiento, por ejemplo, el lógico o creativo. (p. 17)

→ **Precoz:**

En cuanto a la precocidad, puede decirse que existe un cierto consenso en cuanto a considerar que para poder hablar de superdotación se debe esperar a la madurez cognitiva del sujeto, mientras tanto el menor presenta precocidad, aunque bien, no existe un consenso en cuanto a su definición ni los límites temporales en los que la misma deriva en superdotación (Godoy Mendoza, 2017).

Castro Barbero (2008) establece que la precocidad es un “fenómeno evolutivo que implica un ritmo de desarrollo más rápido de lo normal, pero no alcanza niveles de desarrollo muy superiores” (p. 165).

Por su parte, también se entiende que la precocidad es un fenómeno evolutivo, lo que supone que el niño/a tenga un ritmo de desarrollo más rápido, pero no el logro de niveles de desarrollo superiores. Asimismo, los alumnos/as con precocidad poseen mayor número de recursos intelectuales que sus pares mientras están madurando, lo que significa que el niño/a puede exhibir el comportamiento y el aprendizaje de niños/as de mayor edad. No todos los niños y niñas precoces son luego diagnosticados como superdotados, por lo que la precocidad no es un determinante para designar que poseerá altas capacidades (Martínez 2012b y Guirado 2015, citados en Godoy Mendoza, 2017).

En consonancia, Tourón et al., (2009), designan a la precocidad como la maduración temprana a partir de la cual el niño/a muestra habilidades o aptitudes excepcionales.

→ **Prodigio:**

Castro Barbero (2008) postula que los prodigios son “niños que logran ejecuciones sobresalientes en edades tempranas y con la calidad de la obra de un adulto” (p. 165).

También, autores como Godoy Mendoza (2017) definen a los prodigios como personas que poseen un rendimiento excepcional para su edad en un área determinada (música, arte, literatura, etc).

Asimismo, el término prodigio designa a niños/as que presentan un talento o habilidad excepcional para su edad y cuyo resultado es comparable al realizado por un adulto (Tourón et al., 2009).

Jiménez, López y Guirado (2000, 2012, 2015 como se cita en Godoy Mendoza, 2017) “explican que los niños prodigios logran ejecuciones sobresalientes muy valoradas socialmente a edades tempranas, normalmente antes de los 10 años” (p.19).

→ **Genio:**

Este término está destinado a personas que logran producir cambios paradigmáticos en cualquier campo a causa de presentar un alto nivel de rendimiento o inteligencia (Tourón et al., 2009).

→ **Superdotado:**

Siguiendo a los autores que proponen esta clasificación, éstos designan como superdotados a aquellos alumnos/as con capacidades por encima de la media en uno o más dominios de aptitud.

Superdotado, sobredotado, biendotado y muy capaz, son tres términos sinónimos y se utilizan para nominar a niños y niñas cuyo nivel de recursos en todas las aptitudes intelectuales es muy elevado y al cual se llega con la madurez. Estas actitudes intelectuales son: aptitud numérica, capacidad de cálculo, comprensión y razonamiento verbal, capacidad espacial (Castro Barbero, 2008).

En esta misma línea, Landau (1997, citado en Alcón & Torres, 2010):

Afirma la superdotación para mí es un sistema de influencias recíprocas entre el niño talentoso, su mundo interior y el mundo que lo rodea, que incluye por su parte al mundo interior del niño y lo ayuda de esta forma a realizar su potencial (p. 356).

Por otra parte Guirado Serrat y Martínez Torres (2010) establecen qué:

La superdotación se conceptualiza como un perfil, en el que todos los recursos intelectuales presentan un nivel elevado, tanto de razonamiento lógico como de creatividad, una buena gestión de la memoria y de captación de la información (gestión perceptual). Estos recursos se manifiestan en el razonamiento verbal, en el razonamiento matemático y en la aptitud espacial. La configuración intelectual del superdotado aporta por un lado generalidad, en el sentido de que posibilita una producción eficaz en cualquier ámbito o tarea y, por otro lado implica una diferencia cualitativa muy importante, ya que dispone de recursos múltiples que permiten una acción combinada de estos, es decir, estrategias complejas para solucionar problemas complejos, imposibles de solucionar con un único recurso. (p. 17)

Renzulli (1978, citado en Martínez Torres, 2008), como así también numerosos expertos, entienden a los niños superdotados como aquellos poseedores de “una capacidad superior a la media, una alta productividad y un alto nivel de creatividad además de poseer unos altos niveles de autoestima y confianza en sí mismos gracias a su inteligencia social y emocional” (p.5).

#### **IV. Mitos y realidades sobre las altas capacidades intelectuales**

En primera instancia es necesario enfatizar que la sociedad y la familia son agentes dialécticos, que se influyen (y modifican) mutuamente, ya que la familia viene a conformar un micro-escenario de la sociedad, y la sociedad tiene su razón de ser por la existencia de

la familia. Por tanto, no se pueden separar estos agentes, sino que existen, confluyen y se relacionan (Martínez Licona, Rodríguez Gámez, Díaz Oviedo, y Reyes Arellano 2018).

Al entender las nociones y concepciones como unidades de conocimiento es importante recordar que muchas de nuestras ideas se rigen por sensaciones, percepciones y por la experiencia misma, las cuales se construirán al ser requeridas por el ambiente. Por lo tanto, las concepciones pueden ser entendidas como teorías que se organizan teniendo en cuenta los diferentes campos de conocimiento, es decir, teorías epistemológicas específicas de dominio. Estas concepciones tienen fuertes componentes implícitos, es decir no son fácilmente accesibles a la conciencia. Esto asume que los sujetos pueden creer que responden a ciertas interrogantes de manera coherente con sus ideas, y no sean conscientes de que su actuar es distinto (Martínez Licona et al., 2018).

Siguiendo esta línea, “la sociedad en general posee diferentes ideas sobre los niños y niñas con altas capacidades intelectuales que suelen estar plagadas de mitos y prejuicios.” (Campbell, 1967, citado en Tejera, del Rosal y Naveiras 2017, p. 41).

“En general, los mitos y creencias erróneas suelen aparecer en diversas áreas de estudio, sea cual sea el campo específico, llevando a la formación de estereotipos, con factores tanto físicos o externos, como internos, tales como personalidad, motivación, etc.” (Campbell, 1967, citado en Tejera, et al., 2017, p. 41). Esto resulta casi una característica inherente a la especie humana.

“Por este motivo el campo de estudio de las altas capacidades no es una excepción, pues esta temática ha suscitado un gran interés tanto por sus consideraciones prácticas y educativas como desde el punto de vista de la investigación” (Tejera et al., 2017, p.41) creándose así falsas ideas, hasta incluso muchas veces contradictorias entre sí, que frecuentemente son el origen de muchos de sus problemas.

Es por ello que es imperante indagar sobre las características que presentan estos los niños y niñas como así también de-construir y superar aquellos mitos y estereotipos que se encuentran ligados a los mismos con el fin de identificar y atender las necesidades singulares de estos niños y niñas y descartar una posible concepción equívoca sobre las Altas Capacidades Intelectuales (ACI) (Iruete, Saco, Tomasini y Fellauto, 2019). Por ello para poder atender a estos sujetos debemos empezar por olvidar todos estos estereotipos y falsas creencias, empezando por descartar todas las concepciones ligadas a aspectos de “rareza o insanidad” (Rodríguez Rodríguez, 2001, p.1).

Por otra parte Borges y Hernández-Jorge, y Rodríguez-Naveiras (2009 citado en Tejera, et al., 2017, p. 43) plantea que “dada la gran variedad de conceptos y modelos no resulta extraño, por tanto, la existencia de mitos que la población general tiene sobre estos niños y niñas”.

Por lo tanto Borges (2017, citado en Tejera, et al., 2017):

Considera entonces importante poder renunciar a la persistencia de estos mitos que se mantienen sobre las altas capacidades ya que no favorecen a alcanzar un conocimiento adecuado de este colectivo, influyendo muchas veces en último término en la identificación seguido de un diagnóstico de estos niños y niñas en la escuela. (p. 43)

Estos mitos o concepciones erróneas se pueden clasificar en estos cuatro grupos:

- 1) **Mitos relacionados con el ámbito educativo:** Estos abarcan creencias relacionadas con el ámbito educativo el cual engloba tanto la idea de que su rendimiento académico es siempre superior al resto de sus compañeros, como el pensar que no necesitan una educación o atención especializada (Azevedo y Mettrau, 2010; Moon, 2009). Rodríguez Rodríguez (2001), expresa que los niños y niñas superdotados no son “superhombres” o “supermujeres” sino que así como tienen habilidades excepcionales en algunas áreas tienen carencias en otras, pudiendo ser así iguales o inferiores en algunas áreas respecto de sus compañeros. Asimismo, existen alumnos superdotados que poseen problemas en su rendimiento escolar como así también existen alumnos con alto rendimiento en algunas áreas. Por otro lado, “muchas veces estos niños y niñas con altas capacidades presentan problemas de bajo rendimiento, contradiciendo de esta forma este mito” (Richert, 1991; Seeley, 1993; Snyder y Linnenbrink García (2013 citado en Tejera, et al., 2017, p.43).
  
- 2) **Mitos relacionados con la adaptación personal y social:** Este mito abarca las ideas sobre la adaptación social de niños y niñas con altas capacidades intelectuales, englobando todo lo referido a sus problemas personales que se relacionen con la adaptación, tanto personal como social, y la supuesta popularidad de estos niños y niñas entre sus iguales (Azevedo y Mettrau, 2010). Vergara Panzeri (2004), menciona que un niño/a que presenta altas capacidades intelectuales presenta un síndrome de disincronía, lo que implica que el niño/a percibe el mundo en forma diferente, es decir que percibe la realidad como si fuera un niño/a mayor, pero en el instante en el cual la procesa emocionalmente aparecen reacciones de

hipersensibilidad o intensidad emocional elevada, también aparece una mirada extremista de las situaciones, decisiones definitivas que discrepan de las de un niño/a estándar y que no se debe confundir con inmadurez emocional dado que son características exacerbadas en estos niños/as. Otro mito común dentro de esta clasificación es que los niños/as con altas capacidades intelectuales son fríos, distantes y calculadores. En relación a esto, Fernández (2008) postula que “la intensidad emocional es la mayor capacidad para sentir las emociones y sentimientos que acontecen en la vida cotidiana” (p.55). Es decir, que las personas con Altas Capacidades Intelectuales (ACI) experimentan con mayor intensidad, que la población promedio, las emociones. Asimismo, otra característica relacionada con estas personas es su implicación personal en lo que hacen. Por esta razón, es que ante situaciones en las que sienten que han fracasado abunda la sensación de frustración y decepción, afectando su auto concepto.

**3) Mitos relacionados con aspectos físicos y/o personales:** Aquí podemos encontrar diferentes creencias erróneas como las expuestas por la autora Rodríguez Rodríguez (2001) la cual, expresa que uno de los mitos más comunes que podemos encontrar es el de que los niños y niñas con altas capacidades intelectuales no saben qué son “diferentes” hasta que alguien se los dice. Lo cual es falso ya que desde que son muy pequeños estos niños y niñas son conscientes que son diferentes de los demás niños/as de su edad. Y que según la personalidad que cada uno tenga, tomará esta diferencia como una cualidad o como un defecto de ellos que deben corregir. Por eso es importante el rol de los padres como educadores para que orienten a sus hijo/as con altas capacidades intelectuales a desarrollarlas de manera adecuada. Por otra parte es común observar que para sentirse integrados, disminuyen su “superioridad” con sus compañeros, por temor a no ser aceptados por sus pares (Rodríguez Rodríguez, 2001).

En consonancia con este mito, podemos encontrar aquel que plantea que se puede reconocer que un niño/a posee altas capacidades intelectuales antes de los 3 años de edad, a lo que si bien una identificación precoz, puede ser importante, se lo debe tomar solamente como un diagnóstico no definitivo, ya que no podemos confiarnos de que la identificación de la alta capacidad intelectual sea fiable hasta los 12-13 años de edad así mismo se puede llegar a confundirse con fenómenos tales como la maduración precoz (Rodríguez Rodríguez, 2001).

Otra idea errónea dentro de esta clasificación es que existen más niños que niñas con altas capacidades (Albes, 2012). En relación a esto Rodríguez, Rodríguez (2001) considera que esta idea es una de las más asentadas dentro del

ámbito de las altas capacidades intelectuales. Sin embargo numerosos estudios sobre esto demostraron que no existe una relación directa entre la alta capacidad de una persona y el género de la misma, aunque sea cierto que parece que la capacidad para determinadas aptitudes es diferente entre hombres y mujeres (éstas parecen destacar en el ámbito lingüístico y ellos en el espacio-numérico). Por otra parte, se cree también que el niño/a con altas capacidades sobresale en todas las áreas de desarrollo humano, es decir que muestre una actividad escolar que refleje un equilibrio general, pero las distintas investigaciones actuales plantea que es posible identificar en aquellos alumnos/as que han sido considerados por sus profesores como posibles fracasos escolares por no presentar la conducta típica de un "buen estudiante" esperada como alumnos/as con altas capacidades intelectuales (Rodríguez Rodríguez, 2001).

- 4) Mitos relativos a la naturaleza de la superdotación y las altas capacidades intelectuales:** Como el hablar de un carácter innato de la superdotación, o considerándolo un rasgo estable, es decir pensar a las altas capacidades intelectuales como heredadas, presentes en una pequeña parte de la población, vinculándose con la inteligencia de manera homogénea que se manifiesta en la resolución de problemáticas académicas fundamentalmente (Soriano y Castellanos, 2016). Por otro lado se suele decir que estos niños/as son “sobrestimulados” por su familia y esta “sobrestimulación” lleva a que se convierta en un superdotado. En realidad el término superdotado se reserva más para los adultos que destacan en todas las áreas del conocimiento humano, partiendo como base que la superdotación es un estado al que se llega de adulto ya que nadie nace sabiendo. Pero sí podemos decir que algunas personas poseen, desde su nacimiento, unas capacidades, que debidamente estimuladas y desarrolladas, se pueden convertir en habilidades superiores (Rodríguez Rodríguez, 2001). En relación a esto, Tourón (2000) podemos afirmar que los expertos adoptan posturas intermedias, bien matizadas. Es decir, que aunque la genética ocupa un papel importante, no es menos cierto que el ambiente es fundamental para el desarrollo y despliegue de las capacidades potenciales del ser humano. Además se suele tomar los conceptos de “superdotación, talento y genio” como sinónimos, cuando son conceptos distintos que no podemos tomarlos como equivalentes (Rodríguez Rodríguez, 2001). En palabras de Rodríguez Rodríguez (2001) hablamos de:

Sujetos cuyas aportaciones en el arte, en la ciencia, etc. han supuesto nuevas estructuras conceptuales y cambios paradigmáticos, es decir, que han sido

"revolucionarios". Por otro lado el talento vendría a ser la capacidad de rendimiento superior en un área determinada de la conducta humana. Podemos encontrar personas con talentos en ámbitos tan dispares como el deporte, la música, la danza, literaturas, matemáticas, etc. Esto quiere decir, siguiendo al autor que talento como capacidad específica, supone la capacidad focalizada en un determinado aspecto cognitivo o destreza conductual. El talentoso presenta una combinación de elementos cognitivos que le hacen especialmente apto para una determinada temática. Por último tenemos el término de superdotado o superdotación está asociado a la disposición de altas aptitudes intelectuales o, lo que es lo mismo, de una elevada capacidad intelectual. Tradicionalmente se consideraba superdotado al individuo que tenía un CI superior a 130. Sin embargo, esta referencia está siendo sustituida en la actualidad por organizaciones más ricas y complejas del funcionamiento intelectual. (p.6)

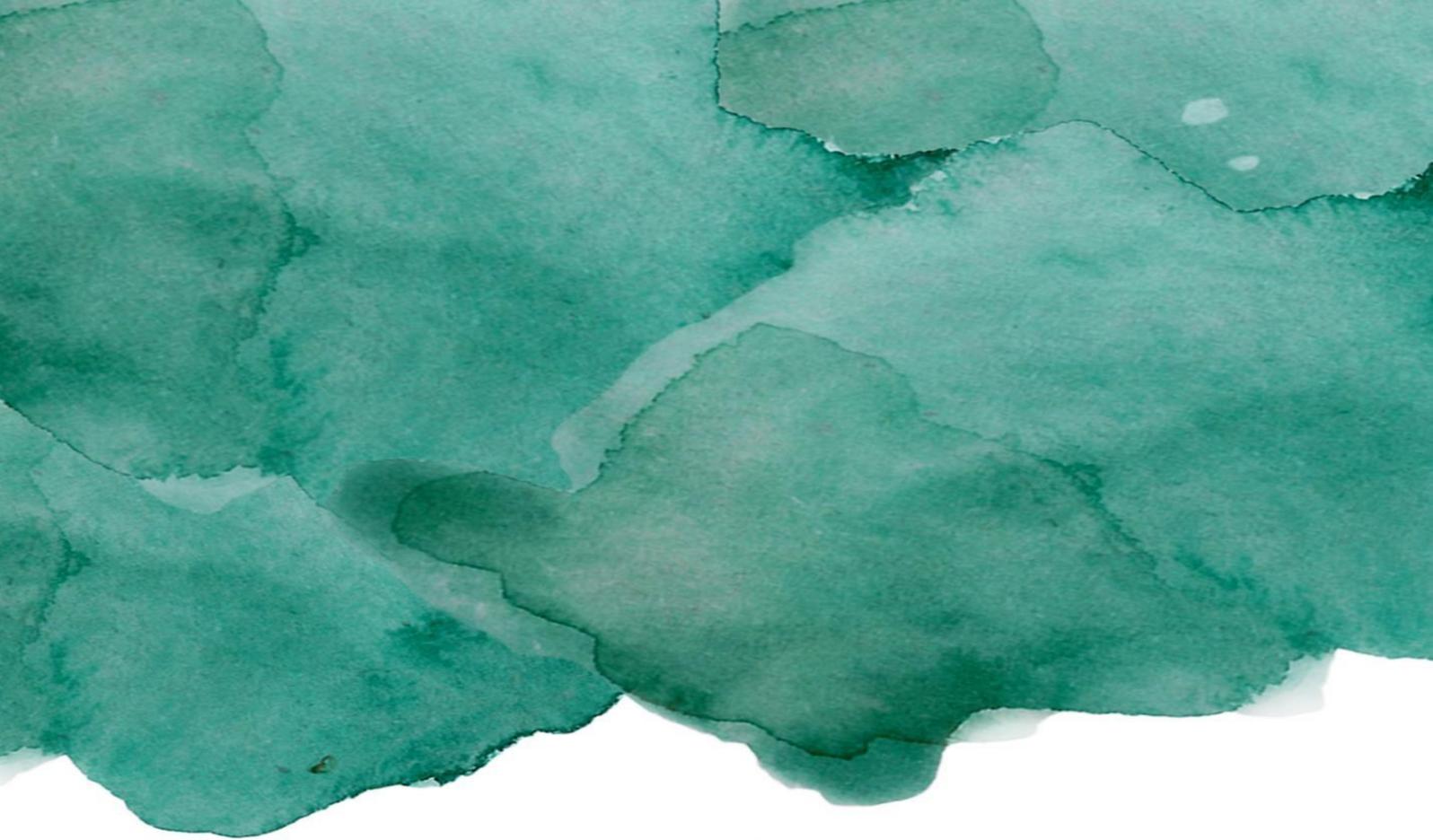
Es por eso que cuando hablamos de superdotación nos referimos a:

Una elevada capacidad intelectual que se manifiesta en todos y cada uno de los recursos intelectuales, por ello debe conceptualizarse como un perfil más que como un solo índice, donde todos los recursos intelectuales presentan un buen nivel. Para que un sujeto pueda ser considerado superdotado, ha de obtener una puntuación dentro del percentil 75 o superior global en todas las áreas. En contraste con los sujetos precoces, las personas con superdotación aumentan progresivamente su distancia con el grupo normativo a medida que pasan los años. La persona superdotada presenta un nivel elevado de aptitud en cualquier forma de procesamiento de la información. Dispone de una estructura cognitiva y de unas capacidades de procesamiento de la información adaptables a cualquier contenido. (p. 6)

Por último, otro mito muy común que podemos encontrar es el que plantea que los niños/as con altas capacidades sociales suelen pertenecer a clases sociales altas. Esto es falso debido a que existen la superdotación no está basada ni con la clase social ni con el entorno, sino que se da en todas las clases sociales, sin embargo es

cierto que el ambiente influye en el despliegue de las capacidades cognitivas, y que si esta es positiva ayudará mucho en este sentido (Rodríguez Rodríguez, 2001).

Los padres pueden tener ideas erróneas o temores sobre la superdotación, lo cual puede llevar a que los padres y madres asuman la superdotación como problema y que generen actitudes educadoras inadecuadas para con sus hijos. De hecho, los padres pueden considerar que la superdotación de su vástago puede impedirle a éste ser feliz, así como conllevar problemas, por lo que temen no conseguir potenciar el desarrollo de sus hijos. (Gould, Thorpe y Weeks, 2001, citado por Jorge y Naveiras, 2006, p. 3).



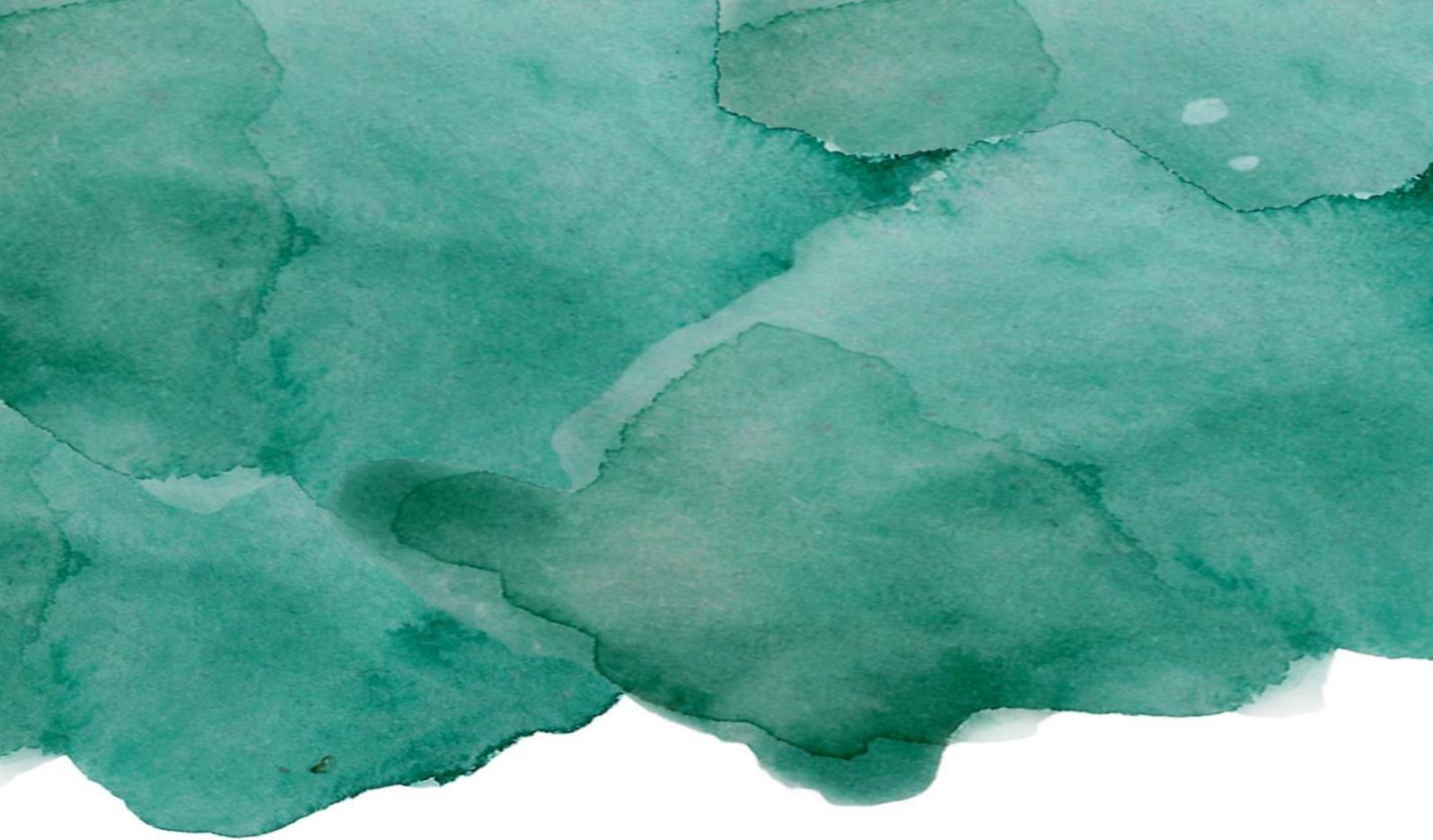
## ***PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA***

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Tomando como referencia los aportes mencionados anteriormente, podemos inferir que ante el anoticiamiento de las altas capacidades intelectuales en sus hijos/as, se despiertan reacciones emocionales diversas en las familias teniendo en cuenta la estructura y/o dinámica familiar particular, las cuales dependen en gran medida de las ideas que subyacen sobre las altas capacidades intelectuales. Por otra parte, las diversas investigaciones mencionadas anteriormente, sostienen la importancia de la familia como facilitadora del desarrollo de las potencialidades de sus hijos/as, esto se verá posibilitado a partir de las estrategias de afrontamiento parentales que surjan luego de conocer que sus hijos poseen altas capacidades intelectuales.

Es por ello que, el objetivo de este estudio de caso consiste en conocer las estrategias de afrontamiento parentales ante la identificación de las altas capacidades de sus hijos/as. Dicho fenómeno será estudiado en 10 familias con hijos/as identificados/as con altas capacidades intelectuales en la Ciudad de Córdoba. Como instrumento de recolección de los datos se utilizarán entrevistas en profundidad dirigida, semiestructurada. Por todo esto, la pregunta problema que guiará nuestro trabajo será:

***¿Cuáles son las estrategias de afrontamiento parentales ante la identificación de las altas capacidades en niños y niñas de 6 a 8 años de edad de la ciudad de Córdoba?***



## ***OBJETIVOS***

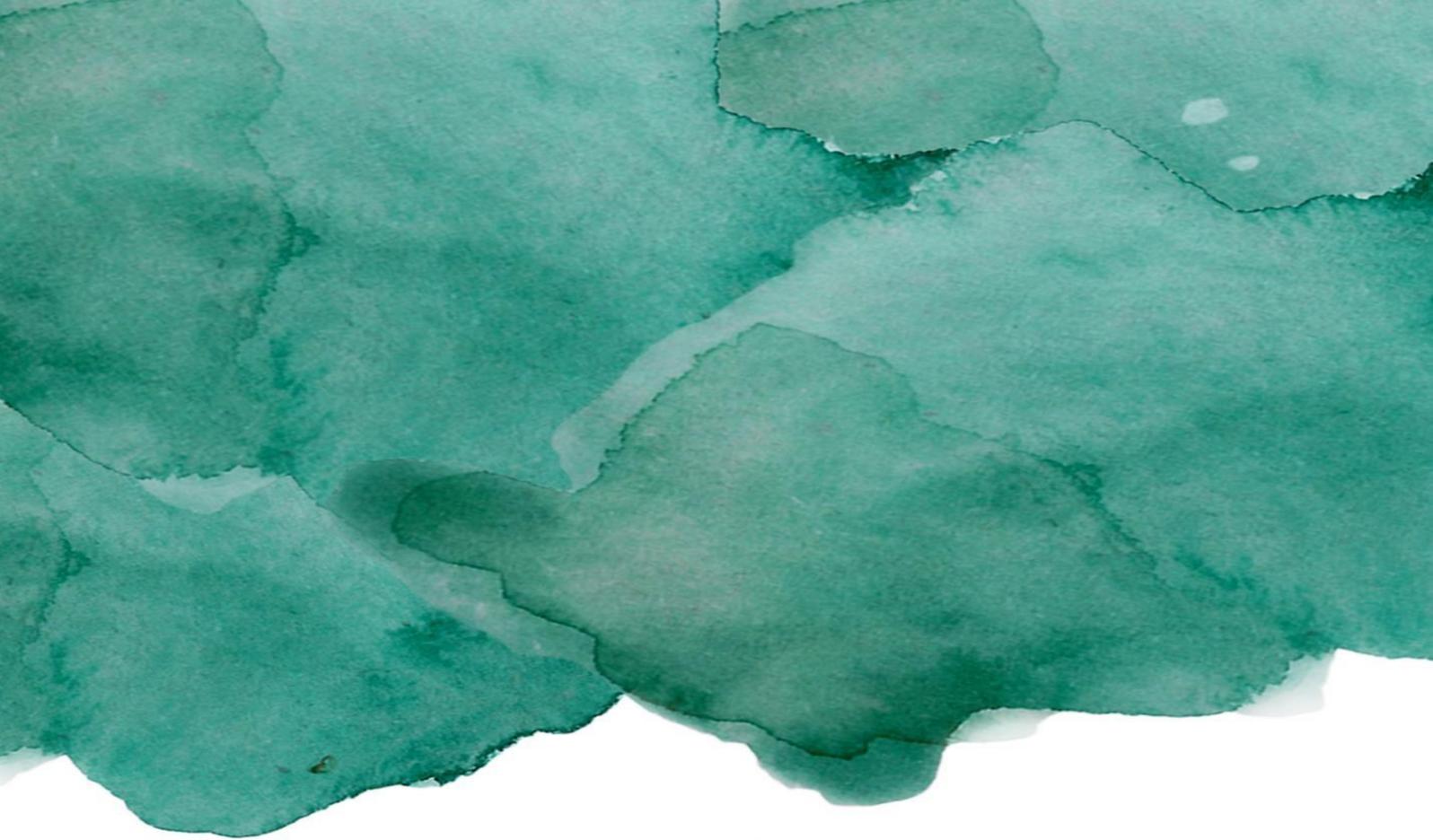
## **OBJETIVOS**

### *Objetivo General:*

- Conocer las estrategias de afrontamiento parentales ante la identificación de las altas capacidades intelectuales de niños y niñas de 6 a 8 años de edad de la ciudad de Córdoba.

### *Objetivos Específicos:*

- Describir la reacción emocional de los padres frente al anociamiento de altas capacidades intelectuales.
- Conocer las estrategias parentales más recurrentes tras la identificación de la alta capacidad intelectual.
- Identificar concepciones previas que presenta la familia frente a la alta capacidad.
- Describir los estilos parentales que se presentan según las estrategias de afrontamiento reportadas.
- Conocer la dinámica familiar y los modos de comunicación de las familias con hijos/as con altas capacidades intelectuales.



## ***METODOLOGÍA***

## ***METODOLOGÍA***

### ***I. Diseño y tipo de estudio***

Siguiendo los aportes de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010), el presente trabajo de investigación se llevará a cabo mediante el paradigma cualitativo. El mismo se basa en la fenomenología, por lo tanto, supone la existencia de una realidad dinámica y holista, se interesa en comprender y profundizar los fenómenos sociales desde el marco de referencia de quien actúa, es decir, desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto, mediante una observación naturalista, con una perspectiva desde adentro, próxima a los datos y orientado a los descubrimientos y al proceso.

En primera instancia, la naturaleza cualitativa del estudio determina la intención de conocer cuáles son las estrategias de afrontamiento de los padres según la dinámica familiar particular. Para ello en este caso, se analizarán las estrategias de afrontamiento de los padres frente a las altas capacidades de su hijo/a.

Por otro lado, el diseño escogido para llevar a cabo la investigación es el estudio de casos, el cual alude a estudios descriptivos no estructurados que se refieren a una única unidad muestral, bien sea una persona, un grupo, una organización, etc. Puede ser intrínseco (el investigador no lo elige) o instrumental (el investigador lo elige) (Montero y León, 2002). Por ello la presente investigación se realizará a partir de una unidad muestral múltiple, es decir se escogerán una determinada cantidad de casos prototípicos que exhiben diferencias del fenómeno de indagación, de este modo se logrará obtener perspectivas variadas (Montero y León 2007).

Por último, continuando con el lineamiento propuesto por los autores, dentro de los diseños no experimentales podemos encontrar diseños transversales o longitudinales. Nuestra investigación se abocará al carácter transversal, entendiéndolo a éste como aquel que tiene el propósito de recolectar datos en un momento y un periodo de tiempo determinado.

### ***II. Muestra y población***

El tipo de muestreo elegido responde a las características y objetivos del estudio. Para la siguiente investigación se llevará a cabo un muestreo no probabilístico de juicio, intencional o selección de expertos. “En este tipo de muestreo el interés no se centra en la

representatividad sino en la riqueza de contenidos que pueden ofrecer algunos individuos a diferencia de otros” (Bologna, 2011, p. 271).

Es por ello que consideramos importante en este apartado describir las funciones del Servicio de Neuropsicología del Área Infantil (SNPI) que se desarrolla en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. El objetivo principal del Servicio es la “detección temprana” de altas capacidades intelectuales, problemas del aprendizaje y problemas del comportamiento en niños y niñas de 4 a 8 años de edad.

El mismo se lleva a cabo mediante un proceso de identificación, el cual consiste en primera instancia en una entrevista con los padres y madres en donde se realiza la toma de cuestionarios a los mismos en relación a la temática y/o la administración de batería de aptitudes diferenciales y generales para niños/as. En última instancia se elabora un informe, que luego es entregado a la familia que consulta, en donde se resumen los resultados obtenidos en los cuestionarios aplicados.

Tomando en cuenta esto, la investigación tendrá en cuenta los siguientes criterios de exclusión para la selección de la muestra:

- Haber realizado una consulta en el Servicio de Neuropsicología Área Infantil de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Haber participado de la aplicación de los siguientes instrumentos: BADyG (batería de aptitudes diferenciales y generales) y/o EOPAM (escala de observación para padres y madres). Y que por medio de los mismos se haya detectado alta capacidad intelectual. Entendiéndose por alta capacidad intelectual cuando las puntuaciones obtenidas por el niño/a se ubiquen dentro del percentil 70 hacia arriba en al menos dos de las áreas evaluadas en el BADyG y que las puntuaciones obtenidas en el EOPAM sean superiores a los 125 puntos.

Teniendo en cuenta esto se convocará a los padres y/o tutores que obtuvieron estos resultados luego de haber asistido al Servicio de Neuropsicología Área Infantil y que en el momento de su consulta sus hijos/as tenían la edad comprendida entre 6 a 8 años.

Por lo que, la muestra estará compuesta de 10 familias, en las cuales sus hijos o hijas obtuvieron un puntaje de 70 percentiles o más en el BADyG, y/o puntajes superiores a los 125 puntos en el EOPAM, que hayan decidido participar de la investigación en el momento en que se los contactó de manera virtual para formar parte de la misma.

### **III. Instrumento para la recolección de datos**

Para la recolección de datos se realizará una entrevista en profundidad, dirigida, semiestructurada; dando lugar a opiniones y comentarios que se manifiesten de manera libre y abierta por los entrevistados. Debido a que nuestro objetivo es lograr obtener la mayor información posible de sus participantes ya que la misma es “más íntima, flexible y abierta” (King y Horrocks, 2009, citado en Sampieri et al, 2010, p. 418). Consideramos más pertinente el uso de entrevistas en tanto que las mismas pretenden obtener información oral y personalizada sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de las personas (Torrecilla, 2006).

Por otra parte, se llevará a cabo una entrevista en profundidad debido a que el objetivo en particular de la misma es “comprender más que explicar, maximizar el significado, alcanzar una respuesta subjetivamente sincera más que objetivamente verdadera y captar emociones pasando por alto la racionalidad” (Ruiz, 1989, citado en Torrecilla, 2006 p. 9).

La entrevista se llevará a cabo a padres y madres o tutores de niños y niñas de 6 a 8 años, quienes han sido identificados previamente como poseedores de altas capacidades. Las mismas serán llevadas a cabo de manera virtual, dado que el actual contexto por el que estamos atravesando, imposibilita la toma de las mismas de manera presencial. De esta manera se enviará por email a las familias seleccionadas la entrevista junto con el consentimiento informado para la participación de la misma.

### **IV. Procedimiento**

En un primer momento se contactó con las familias que cumplían con los requisitos necesarios para llevar a cabo la investigación. Se les explicó en primera instancia los objetivos a alcanzar, como así también que su participación era voluntaria. Además, se les informó que los datos obtenidos no serán difundidos, sino que servirán a los fines de la investigación, es decir que dicha información era estrictamente confidencial. Todo esto se encontraba plasmado en el consentimiento informado que fue enviado vía email a las familias participantes, el cual se adjunta al anexo.

Cuando las familias accedieron a participar se firmó el consentimiento informado. Luego nos volvimos a comunicar con ellas, para pactar un día y horario para llevar a cabo la entrevista.

De esta forma, en el día y fecha pactada se procedió al envío de un link para acceder de manera virtual a la plataforma zoom o meet en donde se llevó a cabo la entrevista, de una duración aproximada de 30 minutos, a excepción de una familia en donde la entrevista duró 1 hora.

Luego, a partir de la información obtenida en las entrevistas se realizó el análisis de las mismas, el cual se encuentra detallado en el apartado correspondiente.

Por último, finalizado el análisis se arribó a elaborar las conclusiones obtenidas.

## **V. *Análisis de datos***

Dada la finalidad de nuestro estudio, se utiliza un análisis de datos de tipo cualitativo. El mismo, siguiendo a Amezcua y Gálvez Toro (2002) tiene tres finalidades, de las cuales nos centraremos en las dos primeras: partir de datos concretos, ampliar la comprensión de la realidad, confirmar o rechazar hipótesis.

Para analizar las entrevistas, realizamos una codificación de la información, la misma refiere al “proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares” (Rubin y Rubin, 1995, citado en Fernández Núñez, 2006, p. 4).

Las categorías son:

- Dinámica familiar, la cual comprende, los estilos parentales de crianza y los modelos de comunicación.
- Las reacciones emocionales, la cual incluye los modos de reacción emocional (positivas, negativas y/o neutras) de los padres y madres frente a la identificación de altas capacidades intelectuales.
- Las estrategias de afrontamiento parentales, la cual comprende la delimitación de los roles y límites, al igual que la capacidad de dar respuesta.
- Las concepciones subyacentes, donde encontramos los mitos que rodean las altas capacidades intelectuales.

Esta codificación de los datos en categorías, nos permitió poder establecer relaciones entre ellas, como también con los conceptos teóricos de la investigación; realizando, entonces un análisis de contenido de los datos obtenidos (López Noguero, 2002).

Las diferentes preguntas llevadas a cabo en la entrevista encontraban relación con las diferentes categorías expuestas. Algunas de ellas respondían a más de una categoría.

<b>Categorías</b>	<b>Indicadores</b>
<i>Dinámica Familiar</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>★ Estilos Parentales de crianza.</li><li>★ Modelos de comunicación.</li></ul>
<i>Reacciones Emocionales</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>★ Modos de reacción:</li><li>★ Positivas.</li><li>★ Negativas.</li><li>★ Neutras.</li></ul>
<i>Estrategias Parentales</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>★ Delimitación de los roles y límites.</li><li>★ Capacidad de dar respuesta.</li></ul>
<i>Concepciones Subyacentes</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>★ Mitos sobre las ACI.</li></ul>

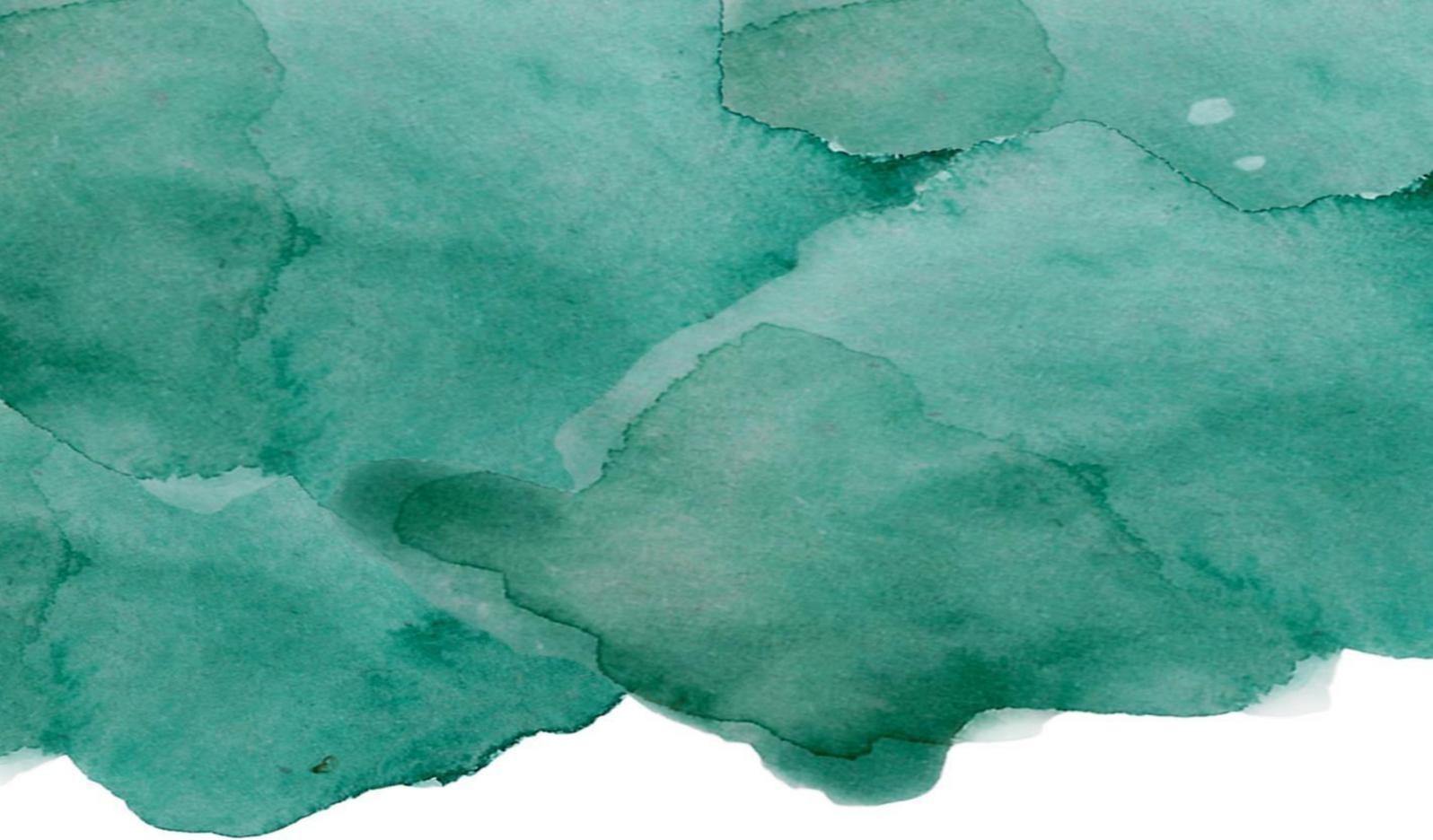
Luego de haber realizado la codificación de los datos en las distintas categorías, estableciendo relaciones con los conceptos teóricos de la investigación, se procedió a realizar el análisis de contenido.

Según lo expuesto por López Noguero (2002), se considera una de las técnicas para las investigaciones cualitativas, en donde se tiene como objetivo principal analizar ideas expresadas en el texto, siendo el significado de las palabras, temas o frases lo que intenta cuantificarse. Es decir que nos va a permitir observar y dar cuenta de las ideas expresadas

por los participantes, haciendo mayor hincapié en el significado de las palabras, temas o frases de los entrevistados, más que en la estructura de estos o en interpretaciones a posteriori, como así también nos ofrece la posibilidad de investigar sobre la naturaleza de lo transmitido en las entrevistas por medio del discurso; es decir que nos permite analizar y cuantificar los materiales de la comunicación humana (López Noguero, 2002).

Permitiéndonos de esta manera, formular las hipótesis expuestas, a partir de los datos obtenidos, y realizar inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto, en este caso, las familias de los niños y niñas con altas capacidades.

Y en última instancia, un análisis descriptivo de los resultados obtenidos en las tres categorías, con fragmentos textuales de cada entrevista.



## ***CONSIDERACIONES ÉTICAS***

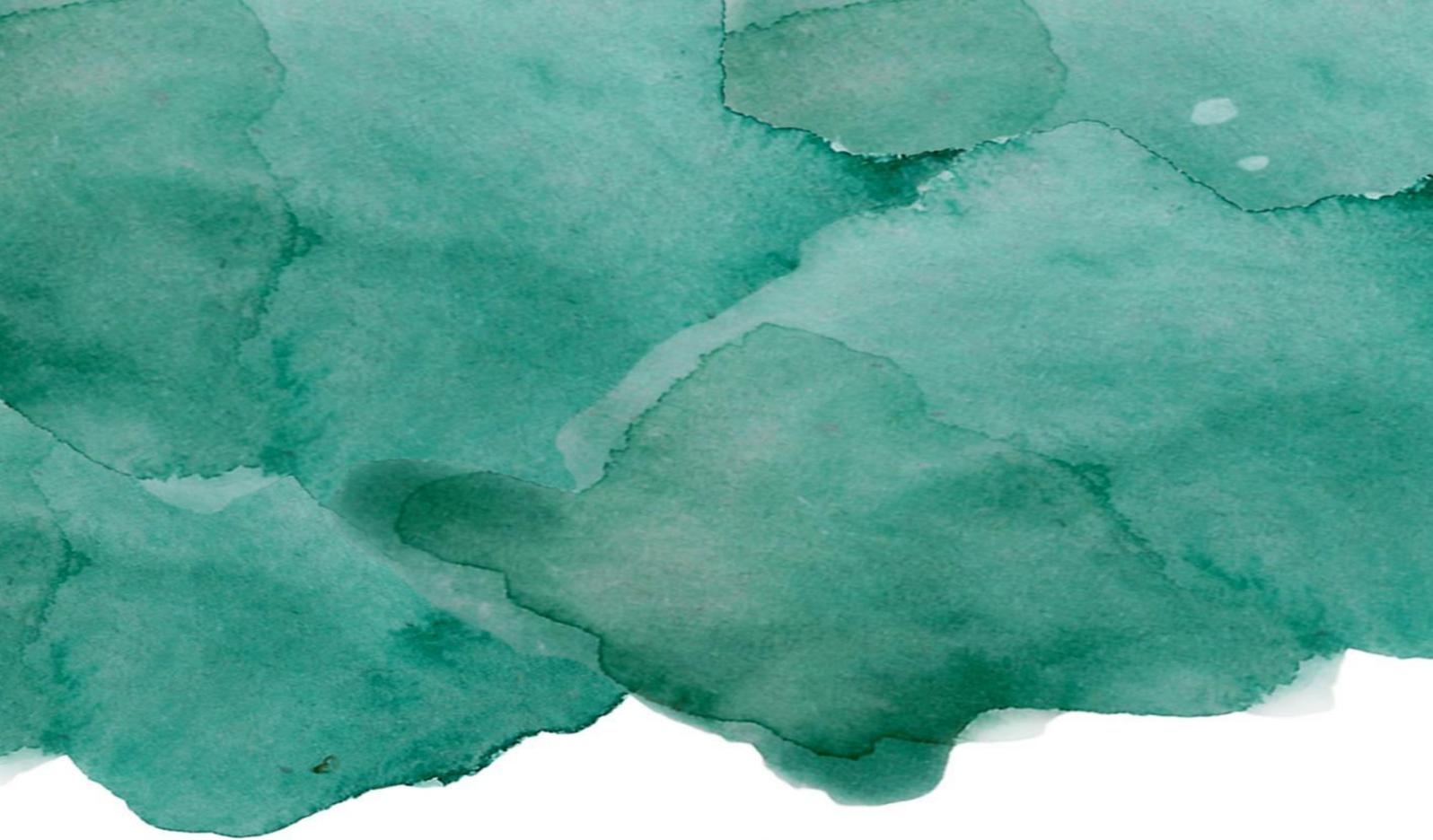
## ***CONSIDERACIONES ÉTICAS***

Al momento de realizar una investigación que involucra personas y en este caso en particular con familias, consideramos de gran importancia tener en cuenta determinadas cuestiones éticas.

En primera instancia tomaremos a consideración el Código de Ética de la provincia de Córdoba (2016) y la Ley Nacional de Salud Mental Nº 26.657 (2010), las cuales entienden a las personas como sujetos portadores de derechos, velando y asegurando la protección de la salud mental. En ese sentido, el Código de Ética del Fe.P.R.A (2013) asegura el derecho a la autonomía de las personas mediante el consentimiento informado, entendiendo que es válido cuando la persona que lo brinda lo hace voluntariamente y con capacidad para comprender los alcances de su acto. Ello supone capacidad legal para consentir, libertad de decisión e información suficiente y significativa sobre la práctica de la que participa. Se adjunta en el apartado de “Anexos” el modelo de Consentimiento Informado.

Siguiendo esta misma línea, la Ley Nacional de Salud Mental (2010) resalta la importancia de solicitar un “consentimiento fehaciente”, definido como la declaración de voluntad suficiente efectuada en este caso, por los representantes legales de los niños. Es necesario que sea emitida luego de recibir por parte del equipo, información clara, precisa y adecuada, con el propósito de favorecer una comprensión racional de la magnitud de las decisiones tomadas. En este sentido, se explicitan las condiciones y los alcances del procedimiento propuesto y los beneficios posibles de la investigación. Resaltando que cada uno de los invitados a formar parte de esta investigación, han tenido la posibilidad de elegir su participación o no, de acuerdo a sus propios intereses en la temática. Para ello, al realizar el primer contacto, se les dio a conocer los principales objetivos que persigue la investigación, así como el carácter de confidencialidad que tendrá toda información obtenida.

Por último, es necesario precisar que los objetivos de la investigación estarán al servicio de la producción de conocimientos humanitariamente benéficos (Fe.P.R.A., 2013) y al resguardo de los derechos de todos los participantes del estudio.



## ***RESULTADOS***

## **RESULTADOS**

El análisis de los datos obtenidos en las 10 entrevistas, se llevó a cabo tomando como punto de referencia los objetivos planteados y siguiendo las categorías de análisis previamente establecidos.

Los resultados obtenidos en cada una de las entrevistas se presentan, primero, plasmados, en un cuadro de doble entrada. En este cuadro están cargados fragmentos de las 10 entrevistas, que daban cuenta del contenido que respondía a cada categoría. Luego se presentan los datos, plasmados de manera gráfica, correspondientes a cada categoría, mientras que debajo de cada gráfico se presenta un análisis descriptivo de los resultados obtenidos en cada una de las categorías expuestas, con fragmentos textuales extraídos de algunas entrevistas.



**DINAMICA FAMILIAR**



## Estilos parentales de crianza

**(Entrevista 1):** “Hoy la felicité mucho porque en este año que fue particular y caótico fue muy difícil y ella hizo todo sola, no solo de arreglársela sino de tener buenos resultados. Entonces la felicité mucho. (...) Si, siempre trato de hacerle ver y valorarla, valorar sus logros.”

**(Entrevista 2):** “Durante el año se levanta juega a la computadora o lo que tenga a las 10 se conecta a clases hasta las 12:30hs después tiene inglés y programación de juegos por la tarde y el resto del día libre (...) Ahora que está más grande no compartimos mucho, aun jugamos pero no tanto como antes, está centrado en lo que le gusta a él, pero antes jugábamos más. (...) Por lo general lo felicito, le damos aliento y le decimos que todo lo que quiera lo puede lograr y que le tiene que poner empeño, ahora le pasa que empieza con mucha emoción y deja las cosas a medio camino y ahora vemos cómo hacer para que no lo deje. Lo charlamos.”

**(Entrevista 3):** “(...) Tiene algunos juegos que a mí me encantan y yo juego con él. Vemos videitos, nos invitamos muchas veces, bueno a mí me gusta mucho el arte y esas cosas, entonces yo lo invito a ver los videos que a mí me gustan y él me invita ver los suyos. Estamos suscritos a canales que compartimos entonces él me dice –“tal subió nuevo video” entonces vamos y lo vemos juntos. (...) Entonces él me llama para que escuche el tema que está sacando y me siento y lo escucho (...) Juegos de mesas y cartas también pero este año menos con esta situación particular y bueno está su hermanito que me demanda más. Y de más chiquito compartimos el pintar, por ejemplo macetas. (...) No hay esos momentos... él se despierta siempre de buen humor, tiene un carácter muy llevadero, es hermoso, la verdad que es hermoso estar con él, muy fácil, sus amigos lo aman. (...) Hago una fiesta, nosotros tenemos celebraciones. Reconocemos, damos mucho lugar a eso. Y él lo sabe, lo espera y se siente orgulloso también.”

**(Entrevista 4):** “En la pandemia yo cursaba la facultad y él estaba al lado con sus tareas. A las 11 se despertaba el hermanito e iba a jugar, después teníamos el almuerzo y luego la recreación y después practicaba piano y 3 días a la semana va a artes marciales, va con su hermano y 2 días van a inglés. Dependiendo del día van a la plaza y si falta algo del cole lo hacen y luego a comer y dormir. Hace un curso de programación para niños. (...) con el compartimos el jugar, cocinamos juntos, hacemos la tarea también. (...) el hermano lo caga a trompadas, es más rudo y él viene llorando y me dice “mamá F. me pegó” yo le digo que se la devuelva.”

**(Entrevista 5):** “Me siento contenta cuando puede hacer cosas por él mismo ya sea a nivel escolar como metas personales, a veces para él un logro es realizar algo en un juego o poder armar algún invento o poder hacer algo en la casa o el jardín que para él era difícil (plantar algo en la huerta y que crezca), me siento feliz con sus logros y trato de apoyarlo cuando algo no le sale e incentivarlo a que siga intentando.”

**(Entrevista 6):** “Lo felicito y le doy crédito para que siga creciendo y haciendo cosas. Cuando hizo esto (monstruo) “felicitaciones, te quedo hermoso! Ahora vas a poder disfrutarlo ``. (...)” Tiene una maduración que se nota cuando hablas con él, te conversa normalmente. Se acuerda de todos los detalles, yo le pregunto como si fuera la seño y él responde, a él le gusta mucho la oralidad, entonces le dije a la seño que en lo escrito es

	<p>lento, así que si está apurada pregúntele porque siempre lo sabe y se lo va a decir.”</p> <p><b>(Entrevista 7):</b> “Yo lo aliento mucho en lo que más le gusta y lo que logra hacer como armando, por ejemplo los bloques, dibuja muy lindo a pesar de que dice que no, yo lo aliento a hacerlo a que lo haga pero bueno, a veces a él no le gusta.”(...) “Siempre intentamos resaltar lo bueno y lo mano. Siempre soy de los elogios, intentamos estimular para no frustrar un área.”</p> <p><b>(Entrevista 8):</b> “Básicamente llevar la disciplina diaria, que si tenés un día libre hay que recuperarlo en otro momento.”</p> <p><b>(Entrevista 9):</b> “Yo soy re exagerada con esas cosas. Mi marido dice que soy mamá lechuza. Yo lo hablo con la seño, el refuerzo positivo es mucho mejor que una nota o el reto. Yo le festejé todo, me pongo feliz, como no me enoja mucho a él le llamó la atención, pero no el enojo común, pero si no quiere hacer algo y yo me enoja él quiere hacer algo para remediarlo. Y al otro día le decís si quiere hacer la tarea te dice eso y te dice que si va a hacer la tarea... Es difícil en lo escolar porque no lo contentas con cualquier cosa”</p> <p><b>(Entrevista 10):</b> “Yo le digo “ay que bueno” (sarcasmo) y ella me dice “ay que forra” ella es re expresiva y yo trato de ser más lineal. Quiero que entienda que entienda que ella tiene que estar contenta con sus propios logros, que no tiene que esperar la felicitación de los demás ”</p>
<p><b>Modos de comunicación</b></p>	<p><b>(Entrevista 1):</b> “Más que la charla no compartimos muchas cosas. Con ella charlamos mucho, ella es muy comunicativa, no nos cuesta entablar conversaciones con ella. <b>¿Sobre qué hablan?</b> trato de indagar en que anda con los amigos, cuáles son sus intereses y donde anda su cabeza, después hablamos de lo que ve en tik tok, sexo, gustos, música, no es muy deportiva entonces todo lo que es moverse implica más trabajo. (...)” “No, no hay momentos en los que esté irritada, por ahí está molesta pero tiene buen carácter. Pero ella es de escuchar entonces conversando se le pasa, no es una nena que se cierre, no quiera escuchar, entonces hablamos sobre lo que le pasa y se tranquiliza.”</p> <p><b>(Entrevista 2):</b> “El diálogo es bastante bueno, bastante llevadero, es muy inteligente y a veces como cualquier chico si tiene que elegir entre la tarea o jugar prefiere jugar (...) Cuesta responder a eso, es tipo dinosaurio, si no haces la tarea... no es la mejor pero es la que funciona. Él quiere algo y es algo y aunque lo obligue no quiere y es explosivo pero pasa una hora y viene llorando a pedirme perdón, estalla y después se pone sensible (...) Donde estalla se enoja mucho, pero en esos casos lo dejo tranquilo y después viene”</p> <p><b>(Entrevista 3):</b> “No, la verdad que hasta ahora no. Incluso de temas difíciles como han sido estos, incluso él está mucho en internet entonces nosotros acompañamos mucho, estamos muy atentos con quien habla, con quien juega, tiene un grupo ahí que nosotros seguimos muy de cerca. Y hemos hablado de estos temas, él tiene mucha conciencia respecto a cuidarse con lo que comparte en internet. Entonces hasta situaciones que él me dice -“mira este me contestó de tal forma, me dijo tal otra”, me lo cuenta entonces podemos charlar las cosas. Entonces yo por eso, si puede hablar</p>

de esas cosas que hoy pueden ser temas difíciles para él, si podemos mantener eso (...)

**(Entrevista 4):** “La comunicación es excesiva, habla mucho, por suerte la comunicación es muy fluida, siempre quiere participar en todo y no sabemos cómo hacer para que se calme, para que se gaste con la energía pero no.”

**(Entrevista 5):** “No, él es muy inteligente, muy maduro para su edad, a veces me parece que me olvido que estoy hablando con un nene de siete años. Las veces que se queja se suele quejar con algún argumento “no voy hacer esto por tal motivo.”

**(Entrevista 6):** “(...) No, nosotros hablamos todo, inclusive él razona como una persona adulta, él triangula pensamientos. Presta atención a una cosa pero también a otra.”

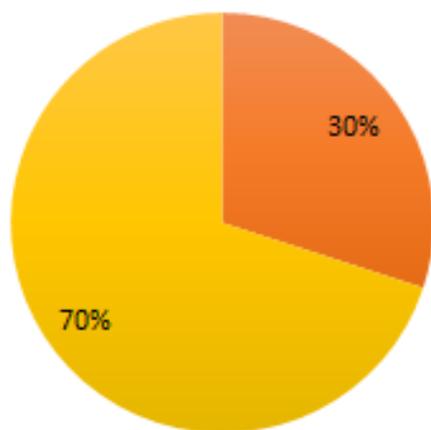
**(Entrevista 7):** “El diálogo conmigo es mas de confianza, a mí me cuenta más cosas que al padre, el padre es más estricto y si está enojado no habla conmigo, con el papa es una pelea de igual a igual, las peleas son niño y niño y no niño adulto. Ahora tiene sesiones con la psicóloga cada 15 días para trabajar las emociones, está transitando la pubertad y todo eso. Tiene arranques de ira.....Ahí no puedo comunicarme con él, espero a que se calme y hablamos, en cambio su padre no hace eso, el padre lo enfrenta”.

**(Entrevista 8):** “La idea es que si ellos tienen dudas pregunten primero aquí y no a un tercero, porque no sabemos con qué información y como. Intentamos dar información justa y términos propios”

**(Entrevista 9):** “A él no le gustan las respuestas del “porque sí”. Ahí te discute, no te falta el respeto. Usa las palabras que usaste antes con él. Te dice que todo tiene una razón. No hace berrinches. Con él siempre llegamos a acuerdos conmigo, con mi marido pelean más.” (...) “El papá tiene muy mala relación con el, fuimos a la psicóloga y un tema fue mejorar el vínculo porque es muy débil. Él conmigo si tiene una relación más estrecha que por ahí con el papa no”

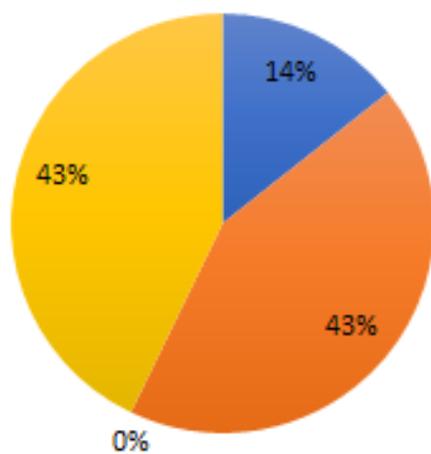
**(Entrevista 10):** “Ella tiene una característica particular, no me entiende nada, y el neurólogo quiere descartar que tenga TEA, entra en crisis y no entiende nada, no hay como comunicarse, a veces no hay una dinámica y se pierde si no tiene un objetivo claro” (...) “El diálogo es muy explícito, igual que con el hermano, y ella no logra interpretar lo que le pasa a los demás, ella habla como un adulto y el hermano también.”

### Estilos Parentales

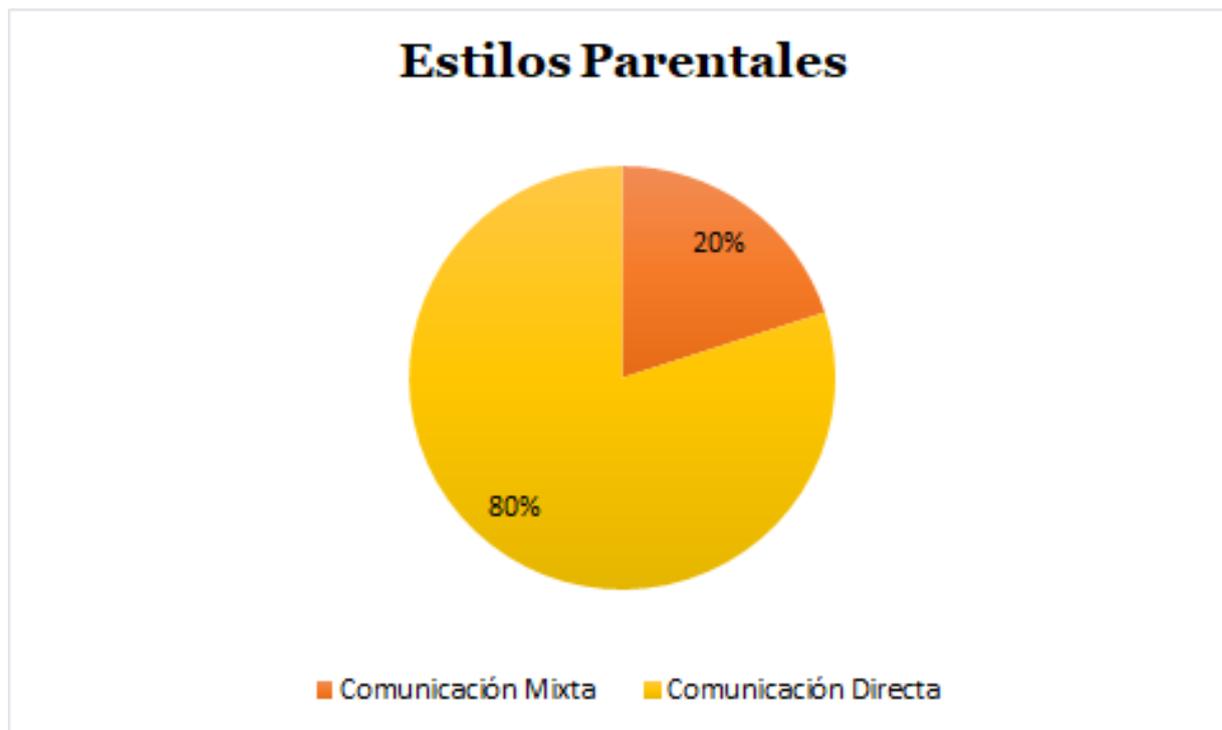


■ Control y exigencia ■ Receptivo

### Estilos parentales



■ Autoritario ■ Con autoridad ■ Negligente ■ Receptivo



#### **Análisis Descriptivo: Dinámica Familiar**

En cuanto al subíndice de Estilo Parental se encontró que de las 10 entrevistas realizadas, 7 tienen un estilo parental más receptivo, es decir son familias que refuerzan la individualidad, autonomía, auto-regulación, autoafirmación y libertad de sus hijos, esto queda expuesto en la entrevista 5 y en la entrevista 3 expresa.

En una de estas entrevistas realizadas, el sistema parental estaba solamente conformado por la madre. Y en otra por la madre y la abuela materna.

Por otro lado, las 3 familias restantes poseen un estilo parental basado en el control y la exigencia, este modelo tiene que ver con las expectativas de los padres en relación a la madurez, supervisión y disciplina de sus hijos/as.

Asimismo, en la entrevista 2 ambos padres se ubican dentro del estilo parental con autoridad (pero no autoritarios), esto se da debido a que cuando la madre no se encuentra presente, es el padre quien se encarga. Se van turnando y organizando, entonces se puede visualizar que los niveles de control son altos en distintos fragmentos de las entrevistas. Por otro lado, la receptividad también alta queda expresa en el discurso de algunas familias. En relación a esto, la entrevista 3 permite entrever en sus dichos que ambos padres también comparten un mismo estilo parental, en este caso un estilo más permisivo indulgente, ya que se observa en sus respuestas poco control sobre el niño y amplia receptividad.

Al igual que la entrevista anterior, la entrevistada número 5, evidencia tener al igual que la entrevista anterior un estilo parental más permisivo indulgente, con una receptividad que va cambiando según la situación.

En la entrevista 7 la madre mantiene un estilo de autoridad (pero no autoritarios) en donde los niveles de control y receptividad son igualmente altos. En cambio, el padre presenta un estilo más de tipo negligente, donde hay escaso control y baja receptividad. Esto es posible de visualizar en los siguientes fragmentos de entrevista. En la misma podemos ver claramente como es la madre quien mantiene una actitud dialógica con su hijo.

Con respecto a lo expresado por la entrevistada 8, ambos padres dan cuenta de un estilo parental con autoritario, donde los niveles de receptividad existen, pero prima el alto grado de control.

En contraposición, en la entrevista 9 los padres evidencian mantener estilos parentales iguales, pero con algunas diferencias. Ya que la madre pareciera sostener un estilo parental más bien permisivo indulgente, con mucha receptividad. Mientras el padre mantiene un estilo permisivo indulgente, con bajos niveles de control y gran receptividad.

En contraste, la entrevistada 10 evidencia tener un estilo parental con autoridad, con niveles tanto de control como de receptividad buenos.

Y en cuanto al subíndice en relación a los modos comunicacionales, encontramos en las 10 entrevistas realizadas, que el total de las mismas reflejan un estilo comunicativo más directo, es decir, se configura de forma abierta, dialógica, constructiva, dando lugar a los afectos y opiniones de todos los miembros. Sin embargo, al mismo tiempo, 2 familias manifiestan que el modo de comunicación entre el niño/a con otro miembro de la familia, en ambos casos el padre, resulta ser una comunicación más bloqueada. Es decir, la madre menciona que ella mantiene una buena comunicación con su hijo/a, al mismo tiempo en el que hay conflictos con el padre del niño, en la crianza, en la toma de decisiones, en la puesta de límites. A este tipo de modo de comunicación lo caracterizamos como mixto.

En este sentido en la entrevista 7 dado lo expresado por la madre, se puede ver que existe poca comunicación entre el padre y su hijo. Y donde los intercambios están signados por reproches y/o peleas.

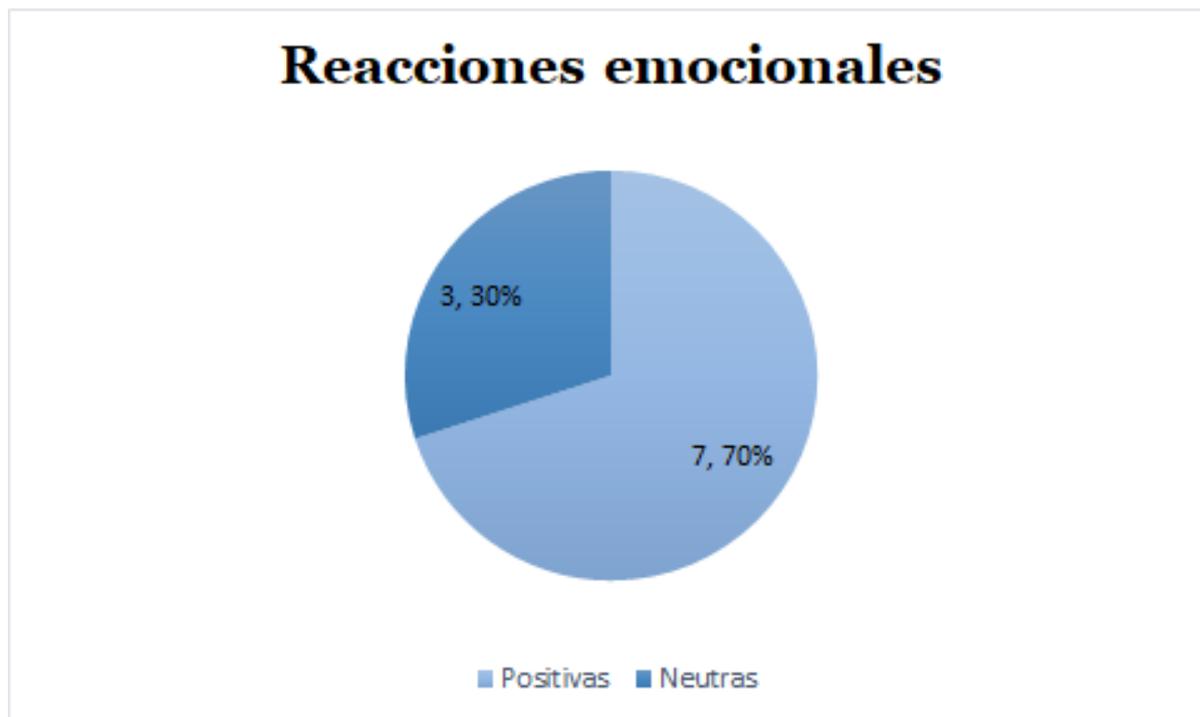
En la entrevista 9 observamos una situación similar. En este caso, como en la entrevista anterior observamos que la comunicación entre el padre y el hijo se encuentra dañada, caracterizada por la distancia, un vínculo débil y elevados niveles de confrontación y agresividad.



**REACCIONES EMOCIONALES**



<p><b>Positivas</b></p>	<p><b>(Entrevista 1):</b> “El diagnóstico vino a confirmar algo que sentía pero tampoco fue un diagnóstico “uy ¿qué hago con esto?” sentí que definitivamente es una nena que tiene mucho para dar y que lo que íbamos haciendo era tratar de que se sintiera estimulada, de potenciar eso que veíamos que le interesaba.”</p> <p><b>(Entrevista 3):</b> “Fue lindo!! recibir una mirada profesional. Sino parece a veces que uno como padre tiene esa impresión que puede ser muy subjetiva, pero bueno queríamos ver justamente si era una impresión o no. Y bueno creo que el informe aportó un poco eso, una mirada profesional más técnica. Y haber sido T evaluado en circunstancias concretas.”</p> <p><b>(Entrevista 5):</b> “No me sorprendió tanto, fue sorpresa pero no tanto, ya que él ya hablaba bastante bien y era algo que ya veníamos viendo que era muy inteligente para su edad.”</p> <p><b>(Entrevista 6):</b> “Sentí mucha tranquilidad y por otro lado mucha injusticia por todo lo que le hicieron desde la parte pedagógica.”</p> <p><b>(Entrevista 7):</b> “Sentí tranquilidad, de que yo no estaba equivocada. (...) fue tranquilizante tener el diagnóstico y también un desafío saber como ayudarlo porque yo no tenía mucha idea y yo iba a los talleres del servicio pero con la escuela era una lucha fue una lucha( )”</p> <p><b>(Entrevista 9):</b> “Cuando recibimos el diagnóstico nos ayudó a tener más paciencia y entender desde otro lado, entender cómo le cuestan los límites y las normas.”</p> <p><b>(Entrevista 10):</b> “Leer el informe fue como sacarse miles de bolsas arpilleras . Con el informe y las recomendaciones sentí que le pateé el tablero hasta el ministerio de educación. ( ) El hecho de encontrar una respuesta y que nos digan que lo que pasó es por algo y que estamos tranquilos entonces eso nos acercó mucho, sobre todo con su papá, pero ella le dice a su papá qué necesita.”</p>
<p><b>Negativas</b></p>	
<p><b>Neutras</b></p>	<p><b>(Entrevista 2):</b> “Primero sentí incertidumbre, no sabes que va a pasar que tenes que hacer, pero después como certeza porque sospechaba que había algo.”</p> <p><b>(Entrevista 4):</b> “Era esperado el diagnóstico y dije “ya esta, me toco un niño especial, a lidiar con esto. En realidad el informe solo me sirvió para afirmar lo que yo tenía duda, yo soy integrante en MENSA que es de adultos, entonces sólo confirmó lo que yo ya sabía.”</p> <p><b>(Entrevista 7):</b> “Sentí tranquilidad, de que yo no estaba equivocada (...) fue tranquilizante tener el diagnóstico y también un desafío saber como ayudarlo porque yo no tenía mucha idea.”</p>



#### **Análisis descriptivo: Reacciones Emocionales**

En el subíndice de reacciones emocionales, de las 10 familias entrevistadas, 7 manifestaron tener una reacción positiva frente a la identificación de alta capacidades en su hijo/a. Esto lo podemos ver en la entrevista 3 y en la entrevista 7.

Mientras que solo 3 familias de las 10 entrevistadas expresaron haber manifestado reacciones emocionales neutras frente al diagnóstico de alta capacidad en su hijo/a. Esto se refleja en el caso de la entrevista 4.

Por último, no se registró en ninguna de las familias entrevistadas reacciones emocionales de tipo negativas ante la identificación de altas capacidades intelectuales en su hijo/a.



**ESTRATEGIAS PARENTALES**



**Delimitación de los roles y límites**

**(Entrevista 1):** “Pensaba ¿si es tan inteligente le dejó pasar cosas?”.

**(Entrevista 2):** “(...) Si no haces la tarea no vas a X cosa... no es la mejor pero es la que funciona (...) El quiere algo y es algo y aunque lo obligue no quiere y es explosivo”

**(Entrevista 3):** “(...) Si me dice que no tiene ganas de hacer la tarea por ejemplo yo lo entiendo y lo acompaño. Nunca le he puesto ninguna condición para que la haga. Entonces bueno yo lo entiendo y lo entendemos con su papá y no lo vamos a forzar. Hable con la escuela y cero dramas y ninguna exigencia. Y cuando realmente manifiesta que no quiere hacer algo tiene sus justificaciones y se las hemos sabido entender.”

**(Entrevista 4):** “el hermano lo mata a trompadas, es más rudo y él viene llorando y me dice “mama F me pegó” yo le digo que se la devuelva” (...) “ya hicimos la rutina, entonces le dije que si necesitaba ayuda que me avise. Hasta que nos organizamos era todo una pelea”

**(Entrevista 5):** “Muchas veces hablamos de lo que le pasa y me cuenta los motivos de su enojo otras veces si estoy ocupada y con poca paciencia término retándolo, muchas veces cuando se frustra por algo termino diciéndole que intente hasta que le salga.”

**(Entrevista 6):** “Trato de ser mamá para dos con el mismo cariño, afecto y responsabilidad para los dos, para no hacer diferenciación y ellos son sensibles viste? Son chicos.” (...) “No, nosotros hablamos todo, inclusive él razona como una persona adulta” (...) “Él un día me dijo “mami, me pasa eso”. Yo hablé con la seño(...) “Le digo que es un juego le digo que no se tiene que enojar por eso, le digo que se solucione hablando y como no lo dejo hablar con otros ni prender la camara me dice a mi “me esta rompiendo el castillo”

**(Entrevista 7):** “El padre es más estricto y si está enojado no habla conmigo, con el papá es una pelea de igual a igual, las peleas son niño y niño y no niño adulto (...) Ahí no puedo comunicarme con él, espero a que se calme y hablamos, en cambio es padre no hace eso, el padre lo enfrenta. (...) En casa algunas cosas funcionan y otras no, pero el se enoja cuando hay consecuencias de sus actos, hay consecuencias buenas y malas, pero con ellos hay que ir cambiando sobre la marcha un día funciona y otro no.”

**(Entrevista 8):** “Básicamente llevar la disciplina diaria, que si tenes un día libre hay que recuperarlo en otro momento.”

**(Entrevista 9):** “Con el siempre llegamos a acuerdo. Conmigo, con mi marido pelean más (...) La autonomía para él es importante.”

**(Entrevista 10):** “Cuando ella está muy enojada yo soy del límite, yo le enseño a trabajar esa emoción que está sintiendo, yo le permito estar enojada y que las maneje, que eso le va a enseñar algo.”

Capacidad de dar respuesta

**(Entrevista 1):** “Yo la lleve cuando hicimos el estudio porque notaba que iba muy rápido, no sabía que era, pero resultó que en términos generales era muy inteligente. No quería no desaprovechar o dejar pasar situaciones, así que esa fue la finalidad (...) siempre intentamos es que no se sienta limitada.”

**(Entrevista 2):** “Fui a reuniones de padres y ahí aprendí mucho, me sirvió mucho para saber cómo actuar y qué hacer, me sirvió más a mi que a él.”

**(Entrevista 3):** “He hablado a la escuela para que tengan en cuenta estas cosas (...) Estábamos como atentos que la escuela le encontrará lugar para eso y está bueno, por eso me gusta la escuela porque le da cierto lugar, sin exponerlo con mucho cuidado y con mucho respeto, pero le reconocen esas cosas. (...) todo que hacia el colegio ya lo aplicábamos cuando él tenía seis años.”

**(Entrevista 4):** “La seño le pedía que le ayude pero él se quería ir a jugar siempre y ahí hice el clic y empecé a buscar colegios donde le den más atención, conseguí un cole a \$10000.”

**(Entrevista 5):** “Aprendimos a tratar de comprender lo que le sucede y buscar opciones para cuando se aburre o muchas veces permitirle que se aburra hasta que logré encontrar el mismo algo que lo saque de ese estado.(...) comenzamos hacer actividades que fomenten más su desarrollo. (...) Ahora lo entiendo más, y buscamos otra forma para hacerlo que a él no lo aburra.”

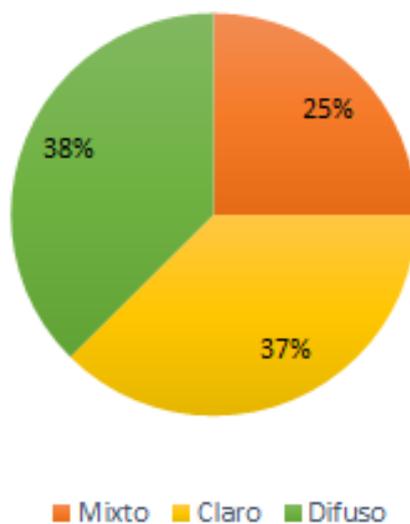
**(Entrevista 6):** “Yo seguía haciendo lo mismo pero buscaba cosas nuevas para desarrollar actividades que no son de la edad de él para ver si le gustan o no le gustan.(...) Voy tanteando para ver que le gusta (...) hago más hincapié en algunas cosas, en agilizarlo más mentalmente, los deportes lo practica con la hermana. Yo lo que busco es que razone y relacione. No quiero que memorice. Sigo avanzando, además le tengo que enseñar como la seño quiere pero además de eso buscamos métodos alternativos que están en youtube. A él eso le gusta (...) Sigo buscando información de las aci, busco cursos pero aquí casi no hay. Me dijeron que había un grupo al que me podía sumar pero no podía ir aunque me hubiese gustado.”

**(Entrevista 7):** “(...) Buscamos un profe que hiciera de mentor entonces él tenía un profe en donde tenía su espacio.”

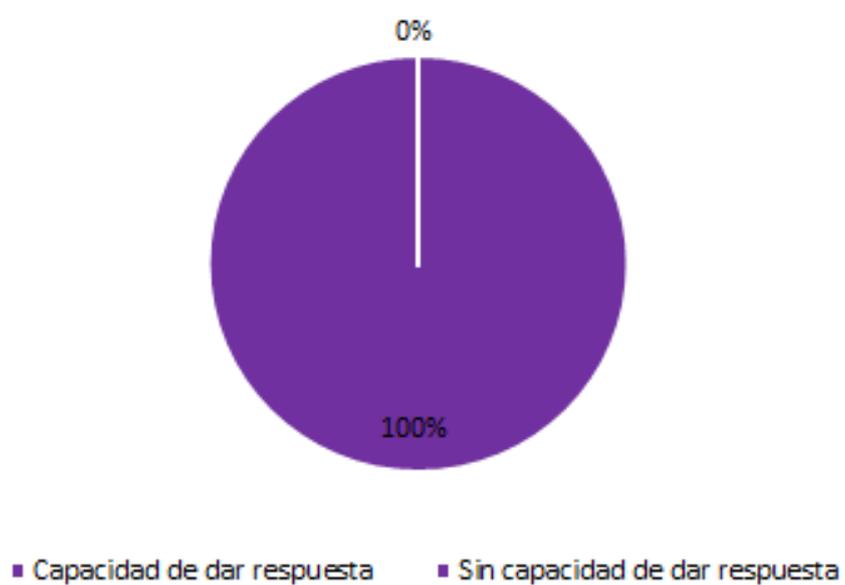
**(Entrevista 8):** “(...) Nuestra intención es brindarle a él las herramientas para su mejor futuro, que elija lo que le gusta. (...) Siempre googlee sobre las aci, a ver que podíamos motivar.”

**(Entrevista 10):** “(...) La info que tenemos es para acompañarla mejor y ya lo hacemos, trato de que tenga una vida normal y que sea una niña de 10 años normal. Si ella viene y dice “me interesa tal cosa” bueno, iremos por ese lado. (...) me di cuenta que quizás a ella le gustaría estudiar de otra manera, algo más experimental, algo que podamos aplicar, algo que sea tangible para ella. Entonces buscamos eso ahora, por eso estábamos haciendo el herbario, en el tenía que buscar de dónde lo sacó.”

## Estrategias parentales



## Estrategias parentales



### **Análisis Descriptivo: Estrategias Parentales**

Respecto al subíndice de delimitación de los roles y límites los resultados encontrados fueron que tres de las familias poseen roles y límites difusos, en los cuales no se encuentra una delimitación clara sobre los mismos. Esto puede notarse en las expresiones extraídas de las entrevistas 1, 3 y 4 expuestas en el cuadro.

Por otra parte, se identificaron tres familias con límites claros, lo que da cuenta de que existe una especificación en los roles que debe ocupar cada miembro. Esto puede notarse en fragmentos de la entrevista 6, 8 y 10.

Por último, en dos familias se observó que con las madres el rol y los límites eran claros y con los padres, en ambos casos, el rol y los límites son difusos, estas familias fueron designadas con el nombre de “mixtas”. Esto puede notarse en lo expresado en las entrevistas 7 y 9.

En lo que respecta al subíndice de capacidad de dar respuesta, encontramos que el total de las familias entrevistadas (10) manifestaron que pudieron responder de manera lo más satisfactoria posible a la alta capacidad intelectual de su hijo/a. Ya sea a partir de buscar ayuda en el colegio como lo expresado por la madre en la entrevista 3.

Incluso, antes de la identificación de la alta capacidad realizada en el Servicio de Neuropsicología Área Infantil (SNPI), los padres expresaron desplegar diversos tipos de estrategias para poder responder a las notorias necesidades de su hijo/a, como en el caso de la entrevista 7.



**CONCEPCIONES SUBYACENTES**



### **Mitos sobre las Altas Capacidades Intelectuales**

**(Entrevista 1):** “Una noción básica tenía y después de eso no busque más información, sentí que todo lo que me dieron era suficiente. (...) sentí que definitivamente es una nena que tiene mucho para dar.”

**(Entrevista 2):** “vi que había algo diferente pero pensé que era sobreestimulación. (...) No tenía información.”

**(Entrevista 3):** “Si de saber, capaz no con ese nombre de altas capacidades pero sí de entender la diversidad (...)me gusto esto de que atender a la diversidad no era solo atender a las capacidades con dificultad sino aquello de esta capacidad que pueden destacarse un poco más de una media.”

**(Entrevista 4):** “tenía información pero empezó todo con MENSA y una nota que vi en el diario la nota de una chica con altas capacidades y ahí llegué a MENSA y de ahí llegué, pero lo hice por mí, no por él.”

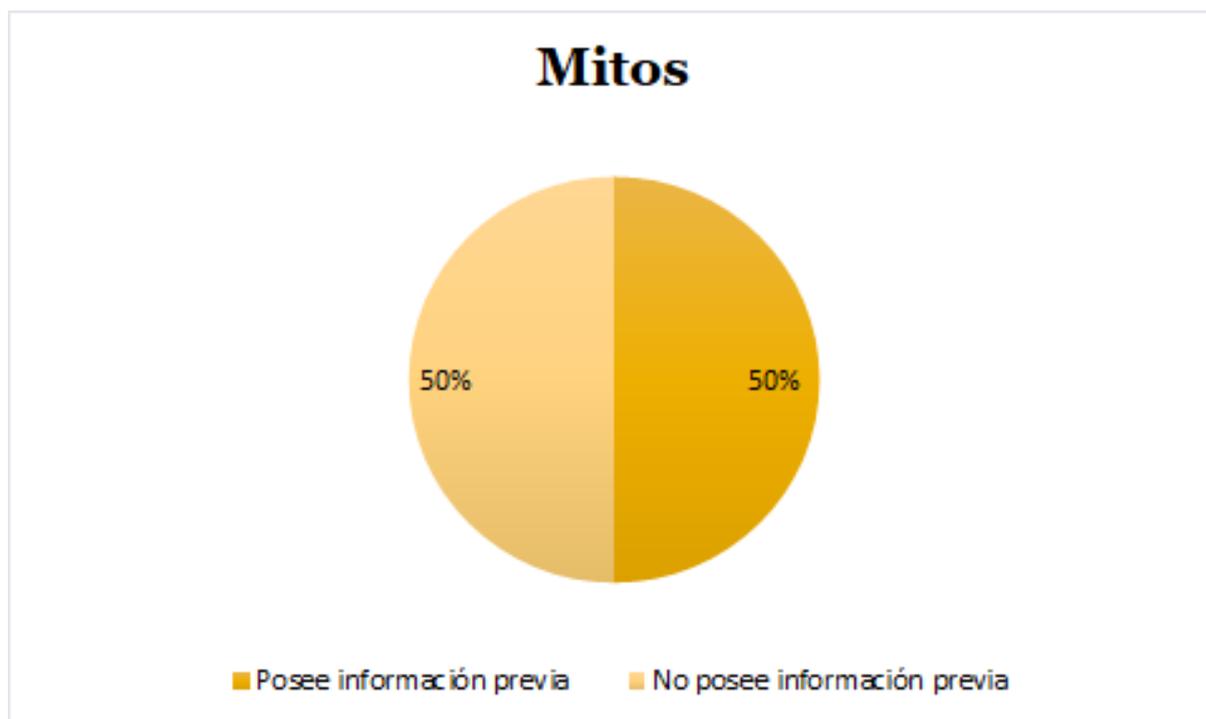
**(Entrevista 5):** “Ninguna la verdad. Más que lo que fui viendo en el curso que realice que brindó el servicio. Pero antes de eso nada.”

**(Entrevista 7):** “Antes del diagnóstico buscaba información de las altas capacidades y yo conocía un caso, Leticia que fue el primero que se hizo visible y así llegue al servicio, leyendo también aunque todo era de afuera y así empecé a buscar. Conocía lo que era la alta capacidad, pero yo quería saber a qué se refería en él, me generaba tranquilidad pero también ansiedad porque no sabía con qué nos íbamos a encontrar.”

**(Entrevista 8):** “No conocía nada de las altas capacidades.”

**(Entrevista 9):** “No tenía nada de información, yo llegué al taller porque una amiga que jugaba paddle es del servicio y me dijo que me fijara y lo llevara al servicio porque para ella tenía.”

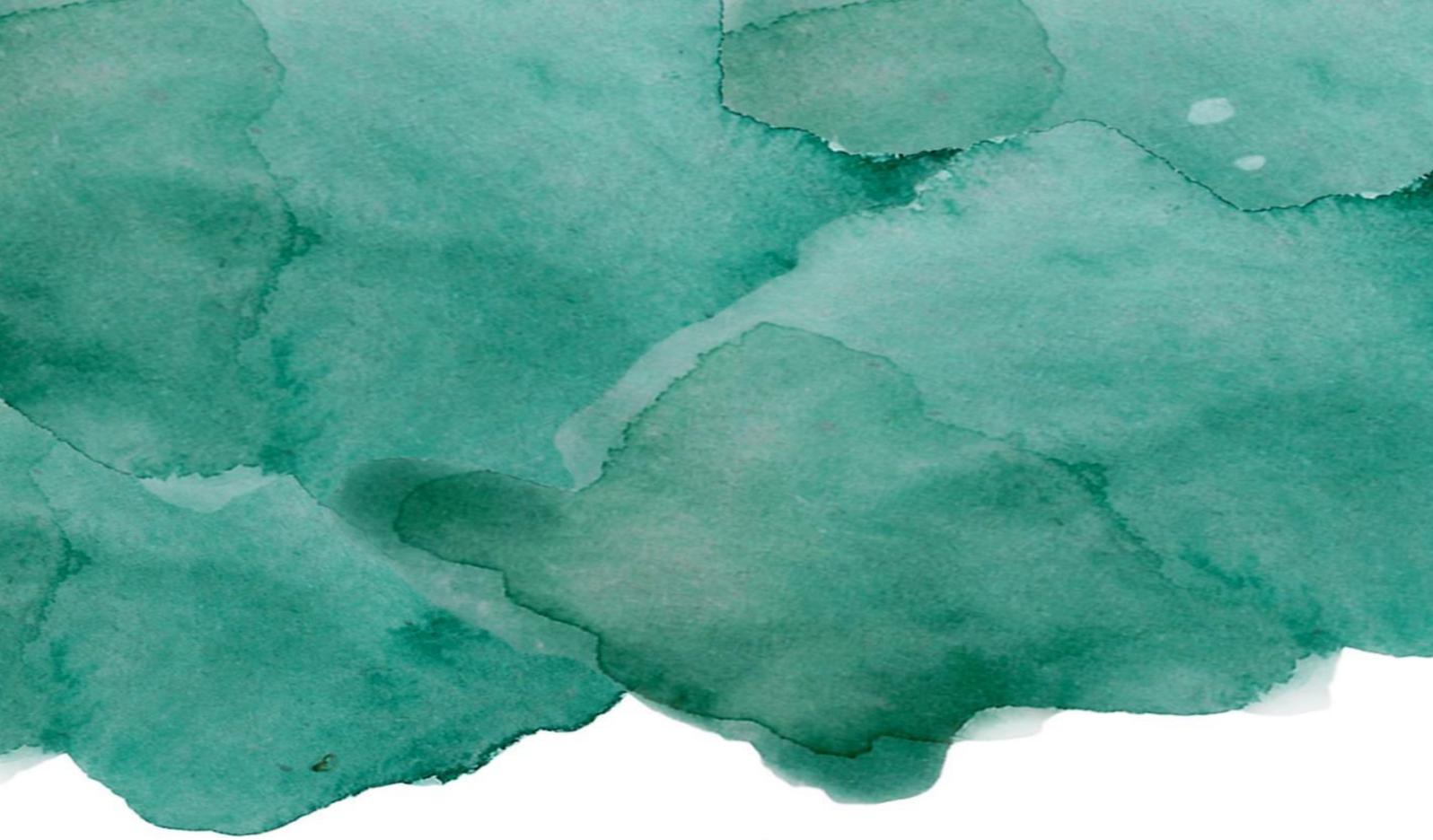
**(Entrevista 10):** “Antes de ir al servicio conocía algo porque una mamá me pasó información de Embajadores ACI. (...) Queríamos información real, información de ustedes, no queríamos info de afuera.”



#### **Análisis Descriptivo: Concepciones subyacentes**

En cuanto al subíndice de Concepciones subyacentes, de las 10 familias entrevistadas, 5 de ellas manifestaron poseer poco conocimiento sobre las altas capacidades intelectuales previo a la identificación de las mismas, es quiere decir que, tienen cierta noción de las características que presentan estos niños/as. Esto se demuestra teniendo en consideración la entrevista 1. Asimismo, en la entrevista 3 también puede notarse en función de lo expresado por la entrevistada.

Por otro lado las otras 5 familias, expresaron no poseer ningún conocimiento o información sobre las altas capacidades intelectuales, esto lo observamos en expresiones manifestadas en la entrevista 2 y 8.



## *DISCUSIÓN*

## **DISCUSIÓN**

### **1. En referencia a la familia**

La familia constituye un sistema dinámico en donde quienes la conforman se encuentran unidos compartiendo un proyecto vital de existencia (Godoy Mendoza, 2017). Asimismo, dada las diversas formas existentes de familia y de las reconocidas socialmente es que hoy se debe hablar de “familias” y no de “familia” (Romero Navarro, 2002). Siguiendo con lo planteado anteriormente, Minuchin (1985, citado en Sauquillo Mateo et al., 2016) entiende a la familia como un sistema en el cual los miembros se encuentran interrelacionados entre sí, lo que implica que ejercen una influencia continua y recíproca.

En los resultados obtenidos en esta investigación, encontramos que efectivamente existe una diversidad de familias, ya que en las entrevistas realizadas se halló estructuras familiares compuestas solamente por la madre e hijo/a o bien por la madre, la abuela materna e hijo/a.

### **2. Organización familiar: Estilos parentales y modos de comunicación**

Dentro de la organización familiar encontramos la manera en que las familias ponen en juego la parentalidad, esto refiere a cómo lo realiza, es decir el estilo parental que poseen. Estos se delimitan teniendo en cuenta dos dimensiones, por un lado, el nivel de control/exigencia, que tiene que ver con las expectativas en relación a la madurez, supervisión y disciplina; y por otro lado con la receptividad, es decir, cómo los padres refuerzan la individualidad, autonomía, auto-regulación, autoafirmación y libertad de sus hijos (Bornstein y Bornstein, 2007, citado en Mazza et al., 2016).

Las estrategias de afrontamiento son los procesos concretos que se emplean en los diversos contextos y que pueden modificarse en función de la situación desencadenante. Estas estrategias, así como su estabilidad temporal y situacional, dependen del estilo de afrontamiento, los cuales son las predisposiciones individuales para hacer frente a las situaciones (Fernández Abascal, 1997, citado en Castaño y León del Barco, 2010)

Asimismo, se destaca la importancia de las competencias parentales, que son la capacidad de dar respuesta y gestionarla como así también el poder actuar de forma flexible y adaptativa ante las exigencias que se presentan en las tareas educativas familiares al tiempo que se generan estrategias que perfeccionen las potencialidades del contexto y el aprovechamiento de las oportunidades que se les brindan (Rodrigo, Máiquez, Martín y

Byrne, 2008, citados por Sauquillo Mateo, et al., 2016). Sin embargo, existen familias que presentan dificultades para poder responder a sus hijos/as con altas capacidades, puesto que no se sienten capaces o preparados para reconocerlas (Martínez y Guirardo, 2012, citado en Castellanos Simons et al., 2015).

Snowden y Christinan (1999, citados en Granado Alcón y Cruz Tórrez, 2010) observaron que “las familias de niños y niñas superdotados se caracterizan por potenciar su creatividad, por ayudarles a asumir riesgos, por compartir el control y por no hacer demandas inapropiadas” (p. 359).

En cuanto a las estrategias parentales Bornstein y Bornstein (2017, citado en Mazza et al., 2016) reconocen cuatro tipologías de estrategias parentales:

Padres autoritarios: presentan algún grado de autoridad y escasa receptividad.

Padres permisivos indulgentes: poseen bajos niveles de control y gran receptividad.

Padres con autoridad: los niveles de control y receptividad que presentan son igualmente altos.

Padres negligentes: escaso nivel de control y receptividad.

Según lo planteado por Granada Alcón y Cruz Torrez (2010) el resultado de su estudio identifica que el desarrollo óptimo e intelectual de la autoestima como también el funcionamiento intelectual e inapropiado se basan en la armonía y coherencia que presentan las familias. Asimismo, expresan que el nivel intelectual, educativo y el rendimiento académico alto son determinantes parentales que potencian el ajuste positivo de los hijos con altas capacidades

En consonancia con esto, encontramos diferentes resultados de investigaciones que en su mayoría, coincidían en que las familias de los niños y niñas que más tarde desarrollan altas capacidades intelectuales, comparten ciertas características como bajos niveles de frustración, confianza en su capacidad para enseñar a su hijo/a y además, presentan prácticas autoritativas que se caracterizan por poseer una **estimulación cognitiva rica y variada**; además estas familias mantienen una **disposición a brindar nuevas experiencias y exigirles trabajo y esfuerzo hacia su propio desarrollo, para así poder desarrollar la habilidad mental del niño/a**. Y por último otra de las características que presentan es la de **servirles a los niños/as de guía y orientación de su desarrollo brindándole un clima armonioso y seguro emocionalmente para que este pueda expresarse libremente y así lograr ser autónomo e independiente** (Kineret y Landau,

1993; Landau y Kineret, 1993b; Silverman, 1992; Snowden y Conway, 1996; Snowden y Christian, 1999; Solomon, 1990; Yewchuck y Schlosser, 1995, citados en Granado Alcón y Cruz Torrez, 2010). Los efectos positivos que poseen estas prácticas educativas se asocian según diferentes autores (Meckstroth, 1990; Mönks, 1992; Rolen, 1995; Snowden y Conway, 1996; Snowden y Christian, 1999, citados en Granado Alcón y Cruz Torrez, 2010).

Los resultados obtenidos en esta investigación, dan cuenta de la existencia de estas dos dimensiones dentro de los estilos parentales en las familias entrevistadas, ya que se presentaron tanto un estilo parental con un nivel mayor de control/exigencia en su estilo parental (3) y por otro lado familias con un nivel mayor de receptividad (7) en el estilo parental que poseen. Asimismo, los estilos parentales que más se reportaron fueron el permisivo indulgente (3) y el con autoridad (pero no autoritarios) (3). Y en menor medida el estilo autoritario (1) el cual solo una familia de las entrevistadas lo presentaba y el estilo negligente (1) el cual se presentaba únicamente en uno de los padres de una de las familias entrevistadas.

Por otra parte, la comunicación es la piedra angular de la cual parten todas las actividades humanas e incluye los procesos a partir de los cuales la gente se influye mutuamente (Rizo García, 2011, citado por Mazza et al., 2016).

Respecto a esto existen cuatro modalidades de comunicación posible en el interior de la familia según Gallego Henao (2012, citado en Mazza et al., 2016):

Comunicación Bloqueada: Hay poco diálogo entre los miembros de la familia, con intercambios superficiales y vínculos afectivos profundos inexistentes (Gallego Henao, 2012, citado en Mazza et al., 2016).

Comunicación Dañada: Los intercambios están marcados por el reproche, las críticas destructivas, insultos y silencios prolongados. Los vínculos aquí son débiles (Gallego Henao, 2012, citado en Mazza et al., 2016).

Comunicación Desplazada: Este tipo de comunicación implica a un tercero que funciona como mediador entre los miembros de la familia, dado que no pueden resolver sus diferencias por sí mismos generando, al mismo tiempo, una distancia afectiva (Gallego Henao, 2012, citado en Mazza et al., 2016).

Comunicación Directa: Está marcada por la exteriorización de acuerdos y desacuerdos, logrando así cierta coherencia entre la expresión verbal-no verbal. Este tipo de comunicación potencia el desarrollo de la autonomía y el de los vínculos familiares,

siempre que exista retroalimentación e intercambios en las ideas, sentimientos y deseos. La unión familiar se mantiene aun cuando existen situaciones conflictivas (Gallego Henao, 2012, citado en Mazza et al., 2016).

En nuestro estudio pudimos observar que en su mayoría las familias entrevistadas presentan una comunicación directa, sin embargo, esta comunicación no es la compartida por todos los miembros de la familia, dado que en el interior de la misma se presentaron dos modos de comunicación contrapuestos entre sus diferentes miembros.

### **3. Reacciones emocionales frente a la detección de la alta capacidad en su hijo/a**

Cuando hablamos de la detección de altas capacidades, las familias expresan que ese momento les genera ansiedad e inseguridad, dado que asocian a las altas capacidades de su hijo/a con problemáticas de desenvolvimiento escolar, social y/o una inadecuada educación (López Escribano, 2004). Asimismo, podemos encontrarnos con casos en que algunas familias consideran la alta capacidad como un premio, mientras que otras la consideran un problema para el niño/a. Esto quiere decir, que se puede recibir la noticia como satisfactoria y estimulante o por el contrario, como nuevas responsabilidades que exigen un papel duro y angustioso (Domínguez, Pérez y López, 1999).

Estos sentimientos y emociones que aparecen pueden ser variadas e incluso muchas veces contradictorias. Uno de los primeros sentimientos que suelen aparecer en estas familias es la preocupación (López Escribano, 2004).

Este sentimiento aparece por la desinformación que poseen acerca de las altas capacidades generando así nuevas preocupaciones, inseguridades, miedos y desorientación (Godoy Mendoza, 2017). Sin embargo y siguiendo los aportes de Gómez y Valdez (2010) una vez que las familias han pasado este temor inicial, suelen sentirse orgullosos cuando comprenden que su hijo/a es un niño/a más y que puede aspirar a un alto rendimiento académico.

Comúnmente a estos niños/as que poseen altas capacidades intelectuales se les coloca la etiqueta de superdotado, provocando en las familias reacciones que varían entre **positivas, negativas o neutras**. Llevando de esta manera a que los padres y madres tengan la impresión de que su hijo/a es diferente, y esta diferencia produce temor u orgullo, alegría y confianza o miedo y desorientación (Pérez Sánchez, 2004).

Por otra parte, muchas familias suelen tomar esta etiqueta para entender todos los comportamientos y logros que tienen su hijo/a. Aunque en algunos casos, esta etiqueta puede llevar a que el niño/a cambie sus actitudes para confirmar el rol que le adjudican. Es por este motivo que se hace necesario desarrollar acciones encaminadas a eliminar la

desinformación y los estereotipos y prejuicios presentes en las familias que dificultan la aceptación del diagnóstico en un primer momento (Godoy Mendoza, 2017).

En los resultados obtenidos en esta investigación, encontramos presente estas diferentes reacciones frente a la detección de las altas capacidades, es decir, las reacciones positivas (7) son las predominantes en este momento, produciendo en las familias mayor sensación de tranquilidad con el diagnóstico. Otras de las reacciones que encontramos en las entrevistas realizadas estaban más relacionadas con la neutralidad (3) frente al diagnóstico, esto es ejemplificado en el siguiente fragmento: *“Era esperado el diagnóstico y dije “ya está, me toco un niño especial, a lidiar con esto.”*

Por otra parte, no se encontró en ninguna de las 10 entrevistas realizadas reacciones de tipo negativas, frente al diagnóstico de su hijo/a en las familias.

#### **4. Estrategias de afrontamiento parentales**

Los estilos que poseen las distintas familias y las interacciones que se realizan entre los miembros de la misma, es decir las estrategias que ponen en juego frente a determinadas situaciones, está constituida por límites, es decir reglas que definen quiénes participan y la manera en la que lo harán y cuya función estriba en proteger la diferenciación del sistema (Minuchin, 2001).

Es por ello que para que la familia tenga un funcionamiento coherente es necesario que los **límites sean claros**, esto significa que estén definidos con tal precisión que permitan a los miembros de la misma poder desarrollar sus funciones sin interferencias, al tiempo que se les permite el contacto entre los miembros del subsistema y los otros (Minuchin, 2001).

Otro tipo de límites que pueden estar presentes en las familias son los **límites difusos**, aquí las normas no son claras. Este tipo de límites emerge a partir del repliegue que desarrollan las familias hacia sí mismos para desarrollar su propio microcosmos. Esto incrementa la comunicación y la preocupación entre los miembros del sistema, lo que conlleva a una disminución de la distancia y que desvanezcan los límites. Se designa como aglutinamiento a este tipo de funcionamiento de límites (Minuchin, 2001).

Por otra parte, existen familias que desarrollan **límites muy rígidos**. En donde la comunicación es difícil y las funciones protectoras se encuentran perjudicadas. El funcionamiento de los límites aquí se conoce como desligamiento (Minuchin, 2001).

En nuestra investigación pudimos constatar que las estrategias parentales se modificaban en función de las necesidades del niño/a con altas capacidades intelectuales y que estas familias presentaban la capacidad de poder responder a las necesidades de sus hijos/as potenciando su creatividad, ayudándolos a asumir riesgos. Asimismo, se encontró que la mayoría de las familias entrevistadas presentaban una estrategia de afrontamiento que poseía una base más concisa al poseer límites claros, a diferencia de las familias que presentaban límites más difusos.

Por otra parte, se considera fundamental que las familias posean competencias parentales, lo cual integra la capacidad de dar respuesta y gestionarlas como así también la capacidad de actuar de forma flexible y adaptativa ante las exigencias que se presentan en sus tareas educativas familiares, mientras que paralelamente construyen estrategias que perfeccionen las potencialidades del contexto y aprovechan las oportunidades que se les brindan (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne 2008, citados por Sauquillo Mateo, Carbonel y Salinas, 2016).

En base a esto encontramos en la investigación que el total de las familias poseían la capacidad de responder a las necesidades de sus hijos/as frente a la mayoría de las situaciones que se les presentaba luego del anociamiento de las altas capacidades, y antes del mismo también.

##### **5. Concepciones Subyacentes: Mitos sobre las altas capacidades intelectuales**

En las distintas áreas de estudio, sea cual sea el campo específico, suelen aparecer mitos y creencias erróneas que llevan a la formación de estereotipos, con factores tanto físicos o externos, como internos, tales como personalidad, motivación, etc.” (Campbell, 1967, citado en Tejera, et al., 2017). Esto resulta casi una característica inherente a la especie humana.

Es por este motivo que el campo de las altas capacidades no se encuentra exento de estos mitos o creencias erróneas, ya que dicha temática ha suscitado un gran interés ya sea por sus consideraciones prácticas y educativas como así también por el punto de vista de la investigación (Tejera et al., 2017). Llevando de esta manera a crearse así falsas ideas, hasta incluso muchas veces contradictorias entre sí, que frecuentemente son el origen de muchos de sus problemas.

Por este motivo es importante poder indagar sobre las características que presentan estos los niños y niñas como así también de-construir y superar aquellos mitos y estereotipos que se encuentran ligados a los mismos con el fin de identificar y atender las

necesidades singulares de estos niños y niñas y descartar una posible concepción equívoca sobre las Altas Capacidades Intelectuales (ACI) (Irueste, et al., 2019). Ya que las sociedades en general poseen diferentes ideas suelen estar plagadas de mitos y prejuicios sobre los niños y niñas con altas capacidades intelectuales (Campbell, 1967, citado en Tejera, del et al., 2017). Por ello en primera instancia se debería empezar por descartar todas las concepciones ligadas a aspectos de “rareza o insanidad” (Rodríguez Rodríguez, 2001).

En la investigación llevada a cabo, en las 10 entrevistas realizadas, pudimos obtener datos parejos en relación a esto, es decir, hay familias que expresaron tener poco conocimiento sobre las altas capacidades intelectuales antes de la identificación de las mismas (5), esto quiere decir que al momento de interrogarse planteaban que poseían alguna idea sobre las características que presentan estos niños/as o bien que conocían lo que era pero no con la nominación de “altas capacidades”, como lo ejemplificamos en el siguiente fragmento de la entrevista 3: *“Si de saber, capaz no con ese nombre de altas capacidades pero sí de entender la diversidad (...)”*.

Pero ninguna de estas familias poseía información basada en estereotipos o mitos, sino que la información que tenían la habían obtenido de diferentes plataformas oficiales, como lo ejemplificado en el siguiente fragmento de la entrevista 10: *“Antes de ir al servicio conocía algo porque una mamá me pasó información de Embajadores ACI.”*

Por otro lado, nos encontramos con familias que expresaron no poseer ningún conocimiento o información sobre las altas capacidades intelectuales (5), aquí nos encontramos con el caso de la entrevista 2, en donde la madre expresó lo expuesto en el siguiente fragmento: *“Vi que había algo diferente, pero pensé que era sobrestimulación. (...) No tenía información”*.

Esto demuestra que existía una concepción errónea debido a la nula información que poseen. Además, nos encontramos con familias que antes de acceder al Servicio de Neuropsicología Área Infantil (SNPI) no tenían ningún tipo de información, pero que luego que asistieron comenzaron a informarse del tema. Esto lo ejemplificamos en el siguiente fragmento extraído de la entrevista 5: *“Ninguna la verdad. Más que lo que fui viendo en el curso que realicé que brindó el servicio. Pero antes de eso nada.”*



## ***LIMITACIONES Y CONCLUSIONES***

## **LIMITACIONES**

Una de las limitaciones al realizar la presente investigación se relaciona a que la población necesaria para llevar a cabo el estudio era reducida, dado que los datos se obtuvieron de la base de datos del Servicio de Neuropsicología Área Infantil (SNPI) el cual lleva pocos años en funcionamiento y al momento de realizar el contacto con las familias, por medio de la base de datos, la limitación que se encontró fue que la mayoría de las familias no cumplían con los requisitos excluyentes para poder participar del mismo. A esto se sumaba la dificultad para lograr contacto virtual en un año tan particular como el que transcurrimos en contexto de pandemia.

Otra de las dificultades que se presentó fue al momento de la realización de las entrevistas. Ya que, como antes mencionamos, al desarrollar la presente investigación en un contexto complejo como el de la pandemia que estamos atravesando, fue difícil lograr coordinar un día y horario con los participantes, para llevar a cabo las entrevistas de manera virtual, asimismo al momento de lograr establecer un día y horario, nos ocurría que algunos no se presentaron el día y fecha acordados como así también hubo problemas de conectividad.

---

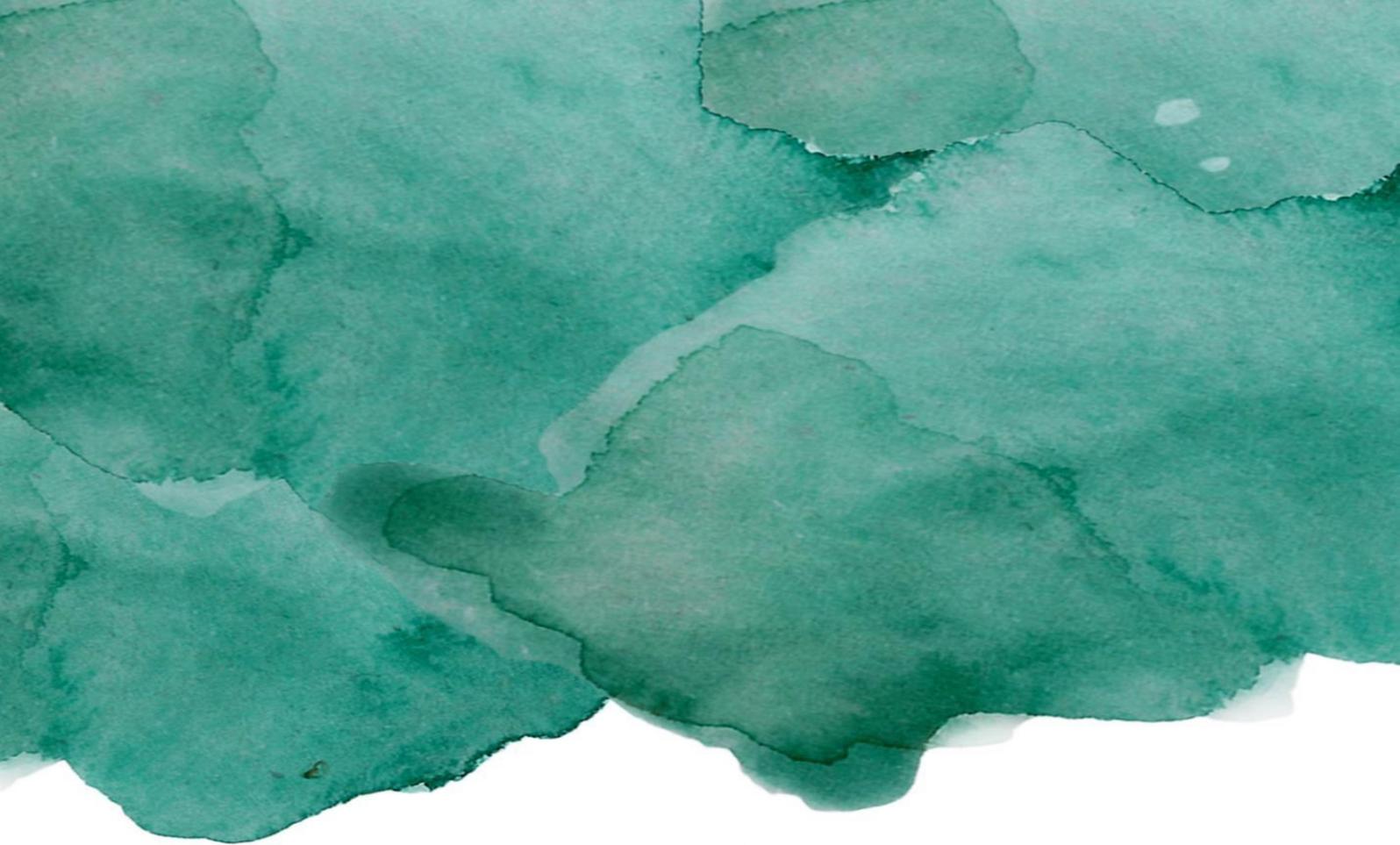
## **CONCLUSIONES**

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

- Los padres contaban con estrategias de afrontamiento antes de la identificación de las altas capacidades intelectuales en su hijo/a. La identificación de las mismas no modificó las estrategias utilizadas por los padres previamente en tanto que éstas habían demostrado ser efectivas. Asimismo, hubo padres que, si bien no modificaron sus estrategias previas, pudieron sumar a su repertorio otras estrategias que hacían a la comprensión de las emociones y reacciones de su hijo/a. Las estrategias que utilizaron varían en función de las necesidades e intereses del niño/a. Entre ellos se encuentran: cambio de escolaridad, hablar con docentes y directivos, aceleración, adecuación curricular, inscripción a talleres o actividades recreativas del interés del niño o niña, homeschooling.
- En relación a las reacciones emocionales de los padres frente al anociamiento de altas capacidades intelectuales resulta importante resaltar que gran parte de las familias entrevistadas manifestaron reacciones positivas y/o neutras frente al mismo.

Esto nos muestra en relación al objetivo de las concepciones previas que presenta la familia frente a la alta capacidad que si bien, algunas familias tenían información sobre las altas capacidades intelectuales, aunque de manera escasa, otras no la tenían o poseían una creencia un poco errónea de la misma. Lo que demostró por tal motivo la no presentación de reacciones negativas en ninguna de las familias entrevistadas.

- En relación a los estilos parentales se pudo registrar que en la gran mayoría de los casos, las familias mantienen un estilo con autoridad (pero no autoritarios) y/o permisivo indulgente, es decir, que en las familias donde rige más un estilo de autoridad (pero no autoritarios) se presentan buenos niveles de control y autoridad, a la vez buenos niveles de receptividad; y en las familias donde rige más un estilo permisivo indulgente se presenta un control más reducido sobre el niño pero una amplia receptividad. Por otro lado, en menor cantidad encontramos familias que presentan un estilo más autoritario en donde el control es mucho mayor que la receptividad. Asimismo, no se encontró una relación entre los modos de comunicación y las estrategias de afrontamiento. Es decir, a pesar de utilizar estrategias de afrontamiento parentales disímiles, en lo que respecta a la delimitación de roles y límites, éstas no se corresponden a un único modo de comunicación entre los miembros de la familia.
- Con respecto a las dinámicas familiares, es importante resaltar que gran parte de las familias entrevistadas manifestaron ser más receptivas, es decir que buscan constantemente reforzar la individualidad, autonomía, auto-regulación, autoafirmación y libertad de sus hijos. Y además se presentó en una modalidad de comunicación directa, logrando así una comunicación abierta, constructiva y dialógica, para así poder expresar tanto emociones positivas como negativas y llegar a acuerdos por medio del diálogo.
- Por otra parte, consideramos que esta investigación luego podrá funcionar para visibilizar aún más este fenómeno y así, establecer un precedente que dé lugar a la formulación de interrogantes e impulse nuevas líneas posibles de investigación y/o para la realización de talleres psicoeducativos que posibiliten estrategias de afrontamiento más asertivas ante el diagnóstico de altas capacidades mediante el desarrollo de herramientas y/o estrategias necesarias que le permitan a las familias afrontar esta situación.



## ***REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS***

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- De Andalucía, J. (2013). 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*.
- Albes, C. (2012). 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.
- Amezcu, 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.
- Azevedo, S. M. L. D. y Mettrau, M. B. (2010). Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. *Psicologia: ciência e profissão*, 30(1), 32-45.
- Barbero, M. L. C. (2008). Niños de altas capacidades intelectuales: ¿ niños en riesgo social?. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (18), 163-176.
- 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. (2011). Estadística para psicología y educación. Ed. Brujas. Recuperado de [https://issuu.com/el papaupa/docs/bologna\\_eduardo\\_-\\_estadistica\\_para](https://issuu.com/el papaupa/docs/bologna_eduardo_-_estadistica_para)
- Castaño, E. F., & del Barco, B. L. (2010). Estrategias de afrontamiento del estrés y estilos de conducta interpersonal. *International Journal of psychology and psychological therapy*, 10(2), 245-257.

- Castellanos Simons, D., Bazán Ramírez, A., Ferrari Belmont, A. M., & Hernández Rodríguez, C. A. (2015). Apoyo familiar en escolares de alta capacidad intelectual de diferentes contextos socioeducativos. *Revista de Psicología (PUCP)*, 33(2), 299-332.
- Castelló Tarrida, A. (2008). Bases intelectuales de la excepcionalidad: un esquema integrador.
- Código de Ética de Psicólogos de la Provincia de Córdoba. (2016).
- Domínguez, P., Pérez, L. y López, C. (1999). Percepciones y actitudes de los padres ante los hijos superdotados. En A. Sipán (Coord.). *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos* (pp.323-332). Zaragoza: Mira editores.
- Federación de Psicólogos de la República Argentina. (2013). Código de Ética de la Fe.P.R.A.
- Fernández, M. P. (2008). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas* (Vol. 183). Ministerio de Educación.
- Fernández Núñez, L. (2006) ¿Cómo analizar datos cualitativos? *ButlletíLaRecerca* ISSN: 1886-1946. Universidad de Barcelona. Instituto de ciencias de educación.
- Flores-Bravo, J. F., Valadez-Sierra, M. D., Rosal, A. B., & Betancourt-Morejón, J. (2018). Principales preocupaciones de padres de hijos con altas capacidades. *Revista de Educación y Desarrollo*, 47, 115-122.
- Funes, M. (Sin fecha), Estereotipos, falsos mitos y leyendas urbanas sobre la superdotación. Superdotación y altas capacidades. En: <http://www.psicologosuperdotados.com/>
- 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., & Valadez, M. (2010). Relaciones de la familia y del hijo/a con superdotación intelectual. *faísca*, 15 (17), 67-85. Recuperado en [www. ucm. es/info/sees/web/images/2010/artículo](http://www.ucm.es/info/sees/web/images/2010/artículo), 205.

- Gómez-Arizaga, M. P., Truffello Palau, A., & Kraus Friedmann, B. (2019). Percepciones parentales respecto a la experiencia académica y social de sus hijos con altas capacidades intelectuales. *Perspectiva Educativa*, 58(3), 156-177.
- Guirado, A. (2015). *¿Qué sabemos de las altas capacidades? Preguntas, respuestas y propuestas para la escuela y la familia*. Barcelona: GRAÓ.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (Vol. 3). México: McGraw-Hill.
- Irueste, P. G. (2012). Capacidades Intelectuales Diferenciales en niños designados por sus docentes como dispersos e hiperactivos.
- Irueste, P. G., Saco, A., Tomasini, C., Fellauto, S. (2019). Detección temprana de niños y niñas con Altas Capacidades Intelectuales (ACI). *GOPPAC. Guía argentina de Orientación para Psicopedagogos o Psicólogos. Detección y Abordaje de las Altas Capacidades*. Asociación Altas Capacidades Argentina <https://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/guia-argentina-de-orientacion-para-psicopedagogos-y-psicologos-deteccion-y-abordaje-de-las-altas-capacidades>
- Jiménez, C., Murga, M. Á., Gil, J. A., Téllez, J. A., & Trillo, M. P. (2010). Hacia un modelo sociocultural explicativo del alto rendimiento y la alta capacidad: ámbito académico y capacidades personales. *Educación XX1*, 13(1), 125-153.
- Jorge, C. M. H., & Naveiras, E. R. (2006). Comportamientos parentales en familias con superdotados. *Faisca: revista de altas capacidades*, 11(13), 48-58.
- Ley Nacional de Salud Mental Argentina No 26657. Boletín Oficial No 32041. Buenos Aires, Argentina, 3 de Diciembre de 2010.
- López Escribano, M. D. C. (2004). *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*. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- López, J. C. (2012). *Didáctica para alumnos con altas capacidades*. Madrid: Síntesis.
- López Noguero, F. (2002). *El análisis de contenido como método de investigación*.
- Manzano, Ainhoa; Arranz Freijo, Enrique B. «Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades». *Anuario de psicología / The UB Journal of psychology*, [en línea],

2008, Vol. 39, Núm. 3, p. 289-0,  
<https://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/123643> [Consulta: 2-05-2020].

- 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.
- Martínez Licona, J. F., Rodríguez Gámez, G. I., Díaz Oviedo, A., & Reyes Arellano, M. A. (2018). Nociones y concepciones de parentalidad y familia. *Escola Anna Nery*, 22(1).
- Martínez Torres, M. (2008). Orientaciones para familias de alumnos/as con Altas Capacidades Intelectuales. Jornadas de padres de alumnos con altas capacidades.
- Mateo, P. S., Santana, G. R., Carbonell, A. P., & de Salinas, A. I. C. (2016). Las competencias parentales en el ámbito de la identificación/evaluación de las altas capacidades. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2), 200-217.
- Mazza, P. R., Nicolas, F. y Panichelli, M. V. (2016) “*Estructura y Dinámica Familiar en familias con niños Talentosos o con Altas Capacidades*”. Tesis de grado. Córdoba, Argentina.
- Minuchin, S. (2001). *Familias y terapia familiar*. Editorial Gedisa.
- Montero, I., & León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *International journal of clinical and health psychology*, 2(3), 503-508.
- Montero, I & León, O. G. (2007) Guía para nombrar los estudios en psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. ISSN 1697-2600 7 (3), pp. 847-862.
- Moon, S. M. (2009). Myth 15: Highability students don't face problems and challenges. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 274-276.
- Navarro, F. R. (2002). La mediación familiar. Un ejemplo de aplicación práctica: la comunicación a los hijos de la separación de los padres. El papel del mediador. *Revista del Ministerio de Trabajo y Assuntos Sociales*, (40), 31-54.

- Parra Jiménez, Á., Oliva Delgado, A., y Sánchez Queija, M. I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35 (3), 331-346.
- Pérez Langa, D., & Sumelzo Jordán, M (2017) Altas capacidades intelectuales: familias y profesionales.
- Pérez, L. (2004). Superdotación y familia. *Faisca: revista de altas capacidades*, (11), 17-36.
- Pérez Sánchez, L. (2004). Superdotación y familia. *Faisca*, 11, 17-36.
- Rodríguez, R. I. (2001). Mitos y realidades sobre la superdotación y el talento. *Engine. Revista del Col. Legi Oficial de Psicólogos a Balears*, 11, 95-109.
- Romero, C. W. V. (1998). Reacciones emocionales: Aspectos conceptuales y de medición. *Revista Sonorense de Psicología*, 12(2), 91-97.
- Rudasill, K. M., Adelson, J. L., Callahan, C. M., Houlihan, D. V., & Keizer, B. M. (2013). Gifted students' perceptions of parenting styles: Associations with cognitive ability, sex, race, and age. *Gifted Child Quarterly*, 57(1), 15-24.
- Sampieri Hernández, R., Fernández Collado, C., & Baptista, M. D. (2010). Metodología de la investigación (quinta edición ed.). *México DF: Mc Graw Hill*.
- Sánchez Sánchez, E. (2014). Características, opiniones y necesidades de las familias de niños con altas capacidades.
- Soriano, E.I, y Castellanos, D. (2016). Naturaleza de las concepciones que tienen los padres acerca de las aptitudes sobresalientes y su desarrollo en dos contextos socioculturales del Estado de Morelos, México. *Investigación y Práctica en Psicología del Desarrollo*, 1(1), 205-212
- Tejera, J. P., del Rosal, Á. B., & Naveiras, E. R. (2017). Conocimientos y Mitos sobre Altas Capacidades. *Talíncrea: Revista Talento, Inteligencia y Creatividad*, 4(1), 40-51.
- Torrecilla, J. M. (2006). *La entrevista*. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Torres, M. M., & Serrat, À. G. (2010). *Alumnado con altas capacidades* (Vol. 2). Graó.
- Tourón, J. (2000). Mitos y realidades en torno a la alta capacidad.

*“Estrategias de afrontamiento parentales ante la identificación de las altas capacidades de niños y niñas de 6 a 8 años de edad”*

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.

Vergara Panzeri, M. E. (2004): “La educación de niños con Talento en Argentina”, en Educación de Niños con Talento en Iberoamérica. Chile: UNESCO.



***ANEXO***

## **ANEXO**

### **Consentimiento Informado:**

Ud. ha sido invitado a participar en una investigación denominada “Estrategias de afrontamiento parentales frente a las altas capacidades de niños y niñas de 6 a 8 años de edad” Tiene como objetivo conocer cuáles son las estrategias de afrontamiento parentales que poseen las familias con hijos/as con altas capacidades intelectuales, y que realizaron un proceso de detección en el Servicio de Neuropsicología, Área Infantil, de la Universidad de Córdoba.

La siguiente investigación está a cargo de las estudiantes Contino, Débora Daiana y Maidana, Evelyn Alejandra, alumnas del tramo final de la Lic. en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, quienes actualmente llevan a cabo una Práctica Supervisada en Investigación, bajo la supervisión de la Dra. Paula Irueste.

Si Ud. acepta participar, se lo invitará realizar una entrevista de aproximadamente treinta minutos (30 minutos). Su participación es completamente voluntaria. Así mismo usted tiene derecho a abstenerse de participar o retirarse en cualquier momento.

La información que Ud. suministre será estrictamente confidencial y será utilizada sólo a los fines de esta investigación, respetando su intimidad.

Por cualquier duda o consulta puede comunicarse a los siguientes correos electrónicos: maidana.eve13@gmail.com / contino95@outlook.com

Desde ya, se agradece su participación.

Nombre del participante: .....

Firma: .....

### **Modelo de Entrevista:**

#### **Datos Personales**

Fecha:

Nombre:

Mail:

#### **Dinámica familiar**

1. ¿Cómo está compuesta la familia?
2. ¿Cómo es el diálogo/ comunicación entre los miembros de la familia? ¿Es igual con todos los miembros?
3. ¿Sienten que algunas situaciones no saben cómo comunicarse con su hijo/a? ¿Qué hacen en esas situaciones (en caso que sucediera)?
4. ¿Qué actividades le gustan a su hijo/a? ¿Comparte alguna de ellas?

#### **Reacción emocional:**

5. ¿Cómo o cuándo se dieron cuenta de que había algo particular en la conducta de su hijo/a? ¿Qué sintieron ante eso?
6. ¿Cómo se sintieron cuando les dieron el diagnóstico? ¿Por qué?
7. ¿Cómo reacciona cuando su hijo/a se encuentra muy irritable o molesto?
8. Cuando le cuenta sobre algún logro, usted ¿cómo se siente?

#### **Estrategias de afrontamiento parentales:**

9. ¿Se produjeron cambios en los roles familiares a partir del anoticiamiento de la alta capacidad intelectual de su hijo/a?
10. ¿Sintieron que tenían los recursos necesarios para ayudar a su hijo/a luego del anoticiamiento de la alta capacidad?
11. ¿Notó algún cambio en cuanto a sus estrategias educativas con su hijo/a luego del diagnóstico? ¿Cómo las percibe?
12. ¿Qué estrategias de afrontamiento nota que funcionan más con su hijo/a? ¿Cómo lo notan?
13. ¿Cómo es un día normal en la vida de su hijo/a?

#### **Concepciones subyacentes:**

14. ¿Qué información tenían sobre las altas capacidades intelectuales antes del diagnóstico?
15. Luego del diagnóstico ¿pidió o buscó más información?
16. ¿Siente que sus primeras reacciones ante el diagnóstico, pudieron estar influenciadas por sus concepciones previas sobre las altas capacidades?

