



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

MÁSTER EN PSICOPEDAGOGÍA

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

“El impacto de las Altas Capacidades Intelectuales en el contexto familiar: estudio empírico y propuesta de intervención psicopedagógica”

Presentado por:

MIREIA MUÑOZ FERNÁNDEZ

Tutelado por:

Dra. PAULA ODRIOZOLA GONZÁLEZ

Dr. RAÚL LÓPEZ BENÍTEZ

Departamento:

PSICOLOGÍA

Curso 2020/2021

AGRADECIMIENTOS

En la elaboración del presente Trabajo de Fin de Máster, he tenido la oportunidad y la suerte de contar no solo con uno, sino con dos tutores maravillosos, Paula y Raúl. Por ello, me gustaría agradecerles a ambos por su tiempo, ayuda, consejos y por el apoyo recibido en todo momento, así como por haberse implicado de la forma en la que lo han hecho.

No solo he contado con dos tutores estupendos, sino que también he tenido la suerte de colaborar con la asociación ACYLAC, por lo que me gustaría agradecerles su dedicación. Especialmente me gustaría mencionar a Yolanda, quien confió en mí desde el primer momento y no dudó en ofrecerme su ayuda y colaboración, dándome la oportunidad de participar en muchas de las conferencias de la asociación, siendo estas una gran fuente de aprendizaje tanto a nivel profesional como personal. Además, quisiera agradecer a las familias de las diferentes asociaciones que dedicaron un momento de su tiempo a participar en el estudio planteado en el presente documento.

De la misma manera, quiero agradecer a mi familia por confiar siempre en mí y por apoyarme en todas las decisiones que he tomado a lo largo de mi vida. Especialmente, a mi madre y a mi abuela, por haberme ayudado a ser quien soy hoy y a mi tía Rebeca, por transmitirme la pasión por la educación.

Así mismo, también quiero agradecer a mis amigas, quienes son mi inspiración en este arduo camino para conseguir el trabajo de nuestros sueños. Ellas me han demostrado que somos capaces de conseguir todo lo que nos propongamos, que así sea entonces.

Por último, pero no por ello menos importante, quiero agradecer a Pablo por estar siempre a mi lado y por apoyarme en los momentos más y menos bonitos, por creer siempre en mí y por darme el valor para que yo misma lo crea.

Por esto y mucho más, gracias a todos de corazón. Sin vosotros este trabajo no hubiera sido posible.

*No basta saber. Se debe también aplicar.
No es suficiente querer, se debe también hacer.*

J. W. Goethe

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Máster se centra en evidenciar las necesidades de las familias con hijos que presentan altas capacidades intelectuales. Para ello, se realizó, en primer lugar, una revisión en la literatura científica para analizar la situación de estas familias. Seguidamente, se llevó a cabo un estudio empírico con 205 padres y madres de hijos con alta capacidad, cuyo objetivo fue valorar el impacto que supone para estas familias la presencia de un hijo con altas capacidades y las necesidades específicas derivadas.

Los resultados del estudio muestran una falta de orientación, formación y apoyo a estas familias, así como ciertas preocupaciones relacionadas con las necesidades de sus hijos o la falta de entendimiento con el contexto escolar, entre otras. En base a esto, y fundamentándolo en los programas más destacados de la literatura científica, se plantea una propuesta de intervención, denominada “Padres Capaces”, dirigida a los progenitores de hijos con altas capacidades con el objetivo de proporcionarles recursos psicoeducativos, tales como estrategias y técnicas concretas que permitan mejorar sus habilidades parentales.

Palabras clave: *altas capacidades intelectuales, contexto familiar, intervención familiar, necesidades de orientación, habilidades parentales, recursos psicoeducativos.*

ABSTRACT

This Master's Final Project focuses on highlighting the needs of families with children with high intellectual abilities. To this end, firstly, a review of the scientific literature was conducted to analyse the situation of these families. Consecutively, an empirical study was carried out with 205 parents of children with high intellectual abilities, with the aim of assessing the impact of the presence of a child with high intellectual abilities and the specific needs derived from it on these families.

The results of the study show a lack of guidance, training, and support for these families, as well as certain concerns related to the needs of their children or the lack of understanding with the school context, among others. On this basis and based on the most outstanding programmes in the scientific literature, an intervention proposal is designed, called “Capable Parents”, aimed at parents of children with high intellectual abilities with the aim of providing them with psycho-educational resources, such as strategies and specific techniques to improve their parenting skills.

Keywords: *high intellectual abilities, family context, family intervention, orientation needs, parenting skills, psycho-educational resources.*

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	8
2. OBJETIVOS.....	10
3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA Y RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL MÁSTER UNIVERSITARIO EN PSICOPEDAGOGÍA.....	12
4. MARCO TEÓRICO	16
4.1. LAS ALTAS CAPACIDADES: UNA APROXIMACIÓN HACIA SU ENTENDIMIENTO	16
4.1.1. CONCEPTUALIZACIÓN Y EVOLUCIÓN DEL TÉRMINO “ALTAS CAPACIDADES”	16
4.1.2. ALTAS CAPACIDADES Y TÉRMINOS RELACIONADOS	20
4.1.3. MODELOS TEÓRICOS EXPLICATIVOS DE LAS ALTAS CAPACIDADES.....	22
4.1.4. CARACTERÍSTICAS DE LAS PERSONAS QUE PRESENTAN ALTAS CAPACIDADES.....	26
4.1.5. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS DE LAS PERSONAS CON ALTAS CAPACIDADES.....	28
4.2. LA FAMILIA Y LAS ALTAS CAPACIDADES.....	30
4.2.1. CARACTERÍSTICAS DE LAS FAMILIAS CON HIJOS QUE PRESENTAN ALTAS CAPACIDADES	31
4.2.2. IMPACTO DE LAS ALTAS CAPACIDADES EN EL CONTEXTO FAMILIAR	34
4.2.2.1. Reacciones de la familia a la identificación de los hijos y principales preocupaciones.....	34
4.2.2.2. Repercusiones y conflictos en la dinámica familiar	36
4.2.3. NECESIDADES DE LAS FAMILIAS CON HIJOS QUE PRESENTAN ALTAS CAPACIDADES.....	38
4.2.3.1. Recursos para el apoyo y formación a las familias: grupos de autoayuda, grupos de apoyo y escuelas de padres.....	39
4.2.3.2. Orientaciones generales destinadas a las familias de hijos con altas capacidades	40
4.2.4. ESTUDIOS E INTERVENCIONES REALIZADAS CON FAMILIAS DE HIJOS CON ALTAS CAPACIDADES.....	42
5. MARCO EMPÍRICO	48
5.1. ESTUDIO EMPÍRICO	48
5.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	48

5.3. PARTICIPANTES	49
5.4. INSTRUMENTOS.....	50
5.5. PROCEDIMIENTO	51
5.6. RESULTADOS	51
5.6.1. DATOS SOBRE LAS REACCIONES A LA IDENTIFICACIÓN DE LOS HIJOS CON ALTA CAPACIDAD Y DESAFÍOS A NIVEL FAMILIAR.....	52
5.6.2. DATOS SOBRE LA AFECTACIÓN Y/O MODIFICACIÓN DE LAS RELACIONES FAMILIARES	53
5.6.3. DATOS SOBRE LAS PREOCUPACIONES FAMILIARES	54
5.6.4. DATOS SOBRE LAS NECESIDADES DE ORIENTACIÓN Y CONOCIMIENTO/APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS	55
5.6.5. DATOS SOBRE EL BIENESTAR EMOCIONAL.....	56
5.7. CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN	57
6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	59
6.1. CONTEXTO Y DESTINATARIOS	59
6.2. OBJETIVOS	60
6.3. METODOLOGÍA.....	61
6.4. TEMPORALIZACIÓN	62
6.5. DESARROLLO DE LA PROPUESTA	64
6.5.1. SESIÓN 1	64
6.5.2. SESIÓN 2	66
6.5.3. SESIÓN 3	69
6.5.4. SESIÓN 4	71
6.5.5. SESIÓN 5	73
6.5.6. SESIÓN 6	75
6.5.7. SESIÓN 7	77
6.5.8. SESIÓN 8	78
6.5.9. SESIÓN 9	80
6.5.10. SESIÓN 10	81
6.6. RECURSOS	83
6.6.1. RECURSOS HUMANOS	83
6.6.2. RECURSOS MATERIALES	83
6.7. EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO	84
6.8. CONCLUSIONES DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	85

7. CONCLUSIONES	87
7.1. BONDADES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	88
7.2. FUTURAS LÍNEAS DE TRABAJO	89
8. BIBLIOGRAFÍA	91
9. ANEXOS	98
9.1. ANEXO 1: CUESTIONARIO DEL ESTUDIO EMPÍRICO DIRIGIDO A FAMILIAS CON HIJOS CON ALTAS CAPACIDADES	98
9.1.1. ANEXO 1.1.: CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL ESTUDIO	102
9.2. ANEXO 2: CARTA DE COMPROMISO PARA LAS FAMILIAS DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	103
9.3. ANEXO 3: CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN	104
9.4. ANEXO 4: REGISTRO DE AUTOEVALUACIÓN “RECORDAMOS LO APRENDIDO”	106
9.5. ANEXO 5: CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN	107
9.6. ANEXO 6: ACTIVIDAD “BUSCA ALGUIEN QUE...”	108
9.7. ANEXO 7: EJEMPLO DE TEXTO SOBRE LA PREVALENCIA DE LAS ALTAS CAPACIDADES adaptado de Guirado (2015)	109
9.8. ANEXO 8: TARJETAS DE MITOS Y REALIDADES	110
9.9. ANEXO 9: TEXTO SOBRE LA INTOLERANCIA A LA FRUSTACIÓN adaptado de Alegría et al. (2015)	111
9.10. ANEXO 10: LISTADO RECURSOS DE INTERÉS	112
9.11. ANEXO 11: “PAUTAS PARA NEGOCIAR ANTE UN CONFLICTO”	113
9.12. ANEXO 12: CUESTIONARIO SITUACIONAL SOBRE PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE RIESGO adaptado de Ceballos y Rodrigo (1998)	114
9.13. ANEXO 13: UN DÍA EN MI VIDA adaptado de Amorós et al. (2012)	118

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Aspectos diferenciales entre el paradigma tradicional y actual de las Altas Capacidades. Adaptado de Tourón (2020, p.20).....	19
Tabla 2. Efectos que conlleva la etiquetación de un hijo con altas capacidades para la familia. Adaptado de López (2003, p.190).....	35
Tabla 3. Resumen de los componentes clave comunes de los programas de formación familiar con hijos que presentan altas capacidades.....	47
Tabla 4. Descripción de la muestra de participantes	50
Tabla 5. Temporalización de las sesiones de la propuesta de intervención “Padres Capaces”	63

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de superdotación de los tres anillos de Renzulli. Adaptado de Tourón et al. (1998, p.27)	23
Figura 2. Modelo Psicosocial o de Estrella Marina de Tannenbaum. Adaptado de Tourón (2004, p.14)	24
Figura 3. Modelo de interdependencia triádica de Mönks. Adaptado de Mönks y van Boxtel (1988, p.315)	24
Figura 4. Distribución en porcentajes de las reacciones de las familias a la identificación/diagnóstico de los hijos con alta capacidad.....	52
Figura 5. Consideración de la presencia de un hijo con altas capacidades como un reto familiar	53
Figura 6. Modificación de la relación entre los hermanos desde la identificación/diagnóstico	54
Figura 7. Distribución en porcentajes de las preocupaciones familiares respecto a los hijos con alta capacidad	54
Figura 8. Consideración de la necesidad de formación, orientación u apoyo de las familias. 55	
Figura 9. Grado de cansancio emocional de los padres con hijos con alta capacidad	56

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo del tiempo, los estudios e investigaciones sobre las altas capacidades se han incrementado dado el interés de los profesionales por profundizar sobre las características y necesidades de las personas con alta capacidad. No obstante, el ámbito del contexto familiar de estas personas no ha recibido la misma atención.

Una de las posibles causas de esta falta de atención al contexto familiar ha podido estar motivada por la excesiva consideración de las necesidades intelectuales de las personas con alta capacidad, en comparación con la menor cantidad de estudios sobre sus necesidades emocionales y relacionales. Así mismo, otro de los motivos puede relacionarse con el hecho de centrar la mayoría de las intervenciones en el contexto escolar que, si bien son necesarias, deben combinarse con otro tipo de intervenciones, como aquellas desarrolladas a nivel extraescolar y/o familiar.

Como consecuencia, las investigaciones y programas de intervención dirigidos a las familias con hijos que presentan altas capacidades son muy escasos y, por tanto, la orientación y formación a los progenitores ha quedado relegada, en el mejor de los casos, a la entrega de listas de recomendaciones que no tienen en cuenta las necesidades particulares de las familias y que, además, son insuficientes si no se establecen de forma conjunta con aplicaciones prácticas.

Por tanto, este Trabajo de Fin de Máster pretende visibilizar las necesidades de las familias de las personas con altas capacidades y, del mismo modo, dar respuesta a aquellas relacionadas con su formación, orientación y apoyo. Para ello, el presente documento se ha dividido en diferentes partes.

En primer lugar, se exponen los diferentes objetivos que se pretenden alcanzar mediante la elaboración de este TFM. Más adelante, en la justificación, se indican los motivos de la elección del tema escogido, junto con la relación con las competencias del Máster en Psicopedagogía.

En segundo lugar, se desarrolla la justificación teórica en la que se realiza un recorrido sobre diferentes contenidos comenzando, por un lado, con aquellos relacionados con las altas capacidades, como la definición del término, los diferentes modelos teóricos propuestos y las características y necesidades de las personas con alta capacidad, entre otros. Por otro lado, se recogen aquellos aspectos sobre el contexto familiar, como las características de las familias

con hijos que presentan altas capacidades, las necesidades de estas familias, así como los estudios e intervenciones realizadas a nivel nacional e internacional.

Seguidamente, se muestran los resultados de un estudio piloto destinado a conocer el impacto que supone para la familia la presencia de un hijo con altas capacidades y las necesidades que estas presentan. A partir de los datos obtenidos en dicha investigación, se diseña una propuesta de intervención dirigida a familias con hijos con altas capacidades de entre 6 y 8 años para proporcionarles una orientación y apoyo a través de la transmisión de conocimientos teóricos y estrategias y técnicas de utilidad para su tarea educativa como padres.

En último lugar, se exponen las conclusiones del presente trabajo, así como las bondades y limitaciones tanto del estudio como de la propuesta de intervención planteados y las líneas de trabajo futuras para seguir contribuyendo a este ámbito.

2. OBJETIVOS

Los **objetivos generales** del presente Trabajo de Fin de Máster son los siguientes:

- *Revisar*, según la literatura científica, el impacto que conllevan las altas capacidades en el contexto familiar para comprender lo que suponen e implican tanto para las personas que las presentan como para sus familias.
- *Analizar* el impacto de las altas capacidades en el contexto familiar, así como las necesidades de las familias.
- *Realizar* una propuesta de intervención psicopedagógica para cubrir las necesidades de las familias con hijos con altas capacidades de entre 6 y 8 años.

Para lograr dichos objetivos generales, se plantean los siguientes **objetivos específicos**:

- *Revisar*, según la literatura científica, el impacto que conllevan las altas capacidades en el contexto familiar para comprender lo que suponen e implican tanto para las personas que las presentan como para sus familias.
 - *Conceptualizar* el término “altas capacidades” y diferenciar los conceptos relacionados para combatir los mitos e ideas erróneas en este ámbito de estudio.
 - *Realizar* una revisión histórica en cuanto a la evolución sobre la comprensión de las altas capacidades a través de los modelos teóricos con mayor repercusión.
 - *Conocer* tanto las características de las personas con alta capacidad como las de sus familias, para así evidenciar las necesidades específicas de ambos colectivos.
 - *Valorar* en qué medida repercute en las familias la presencia de un hijo con altas capacidades
 - *Revisar* en la literatura científica los estudios e intervenciones realizadas sobre las altas capacidades en el contexto familiar.
- *Analizar* el impacto de las altas capacidades en el contexto familiar, así como las necesidades de las familias.
 - *Analizar* las reacciones de las familias en cuanto a la identificación/diagnóstico de sus hijos con alta capacidad y los desafíos vivenciados a nivel familiar como consecuencia de la identificación.

- *Analizar* el impacto derivado de la identificación/diagnóstico de la alta capacidad en las relaciones familiares y sociales, así como las preocupaciones más frecuentes y el grado de bienestar emocional.
- *Identificar* las necesidades de las familias de hijos con altas capacidades y el uso y la aplicación de estrategias.
- *Realizar* una propuesta de intervención psicopedagógica para cubrir las necesidades de orientación, información y apoyo de las familias con hijos con altas capacidades de entre 6 y 8 años.
 - *Informar, orientar y apoyar* a los padres de hijos, de entre seis y ocho años, que presentan altas capacidades, con el fin de fortalecer sus conocimientos y habilidades parentales.
 - *Proporcionar* a las familias las herramientas y estrategias necesarias para afrontar su tarea como padres de hijos con altas capacidades.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA Y RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL MÁSTER UNIVERSITARIO EN PSICOPEDAGOGÍA

La sociedad actual se caracteriza por una pluralidad y diversidad que está presente en todas las personas, lo cual se puede observar fácilmente a través de la variedad de nacionalidades, lenguas, ideologías, etc. Un ejemplo de esta diversidad queda representado por el colectivo de personas que presentan altas capacidades intelectuales, las cuales constituyen un grupo muy diverso, dada su heterogeneidad, con diferentes características y, por tanto, distintas necesidades.

Según el Instituto Nacional de Estadística (2021), durante el curso 2019/2020, se reportaron un total de 39.173 alumnos no universitarios identificados con altas capacidades, representando un 7,5% del total del alumnado con necesidades específicas, cifra que asciende a 524.219 alumnos. Observando estos datos, se percibe que la cantidad de alumnos con altas capacidades representa una elevada proporción del alumnado, si bien es cierto que, tanto a nivel formal como no formal, y sin adentrarse en la calidad de las intervenciones, se intenta en mayor o menor medida dar respuesta a las necesidades que estas personas representan. Sin embargo, y a pesar de la relevancia que tienen, se ha prestado muy poca atención a las familias.

Conociendo que la alta capacidad no es únicamente el resultado de factores biológicos y psicológicos, sino también de factores contextuales, el contexto familiar de estas personas ocupa un papel muy relevante para su desarrollo tanto a nivel cognitivo, como a nivel social y emocional (Castellanos et al., 2015). En este sentido, no solo existe una influencia por parte de la familia hacia sus hijos, sino que las altas capacidades también suponen un impacto para las familias, ya que se traducen en un desafío que queda representado en una serie de preocupaciones, miedos, conflictos, etc. En definitiva, la presencia de un hijo con alta capacidad supone para las familias una necesidad que queda reflejada en los retos que conlleva.

Sin embargo, a pesar de esta clara necesidad, tal y como se puede comprobar en el estudio de Pérez (2004), las investigaciones y programas existentes, tanto a nivel nacional como internacional, son muy escasos en comparación con aquellos destinados a las personas con alta capacidad. Por tanto, se evidencia una situación de desatención hacia las familias, lo cual afecta de forma negativa a su tarea como padres, ya que al considerar los desafíos que supone la alta capacidad, estos se sienten poco capaces de afrontar y dar respuesta a las necesidades de sus hijos (Flores et al., 2020). Por tanto, a través de la proliferación de investigaciones y el

desarrollo de propuestas de intervención se facilitará a las familias las estrategias necesarias para comprender lo que las altas capacidades conllevan, así como para responder a las necesidades de sus hijos (Morawska y Sanders, 2009).

Por este motivo, el presente Trabajo de Fin de Máster pretende, por un lado, dar visibilidad a las necesidades de las familias con hijos con altas capacidades y, por otro lado, ofrecer a estas familias una respuesta adecuada a sus necesidades, identificadas tanto en la literatura como en el estudio desarrollado, a través de una propuesta de intervención.

Por último, y dado que este trabajo se enmarca en el Máster Universitario en Psicopedagogía, es necesario relacionar las competencias generales y específicas de este con aquellas que se han desarrollado gracias a la elaboración de este Trabajo de Fin de Máster, las cuales se señalan a continuación:

COMPETENCIAS GENERALES:

- *C.G.1. RESOLVER PROBLEMAS en entornos nuevos o poco conocidos –de forma autónoma y creativa- y en contextos más amplios o multidisciplinares.* En un primer momento, el presente Trabajo de Fin de Máster (TFM) se orientó a las necesidades de las personas con alta capacidad. Sin embargo, según se fue explorando en este ámbito de estudio, se encontró la falta de atención prestada a sus familias, por lo que se adaptó el trabajo a este contexto, siendo un colectivo poco estudiado y con muchos retos que abarcar y resolver.
- *C.G.2. TOMAR DECISIONES a partir del análisis reflexivo de los problemas, aplicando los conocimientos y avances de la psicopedagogía con actitud crítica y hacer frente a la complejidad a partir de una información incompleta.* Teniendo en cuenta las necesidades del colectivo seleccionado, se han tomado una serie de decisiones para dar respuesta a estas, considerando los contenidos teórico-prácticos recogidos en la literatura científica.
- *C.G.4. TOMAR CONCIENCIA de las creencias y estereotipos sobre la propia cultura y las otras culturas o grupos y de las implicaciones sobre su actuación profesional y potenciar el respeto de las diferencias individuales y sociales.* La revisión teórica realizada ha permitido conocer las ideas erróneas y estereotipos asociados a las personas que presentan altas capacidades, lo cual dificulta la atención de sus necesidades por parte de sus familias. Por ello, uno de los objetivos de la propuesta de intervención

diseñada se relaciona con informar a las familias con el fin de fortalecer sus conocimientos y habilidades parentales.

- *C.G.5. RESPONDER Y ACTUAR de manera adecuada y profesional, teniendo en cuenta el código ético y deontológico de la profesión, en todos y cada uno de los procesos de intervención.* En todo momento, se ha tenido en consideración el código ético de la profesión y los valores morales asociados.
- *CG7. IMPLICARSE en la propia formación permanente, reconocer los aspectos críticos que han de mejorar en el ejercicio de la profesión, adquiriendo independencia y autonomía como discente y responsabilizándose del desarrollo de sus habilidades para mantener e incrementar la competencia profesional.* La asociación con la que colaboramos, ACYLAC, nos permitió asistir a una serie de conferencias realizadas por la propia entidad, facilitándonos así una serie de conocimientos necesarios y de utilidad tanto para el desarrollo del presente TFM, como para nuestro futuro profesional y personal.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS:

- *C.E.1. DIAGNOSTICAR Y EVALUAR las necesidades socioeducativas de las personas, grupos y organizaciones a partir de diferentes metodologías, instrumentos y técnicas, tomando en consideración las singularidades del contexto.* Las necesidades de las familias con hijos con altas capacidades se evaluaron a través de un cuestionario *ad hoc*, el cual permitió conocer sus preocupaciones, necesidades, modificaciones de las relaciones familiares, etc.
- *C.E.4. DISEÑAR, IMPLEMENTAR Y EVALUAR prácticas educativas, programas y servicios que den respuesta a las necesidades de las personas, organizaciones y colectivos específicos.* Conociendo las necesidades de las familias con hijos de altas capacidades, se diseñó una propuesta de intervención con el objetivo de dar respuesta a sus necesidades de orientación, formación y apoyo.
- *C.E.5. PLANIFICAR, ORGANIZAR E IMPLEMENTAR servicios psicopedagógicos.* Como profesionales de la Psicopedagogía, se ha tratado de dar respuesta a las necesidades de las familias con hijos que presentan altas capacidades, proporcionando una atención específica e individualizada.
- *C.E.8. FORMULAR nuevas propuestas de mejora de la intervención psicopedagógica, fundamentadas en los resultados de la investigación psicopedagógica.* A la hora de

plantear las conclusiones del estudio empírico y la propuesta de intervención, se valoraron sus limitaciones y las futuras líneas de trabajo para lograr una mejora de ambos.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. LAS ALTAS CAPACIDADES: UNA APROXIMACIÓN HACIA SU ENTENDIMIENTO

Las Altas Capacidades o Altas Capacidades Intelectuales¹ han supuesto un tema de especial interés, análisis y discusión a lo largo del tiempo. Tal y como afirma Tourón (2020) existen pocos temas en el ámbito educativo que hayan suscitado tanta atención para los investigadores como el de la alta capacidad. Esta atención particular fue aumentando de forma progresiva con el transcurso de los años debido a una serie de factores, que Tourón (2004) señala, como la fundación en Europa del *European Council for High Ability* (ECHA) en 1987, la publicación de la *Recomendación 1248 sobre la Educación de los Alumnos Superdotados* en 1994, la creación de la *Sociedad Española para el Estudio de la Superdotación* en 1998, etc.

Como consecuencia de este interés, y la consiguiente variedad de investigaciones, se deriva una problemática conceptual en este campo de estudio, ya que coexisten diferentes términos, como superdotación o sobredotación intelectual, que se utilizan de forma indiferente para hacer referencia al concepto de las Altas Capacidades, pero, sin embargo, no comparten el mismo significado y, por ello, no son sinónimos, aunque se utilicen como tal (Alegría et al., 2015). Para lograr entender adecuadamente la esencia de este término es preciso dar a conocer lo que implica la alta capacidad, lo cual permitirá comprender su esencia.

4.1.1. CONCEPTUALIZACIÓN Y EVOLUCIÓN DEL TÉRMINO “ALTAS CAPACIDADES”

En lo que respecta al término “Altas Capacidades”, se trata de un concepto relativamente actual que, según afirma Covarrubias (2018), fue establecido por el Consejo Europeo de Alta Capacidad, *European Council for High Ability* (ECHA). Dicho término comenzó a utilizarse en torno al año 2000 debido al debate que existía por aquella época en cuanto a la necesidad de establecer una terminología más adecuada que englobase a las personas talentosas, precoces y superdotadas (Manso, 2019).

En el caso de España, la Ley Orgánica de Educación (LOE) acuñó el concepto de *alumnado con altas capacidades intelectuales* en el año 2006 y, a pesar de no definir las, tuvo una gran acogida por tratarse de un término más general que el de superdotación, así como por otorgar el carácter de la potencialidad como un aspecto esencial de estas (Comes et al., 2008).

¹ Dado que los términos “Altas Capacidades” (AC) y “Altas Capacidades Intelectuales” (ACI) denotan el mismo significado, en este trabajo se empleará el concepto “Altas Capacidades”, al igual que hacen muchos autores y, por tanto, se hará referencia a personas con altas capacidades o alta capacidad.

Tal y como señala Acereda (2017), hablar de altas capacidades supone, en primer lugar, asumir que se refiere a algo que se sale de lo ordinario, de modo que todo lo que se sale de estos parámetros considerados comunes o habituales, se consideraría excepcionalidad. Sin embargo, según indican Arocas y Vera (2012), lo “excepcional” difiere entre unas culturas y otras, así como de un momento histórico a otro.

De ello podemos destacar la infinidad de definiciones propuestas sobre este término a lo largo del tiempo, lo cual se ha traducido en la inexistencia de un consenso por parte de los especialistas en cuanto a una definición clara y oficial. Así mismo, existen diferentes motivos, señalados por Sánchez (2009), que dificultan dicho consenso, los cuales hacen referencia a las discrepancias existentes en cuanto al concepto de inteligencia; las diferentes líneas de corte establecidas en las pruebas de inteligencia; la consideración única de variables cognitivas y el escaso reconocimiento a los aspectos actitudinales; y, así mismo, la utilización de diferentes términos como sinónimos de la alta capacidad, como ya se ha mencionado.

La primera definición sobre la alta capacidad, aunque por aquel entonces denominada “superdotación”, fue recogida en el Informe Marland de la oficina de Educación de Estados Unidos en 1972 (Tourón et al., 1998). Dicho informe definía a los niños superdotados y talentosos como aquellos que sobresalían en áreas como la capacidad intelectual general, la aptitud académica, el pensamiento creativo, la capacidad de liderazgo, las artes visuales y manipulativas y la capacidad psicomotora (Comité de Educación de Estados Unidos, 1972).

Castelló trata también de conceptualizar las altas capacidades y las define como un “conjunto de características cognitivas que permiten llevar a cabo operaciones de representación y procesamiento de alto rendimiento” (2008, p.204). Así pues, según este autor, las altas capacidades se fundamentan en la existencia de un conjunto de recursos intelectuales estables, los cuales proporcionan los mecanismos adecuados para lograr representar y procesar los objetos de forma eficaz.

En esta misma línea, Alegría et al. (2015) matizan que las altas capacidades, más que tratarse de una cuestión de inteligencia, se relacionan en mayor medida con una estructura cerebral y un funcionamiento diferente, por lo que la alta capacidad no es ser más inteligente, sino que es un modo distinto de serlo.

No obstante, ninguna de las definiciones anteriores hace referencia a los factores no intelectivos, es decir, a la influencia que tiene el contexto en el desarrollo de las personas con altas capacidades. Tal y como afirmaban Renzulli (1986) y Mönks y Boxtel (1988), los factores ambientales, como la familia, desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de las

personas con altas capacidades, por lo que, dada su importancia, estos deberían quedar reflejados en los intentos por definir la alta capacidad.

Por otra parte, debemos señalar que, según afirma Alegría et al. (2015), las altas capacidades son un potencial. Esto se refiere a la potencialidad, es decir, a la predisposición de una persona con alta capacidad para realizar algo y, por ende, se entiende que el desarrollo de esa potencialidad da lugar a la superdotación; he aquí la principal diferencia entre ambos conceptos.

El hecho de considerar la alta capacidad como una potencialidad favorece una visión más integradora, ya que posibilita la inclusión de un grupo heterogéneo de personas, dejando de depender únicamente de la medida del potencial (Covarrubias, 2018). Por ello, se puede afirmar que, aunque exista un pensamiento general que asocie las altas capacidades con un elevado Cociente Intelectual (CI) obtenido a través de los test de inteligencia, estas no pueden ser identificadas únicamente a través de una prueba de medición ya que, según indica Castelló (2008), aunque las altas capacidades sean altas o no, no son medibles y, por tanto, se infieren a través del comportamiento.

Esto conllevaría, por tanto, la necesidad de plantear otras alternativas que superen las limitaciones de los test de inteligencia tradicionales para la evaluación de las altas capacidades, así como la consideración de diferentes variables, según señalan Calero y García-Martín (2014), para evaluar a las personas, como las habilidades relacionadas con el potencial de aprendizaje, los factores motivacionales y afectivos, la creatividad, etc. No solo se deben tener en cuenta los indicadores cuantitativos, sino también los cualitativos, aquellos más relacionados con la capacidad de aprendizaje de la persona y su posible entrenamiento, así como la consideración de otras variables relativas a su funcionamiento. En definitiva, es necesaria una evaluación global, teniendo en cuenta diversas variables, tales como los aspectos cognitivos, los factores de la personalidad y la creatividad (Alegría et al., 2015).

Por todo lo anterior, podemos afirmar que la visión sobre la alta capacidad ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, pasando de una concepción unidimensional, basada únicamente en la medida del CI, a una visión de carácter multidimensional, a partir de la cual se tienen en consideración características intelectuales, sociales, ambientales y de personalidad (Guirado, 2015).

A modo de ejemplificación de la evolución de la comprensión de la alta capacidad, se exponen a continuación las principales diferencias entre el paradigma tradicional (visión unidimensional) y el actual (visión multidimensional) (Tabla 1).

Tabla 1.

Aspectos diferenciales entre el paradigma tradicional y actual de las Altas Capacidades.

	PARADIGMA TRADICIONAL/UNIDIMENSIONAL DE LAS ALTAS CAPACIDADES	PARADIGMA ACTUAL/MULTIDIMENSIONAL DE LAS ALTAS CAPACIDADES
	CONCEPTO	<p>Empleo del término “superdotación” o “sobredotación” intelectual para referirse a las Altas Capacidades.</p> <p>Las Altas Capacidades (o superdotación) se identifican con un elevado CI.</p> <p>Las Altas Capacidades son un rasgo simple, innato y no cambiante.</p> <p>Se identifican únicamente como algo cuantitativo y psicométrico.</p>
IDENTIFICACIÓN	<p>Se basan en los test.</p> <p>Es exclusiva, busca únicamente a los estudiantes dotados.</p>	<p>Se basa en el rendimiento.</p> <p>Es inclusiva, intenta promover el potencial de todos los estudiantes.</p>

Nota. Adaptada de Tourón (2020).

En resumen, las altas capacidades se diferencian por ser un concepto caracterizado por la multidimensionalidad, dado que se manifiestan de diversas formas dependiendo de cada persona y circunstancia. Por tanto, no son algo estático, sino que evolucionan con el desarrollo de las personas como resultado de la interacción entre la capacidad innata y las condiciones ambientales. Así mismo, las altas capacidades también destacan por su globalidad, lo cual permite la inclusión de todas las personas que presentan algún tipo de excepcionalidad (Tourón, 2020).

Una vez llegados hasta este punto, es necesario establecer las diferencias existentes entre aquellos términos que se han ido empleando de forma indistinta desde hace décadas como sinónimos de las altas capacidades.

4.1.2. ALTAS CAPACIDADES Y TÉRMINOS RELACIONADOS

Muchos son los términos que se han utilizado para abordar las Altas Capacidades. Expresiones como “superdotado” o “genio” son algunas de las más utilizadas para hacer referencia a aquellas personas que presentan una habilidad excepcional y, normalmente, se utilizan de forma indistinta, pero en realidad tienen significados diferentes (Guirado, 2015).

El carácter multidimensional de la Altas Capacidades engloba perfiles muy diferentes, como la superdotación, los talentos u otras habilidades extraordinarias. A continuación, se explicarán algunos de estos y sus significados más extendidos.

- Superdotación o sobredotación intelectual

El término superdotado, como se ha señalado, se ha utilizado durante décadas de forma indistinta como sinónimo de Altas Capacidades. En lo que respecta a su origen, tal y como señalan Martínez y Guirado (2010), los conceptos superdotado o sobredotado provienen del término anglosajón *gifted* (dotado). Si se analiza la palabra superdotado, el prefijo “super” se refiere a algo que está por encima y “dotado” a estar provisto naturalmente de determinadas cualidades (Sánchez, 2009).

La superdotación se asocia con un perfil caracterizado por la presencia de recursos intelectuales de un nivel elevado, como el razonamiento lógico, la creatividad, la buena gestión de la memoria y la captación de información, los cuales pueden contemplarse en áreas como el razonamiento verbal, el razonamiento matemático y la aptitud espacial. Por ello, la persona superdotada se caracteriza por una habilidad general sobresaliente en la medida que es capaz de resolver de forma eficiente cualquier tipo de tarea, así como por la disposición de recursos múltiples que le permiten utilizar estrategias para solucionar problemas complejos de diferentes formas (Martínez y Guirado, 2010). Por tanto, la flexibilidad podría comprenderse como la característica básica de las personas superdotadas (Gómez y Mir, 2011).

- Talento

Al contrario que la superdotación, el talento hace referencia a una capacidad o habilidad específica (Guirado, 2015). Según Martínez y Guirado (2010), las personas con talento presentan una aptitud elevada en un ámbito determinado (por ejemplo, en el verbal o matemático) o en un tipo de procesamiento (por ejemplo, el talento social o creativo). En otras palabras, la persona con talento es eficiente en el área que domina, mientras que en las demás áreas puede presentar un rendimiento igual o inferior en comparación a otras personas (Gómez y Mir, 2011).

Castelló y Martínez (1999) realizaron una clasificación de los talentos, distinguiendo, por un lado, los **talentos simples** (matemático, verbal, creativo, lógico), los **talentos múltiples** (coexistencia de dos o más talentos simples) y los **talentos complejos** (académico y artístico-figurativo). Según señala Castelló (2001), el entorno no otorga el mismo valor a todos los tipos de talento, sino que da mayor importancia a unos que a otros. Guirado (2015) afirma que los mejor valorados son los talentos artísticos, deportivos y sociales. Por tanto, el contexto predispone en mayor medida el desarrollo de unos talentos u otros, un ejemplo de ello es el talento académico, el cual se ve facilitado por la existencia de un sistema educativo en el que puede llegar a desarrollarse. En consecuencia, proporcionar una gran variedad de oportunidades y actividades constituirá la forma ideal para la consecución y el desarrollo del talento (Castelló, 2001).

- **Precocidad**

Según afirma Guirado (2015), la precocidad no se refiere a una característica intelectual, sino más bien a una evolutiva. En este sentido, la precocidad supone un ritmo de desarrollo más rápido, pero no el logro de niveles de desarrollo superiores (Martínez y Guirado, 2010).

Al desarrollarse a un ritmo más rápido, las personas precoces activan recursos mentales antes que otras de su misma edad. No obstante, al finalizar el proceso de maduración, dichos recursos pueden llegar a igualarse con los de sus iguales (Gómez y Mir, 2011). Por tanto, cabría plantearse la siguiente pregunta que propone Guirado (2015), ¿la precocidad puede ir acompañada de altas capacidades? La respuesta es, en este caso, afirmativa. Al tratarse de un proceso evolutivo en el que se desarrollan recursos intelectuales de forma más rápida, estos pueden mejorarse y mantenerse mediante actividades de estimulación cognitiva. Por tanto, la precocidad puede ser el inicio de una superdotación o talento.

- **Prodigio**

Siguiendo a Guirado (2015), cuando hablamos de prodigio nos referimos a un niño² de una edad muy temprana que dispone de unas habilidades y/o resultados equiparables a las de un profesional adulto. Así mismo, Sánchez (2009) añade que se trata del desarrollo de un talento en la mitad de la infancia, normalmente antes de los 10 años. Por tanto, tal y como apuntan Gómez y Mir (2011), la forma extrema del talento en un área concreta es el prodigio.

Una persona prodigio puede llegar a convertirse, al igual que en el caso de una persona precoz, en superdotado o talentoso en función de sus características intelectuales. No obstante,

² Para mejorar la fluidez y la comprensión de la lectura, se empleará el masculino genérico en su condición de término no marcado en la oposición masculino/femenino para designar ambos géneros. Ej.: niños: niños y niñas; padres: madres y padres; hijos: hijos e hijas, etc.

el desarrollo de estas personas puede llegar a igualarse a la media si la finalización de su maduración no coincide con la creación de nuevos recursos intelectuales (Guirado, 2015).

- **Genio**

El término genio, tal y como mencionan Tourón et al. (1998), se utiliza para referirse a aquellas personas que presentan un nivel de rendimiento extremadamente alto en un área específica. Atendiendo a esta definición, se puede afirmar que es un término muy similar al de talento, pero, en realidad, se trata de un talento de un grado muy elevado (Sánchez, 2009). Por ello, Gómez y Mir (2011) señalan que el genio constituye la forma más extrema de la superdotación.

Una vez demostrada la variedad terminológica existente, es preciso diferenciar entre sí estos conceptos para lograr establecer intervenciones acordes a las necesidades específicas de las personas. Ahora bien, la conceptualización de las altas capacidades ha ido variando a lo largo del tiempo, por lo que a continuación se realizará un recorrido histórico basado en la literatura científica para conocer los diferentes modelos que se han propuesto para explicarlas.

4.1.3. MODELOS TEÓRICOS EXPLICATIVOS DE LAS ALTAS CAPACIDADES

La visión sobre las altas capacidades ha evolucionado durante los años como consecuencia del planteamiento de diferentes modelos conceptuales que han abordado diferentes enfoques, desde unos que daban mayor importancia a la herencia y a la precocidad, a otros que incluían orientaciones relacionadas con los aspectos sociales, cognitivos, culturales, etc. (Torrego, 2011). En este caso, para señalar los modelos más conocidos y aceptados actualmente, propuestos durante la segunda mitad del siglo XX, se tendrá como referencia la clasificación planteada por Arocas et al. (2008), en la que se pueden diferenciar los siguientes:

- **Modelos basados en el rendimiento**

Estos modelos, tal y como apuntan Arocas y Vera (2012), exponen que la inteligencia superior es una condición necesaria, pero no suficiente para explicar las altas capacidades. El más representativo es el clásico Modelo de los tres anillos de Renzulli. Renzulli (1978) aporta una nueva definición sobre el concepto de altas capacidades, desde una perspectiva educativa, estableciendo una visión tridimensional que requiere la coexistencia de tres factores, representados en tres anillos entrecruzados, para que exista superdotación: **inteligencia superior a la media, compromiso con la tarea y altos niveles de creatividad** (Figura 1). No obstante, ninguno de estos factores representa por sí solo la superdotación, sino que es la interacción entre los tres lo que permite que exista (Gómez y Mir, 2011). Renzulli (1986)

introduce algunos cambios en su teoría original, considerando que los factores ambientales, como la familia y la escuela, son fundamentales para el desarrollo de las personas con altas capacidades.

Figura 1.

Modelo de superdotación de los tres anillos de Renzulli



Nota. Tomada de Tourón et al. (1998).

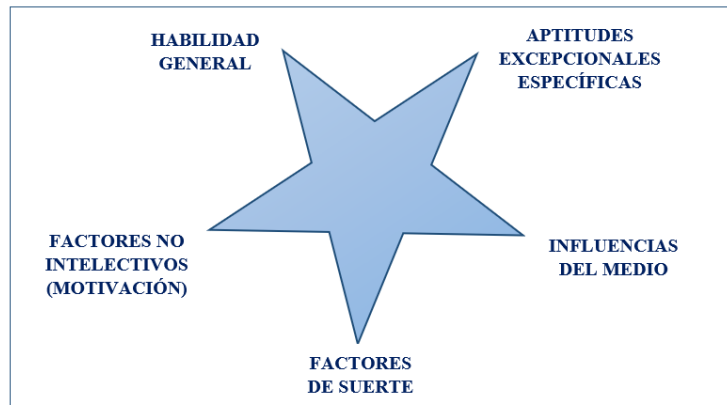
- Modelos de orientación sociocultural o socioculturales

Según Arocas y Vera (2012), los modelos socioculturales otorgan un papel muy relevante a los factores externos o contextos (familia, escuela, compañeros) en los que la persona se desenvuelve, considerando estos como condicionantes favorables o desfavorables para el desarrollo de las personas con altas capacidades. Ejemplos de ello son el “Modelo Psicosocial o de Estrella Marina de Tannenbaum” y el “Modelo de Interdependencia Triádica de Mönks”.

Por un lado, en cuanto al Modelo de Estrella, Tannenbaum (1997) define la superdotación como el potencial para realizar tareas valoradas socialmente, desde una perspectiva psicosocial. Este modelo propone cinco factores, representados a través de una estrella de cinco puntas, que son necesarios para determinar el talento y la superdotación, los cuales son: **1) Capacidad o habilidad general, 2) Aptitudes específicas, 3) Factores no intelectuales: motivación y autoconcepto, 4) Influencias ambientales: familiares y escolares y 5) Factores de suerte** (Figura 2). Por tanto, el modelo psicosocial reafirma la idea del punto de vista sociocultural, el cual demuestra que las altas capacidades no pueden ser explicadas sin tener en cuenta el contexto, ya que este potencia o dificulta y, por tanto, influye en el desarrollo de las capacidades (Quílez y Lozano, 2020).

Figura 2.

Modelo Psicosocial o de Estrella Marina de Tannenbaum

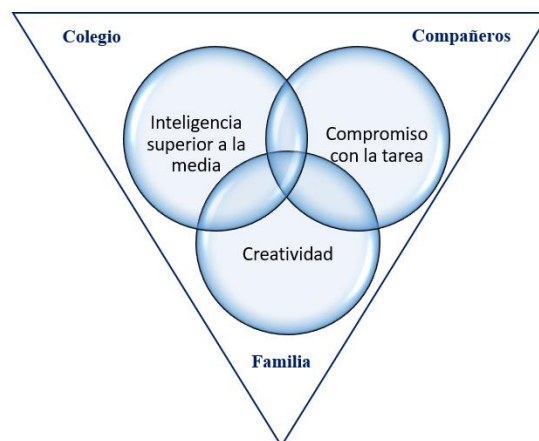


Nota. Tomada de Tourón (2004).

Por otro lado, el Modelo de Interdependencia Triádica propuesto por Mönks, según Tourón et al. (1998), surge como consecuencia de la revisión y ampliación del modelo de los tres anillos de Renzulli, ya que, aunque este último supuso una aportación importante dada la corrección de las definiciones existentes, no se tuvieron en cuenta, en un primer momento, los factores ambientales. En esta línea, Mönks y Katzko (1986) afirman que el desarrollo humano es el resultado de la interacción entre las características individuales de cada persona y las condiciones ambientales, las cuales pueden favorecer o no el desarrollo del potencial individual. Por tanto, Mönks elabora un nuevo modelo en el que, además de los tres factores propuestos por Renzulli, incluye a la familia, al grupo de iguales y el ámbito escolar, desempeñando estos un papel fundamental sobre la persona con altas capacidades (Figura 3).

Figura 3.

Modelo de interdependencia triádica de Mönks



Nota. Tomada de Mönks y van Boxtel (1988).

- **Modelos cognitivos**

Según afirma Torrego (2011), los modelos cognitivos se basan en los principios de la psicología cognitiva, los cuales tienen como objetivo identificar aquellos procesos y estrategias cognitivas que se utilizan en el desarrollo de las tareas de nivel superior. Uno de los más representativos es el modelo de Sternberg, quien propone la Teoría Triárquica de la Inteligencia. Sternberg (1999) diferencia tres tipos de personas superdotadas: analíticas, creativas y prácticas, basándose en las tres subteorías que componen dicho modelo, las cuales son: **competencial o analítica** (metacomponentes, componentes de rendimiento y componentes de adquisición de conocimiento), **experiencial** (insight y automatización) y **contextual-práctica** (adaptación, configuración y selección) (Tourón et al. 1998). En consecuencia, se puede afirmar que esta teoría muestra que no solo existen diferentes componentes de sobredotación, sino también diferentes tipos de personas superdotadas.

- **Modelos basados en capacidades o psicométricos**

Los modelos basados en capacidades, también conocidos como modelos psicométricos, destacan por otorgar a la inteligencia y a las aptitudes el papel principal en la identificación de las altas capacidades. La teoría más representativa es la Teoría de Inteligencias Múltiples de Gardner. Gardner (2001) considera que no existe una única inteligencia, sino varias, diferenciando entre un total de ocho inteligencias: **lógico-matemática, lingüística, visual-espacial, cinestésica-corporal, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista**. Dadas las aportaciones de Gardner sobre la inteligencia, se plantea una situación más complicada a la hora de definir la alta capacidad, ya que la inteligencia no es considerada como unitaria, sino que está formada por distintas capacidades específicas e independientes entre ellas (Quílez y Lozano, 2020).

Finalmente, como conclusión a este apartado, se debe destacar que algunos de los modelos teóricos, aunque más concretamente los psicosociales, demuestran la importancia del contexto, ya que este ejerce una gran influencia en el desarrollo de las personas con altas capacidades, por lo que es necesario comprender que la alta capacidad no es el resultado únicamente de factores cognitivos individuales, sino también de factores sociales.

Así mismo, tal y como señalan Barraca y Artola (2004), los modelos señalados anteriormente reflejan ciertos aspectos, como la concepción multidimensional de las altas capacidades y la influencia del contexto, en especial el familiar, en el desarrollo de estas, así como las diferencias que presentan las personas con altas capacidades, representando un grupo

heterogéneo, pero compartiendo en muchos casos ciertas características que se expondrán a continuación.

4.1.4. CARACTERÍSTICAS DE LAS PERSONAS QUE PRESENTAN ALTAS CAPACIDADES

Exponer las características que definen a las personas con altas capacidades puede conllevar cierto grado de dificultad. Aunque pueda considerarse que estas personas conforman un grupo homogéneo, cada persona con altas capacidades es un ser único e irrepetible (Sahuquillo et al., 2016). Además, otra dificultad añadida se relaciona, tal y como señalan Caño et al. (2009), con la falta de consenso entre los profesionales para determinar unas características asociadas a las altas capacidades, lo cual también se intensifica por la mencionada heterogeneidad del colectivo.

No obstante, según indican Alegría et al. (2015), se pueden identificar una serie de aspectos que, aunque no todas presenten, pueden considerarse comunes entre ellas. En este caso, se expondrán las características cognitivas, emocionales, motivacionales y de personalidad, teniendo como referencia las propuestas por Jiménez (2004) y considerando la heterogeneidad que este grupo representa, por lo que de ningún modo el objetivo será generalizar y encasillar a estas personas.

En cuanto a las características cognitivas, según indica Peña del Agua (2001), el funcionamiento cognitivo es el rasgo principal que define a las personas con altas capacidades, lo cual puede explicarse por la estrecha relación existente entre la metacognición y la alta capacidad. Teniendo como referencia las características propuestas por Gómez y Mir (2011), destacan las siguientes:

- **Alta capacidad para manipular símbolos:** lectura y escritura tempranas, amplio vocabulario, dominio de símbolos numéricos, etc.
- **Buena memoria y amplia capacidad para archivar y recuperar información.**
- **Capacidad de concentración y atención,** especialmente si el tema es de su interés.
- **Buenos observadores, curiosos y gran variedad de intereses:** suelen plantear preguntas poco comunes y/o provocativas.
- **Hábiles en la resolución de problemas,** uso de diferentes estrategias y desestimación de aquellas que son menos eficaces.
- **Altos niveles de creatividad,** lo cual se hace visible en aspectos como su imaginación, su gran curiosidad o su originalidad.

Por otro lado, en lo que respecta a los aspectos emocionales, las actitudes y/o los rasgos de personalidad, las tres características emocionales básicas que se asocian con la alta capacidad son: perfeccionismo, sensibilidad e intensidad (Gómez y Valadez, 2010). De un modo más descriptivo, según señalan Martínez y Guirado (2010) y Acereda (2017), se pueden resaltar las siguientes:

- **Autoconcepto elevado y autoestima positiva:** suelen atribuir los buenos resultados a su capacidad y esfuerzo, mientras que los malos los relacionan con la mala suerte o un esfuerzo insuficiente.
- **Altos niveles de sensibilidad y empatía hacia el sufrimiento ajeno:** les afecta en gran medida el estado de ánimo de quienes les rodean.
- **Alta motivación, perseverancia y perfeccionismo extremo,** el cual puede suponer una dificultad para la persona, por lo que, en este sentido, la familia y los maestros deben ayudarles a ser tolerantes con sus errores y a marcarles objetivos que puedan alcanzar.
- **Gran sentido del humor:** captan con facilidad los mensajes con doble sentido y el humor ajeno.
- **Preferencia por estar con adultos o niños mayores,** de modo que puedan conversar sobre temas estimulantes por su nivel de complejidad.
- **Roles de liderazgo y resistencia a la autoridad:** muestran inconformidad con las reglas impuestas, aunque las respetan si la persona que las impone representa autoridad para ellos.

Adicionalmente, es necesario también destacar el fenómeno propuesto por Terrasier (1990), denominado “**disincronía**”, el cual hace referencia al desajuste existente en las personas con alta capacidad entre el desarrollo intelectual y el desarrollo psicoemocional. La causa de este desajuste, según Guirado (2015), se debe a que el desarrollo emocional es independiente del cognitivo y, por tanto, puede que uno esté desarrollado en mayor medida que el otro, traduciéndose en un desequilibrio entre la edad emocional y la cronológica y/o mental.

Finalmente, se debe destacar que existen dos perspectivas opuestas en cuanto a la problemática emocional que implica o no la alta capacidad. Algunas investigaciones muestran que las altas capacidades conllevan riesgos en los desajustes emocionales, mientras que otras, como las realizadas por Fernández et al. (2015) y Francis et al. (2016), han demostrado que las personas con altas capacidades no tienen por qué presentar problemas socioemocionales y que, incluso, pueden llegar a mostrar un mayor nivel de habilidades socioemocionales, debido a su

gran madurez social y emocional. Sin embargo, como afirman López y Calero (2018), sí que pueden llegar a sentir más soledad y tristeza que sus iguales, lo cual les hace más vulnerables a los problemas psicológicos.

4.1.5. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS DE LAS PERSONAS CON ALTAS CAPACIDADES

Las características de las personas con alta capacidad justifican, según Borges et al. (2016), la necesidad de una atención especial y, por tanto, la existencia de una serie de necesidades educativas específicas que deben ser atendidas a nivel académico, sociofamiliar y emocional. En este sentido, del mismo modo que ocurre con la heterogeneidad de las características que pueden presentar, las necesidades individuales también variarán en función de cada persona y, concretamente, dependiendo del momento evolutivo en el que se encuentren. Algunas de las necesidades educativas específicas que pueden llegar a mostrar las personas con alta capacidad, según Garcerán (2019), son las siguientes:

- **A nivel académico**
 - Necesidad de una enseñanza individualizada que se adapte a sus características particulares, que disponga recursos adicionales de información y variedad de materiales.
 - Necesidad de ofrecerles estímulos que permitan desarrollar su creatividad.
 - Necesidad de desarrollo de sus habilidades e intereses personales.
- **A nivel sociofamiliar**
 - Necesidad de afecto y sentido de pertenencia a un grupo.
 - Necesidad de manejo de las relaciones interpersonales: desarrollo de habilidades sociales.
 - Necesidad de un ambiente afectivo que les permita sentirse seguros y confiar en sus familias, maestros e iguales, así como desarrollar sus capacidades.
- **A nivel emocional y afectivo**
 - Necesidad de cariño, seguridad y protección afectiva por parte de su familia.
 - Necesidad de ayudarles a identificar, comprender y expresar sus propias emociones.
 - Necesidad de tener una autoimagen positiva: valoración de sus cualidades positivas.

En lo que se refiere a su intervención, será necesario apostar por la detección o identificación temprana, siendo necesaria la intervención familiar, escolar y social. Por este motivo, la Evaluación Psicopedagógica, realizada por el profesional de Psicología o Pedagogía de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica o de los Departamentos de Orientación correspondientes, será de preferencia al inicio de la escolarización por ser el momento más oportuno y adecuado para identificar y atender dichas necesidades (Comes et al., 2008).

Finalmente, cabe señalar que todas las características mencionadas y sus consecuentes necesidades pueden dar lugar, en el caso de no prestarles una atención adecuada, a ciertas dificultades, como comportamientos inadecuados, aislamiento y soledad, fracaso escolar, etc. (Acereda, 2017). Por este motivo, la familia desempeñará un papel fundamental para atender las diferentes necesidades que presenten sus hijos, así como para que sus hijos logren un desarrollo intelectual, emocional y afectivo adecuados. Pero ¿qué ocurre si la familia no está preparada para cubrir las necesidades de sus hijos?, ¿las altas capacidades influyen del mismo modo en el contexto familiar llegando a generar conflictos en la dinámica familiar?, ¿tiene la familia, por tanto, al igual que sus hijos, diferentes necesidades que también deben ser atendidas? En el próximo apartado, se tratará de dar respuesta a estas cuestiones.

4.2. LA FAMILIA Y LAS ALTAS CAPACIDADES

Las altas capacidades no están influidas únicamente por factores biológicos y psicológicos, sino también por factores contextuales. En este sentido, teniendo como referencia los modelos psicosociales, diferentes autores como Tannenbaum y Mönks, e incluso Renzulli en las revisiones posteriores realizadas sobre su propia teoría, han señalado la influencia del contexto familiar en el desarrollo de los niños que presentan altas capacidades (Manzano y Arranz, 2008).

Así mismo, tomando como referencia el Modelo Ecológico del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner, caracterizado por un entramado social (familia, colegio, ciudad y sociedad) que queda representado en una serie de estructuras comprendidas unas dentro de otras, la familia es la más próxima a la persona y, por tanto, su influencia es determinante para el desarrollo personal en todos los niveles: afectivo, cognitivo y social (Bronfenbrenner, 1970).

En este sentido, Castellanos et al. (2015) señalan el papel fundamental que cumplen las familias en el desarrollo infantil, y aún más si se trata de un niño con altas capacidades, por su relevancia en el desarrollo de ciertos aspectos, como las habilidades, el talento, el pensamiento, los valores, el lenguaje, el afecto, etc. Además, debemos tener en cuenta que los padres son los primeros en identificar las singularidades de sus hijos y, por tanto, los que desencadenan la identificación posterior, por lo que cumplen un papel relevante, no solo en esta identificación, sino también en el desarrollo de su potencial (Fernández y Sánchez, 2010b).

Por ello, se puede afirmar, según destacan Pérez y López (2007), que la familia representa el contexto con mayor importancia para el desarrollo humano y, por tanto, la educación de cualquier niño no puede limitarse únicamente al ámbito escolar, es decir, a la educación formal, ya que el niño se desarrolla en un medio sociocultural en el cual la familia y el entorno próximo juegan un papel trascendental (Gómez y Valadez, 2010).

Sin embargo, tal y como afirman Gómez y Valadez (2010), una de las limitaciones encontradas al analizar la literatura científica referente a las altas capacidades se relaciona con la excesiva atención prestada a las necesidades intelectuales, en detrimento de las emocionales y relacionales, tanto personales como familiares. Por este motivo, como señalan Flores et al. (2020), la orientación y formación destinada a los padres de hijos con altas capacidades es un tema escasamente tratado, derivando en una carencia de investigaciones referentes a las familias y, como consecuencia, en una escasez de programas destinados a cubrir las necesidades que presentan. Como bien puede comprobarse en el estudio de Pérez (2004), los programas de

orientación familiar representan un escaso 2%, en comparación con los programas realizados en el ámbito escolar, ascendiendo la cifra a un 30%.

Asumiendo esta realidad, la cual evidencia una situación desafiante a la que se enfrentan las familias con hijos con altas capacidades, es necesario que conocer qué características presentan dichas familias, lo cual facilitará una respuesta más adecuada a sus necesidades.

4.2.1. CARACTERÍSTICAS DE LAS FAMILIAS CON HIJOS QUE PRESENTAN ALTAS CAPACIDADES

Según afirman Pérez y López (2007), dada la diversidad de resultados obtenidos en las investigaciones realizadas en las familias con hijos que presentan altas capacidades, resulta muy complicado establecer una serie de características que las describa de forma general, al igual que ocurre al caracterizar a las personas con alta capacidad. No obstante, se puede identificar un perfil común a muchas de las familias estudiadas en las diversas investigaciones.

En este caso, según la clasificación realizada por López (2003), se analizarán cuatro dimensiones que se relacionan con este perfil común familiar: **datos demográficos, clima familiar, valores transmitidos y valores modelados.**

a) Datos demográficos

En lo que respecta al orden de nacimiento o la composición y tamaño de las familias, destaca la existencia de numerosas investigaciones que señalan que, en general, se trata de familias poco numerosas en las que el niño con alta capacidad es, en muchos casos, hijo único o el mayor de los hermanos (Pérez y López, 2007).

En cuanto a la edad de los padres, según indica López (2003), algunos estudios han evidenciado que la media de edad es superior en comparación a la media habitual, lo cual contribuye a un ambiente más seguro dado que estos pueden disfrutar de una situación financiera más estable. No obstante, a pesar de que las familias más adultas puedan proporcionar un ambiente más estable, Simón et al. (1998) constatan que los padres más jóvenes muestran una dedicación mayor, dado que pueden ajustarse en mayor medida al ritmo de su hijo con altas capacidades.

Así mismo, Garcerán (2019) afirma que, además de una edad superior, también es característico un alto nivel educativo en estas familias, lo cual desempeña un factor importante en relación con el desarrollo educativo de los hijos. Sin embargo, no es necesario que estas familias posean un alto nivel educativo para que sus hijos logren un rendimiento escolar elevado, ya que lo importante es que consideren la educación como necesaria y la valoren como tal (Pérez y López, 2007).

Por otro lado, uno de los aspectos más estudiados en este ámbito ha sido el nivel económico de las familias. Tal y como afirman Manzano y Arranz (2008), algunos estudios afirman la importancia de un nivel económico medio-alto para un desarrollo adecuado de las altas capacidades. Así, la mayoría de las investigaciones muestran que muchos de los estudiantes con altas capacidades proceden de familias con altos niveles socioeconómicos. No obstante, sería erróneo intuir que los niños con alta capacidad proceden únicamente de contextos favorecidos, ya sea social o económicamente, porque también provienen de contextos desfavorecidos. La perspectiva más aceptada hoy en día, según Manzano y Arranz (2008), afirma que las variables económicas no son tan significativas en comparación con otro tipo de variables de calidad, como la capacidad de estimulación por parte de los padres, la educación que proporcionan a sus hijos, etc.

b) Clima familiar

Sin duda alguna, el clima familiar, es decir, aquellos aspectos como el estilo educativo, la comunicación familiar y las actitudes de los padres hacia los hijos, influye notablemente en el desarrollo de estos. Estableciendo como referencia las diferentes investigaciones llevadas a cabo en cuanto al clima familiar de los niños con altas capacidades, se han evidenciado diversos resultados.

En primer lugar, según señala López (2003), algunos estudios han demostrado la existencia de relaciones armoniosas y cooperativas entre los miembros de las familias con hijos con alta capacidad. En esta línea, Garcerán (2019) afirma que las familias cuyos hijos presentan altas capacidades se caracterizan por centrar su atención en el niño, combinando estilos autoritarios y permisivos, por lo que resulta complicado establecer un estilo educativo común entre estas familias, ya que estos variarán en función de cada una.

Por otro lado, según indican Pérez y López (2007), no se puede afirmar que el clima familiar de los niños con altas capacidades sea siempre el adecuado y, en muchos casos, sus relaciones familiares son especialmente tensas. A pesar de ello, según indican Simón et al. (1998) y López (2003), las adversidades familiares permiten, en ciertos casos, el desarrollo del talento o de la creatividad, ya que los niños pueden desarrollar mayor libertad personal y de expresión al estar libres de lazos afectivos.

Como conclusión al clima familiar, es interesante resaltar que, aunque los contextos familiares puedan ser en mayor o menor medida adecuados, el apoyo familiar y la implicación de las familias en las actividades de sus hijos son aspectos fundamentales que suelen mostrarse en estas familias (López, 2003). Por ello, tal y como señala Garcerán (2019), para que un niño

con altas capacidades logre un buen desarrollo, es necesario combinar diferentes factores como un estilo liberal, pero consistente y no autoritario, así como un ambiente familiar equilibrado y positivo.

c) Valores transmitidos y valores modelados

Los valores que transmiten las familias a sus hijos, según afirma Garcerán (2019), tienen un papel de suma importancia en la formación de su personalidad y, por tanto, en su desarrollo. Así mismo, las diferentes actitudes familiares, las expectativas en cuanto a sus hijos o las actividades realizadas en los momentos de ocio son aspectos que se deben destacar por su relevancia para que estos niños logren un desarrollo integral.

Según señala López (2003), la mayoría de los estudios realizados han demostrado que los niños con altas capacidades con un alto rendimiento académico pertenecen a familias caracterizadas por ofrecer expectativas muy altas, valorar el trabajo, el logro y la educación, así como por participar en actividades culturales y productivas en su tiempo libre.

Por el contrario, aquellos con un bajo rendimiento académico, provienen de familias cuyas expectativas son inadecuadas, muestran bajas aspiraciones para sus hijos y no participan en actividades culturales ni escolares. No obstante, la combinación idónea que deben ofrecer estas familias para lograr un óptimo desarrollo para sus hijos es una mezcla entre expectativas adecuadas, cariño y apoyo incondicional (López, 2003).

Conociendo la diversidad y la variedad de familias cuyos hijos presentan altas capacidades, es preciso señalar que, como es lógico, cada una de ellas reaccionará de un modo diferente al descubrir que su hijo, una vez realizada la valoración pertinente, tiene altas capacidades. Del mismo modo, este descubrimiento y la consecuente identificación del niño conllevará ciertas repercusiones en el contexto familiar, como la aparición de preocupaciones y conflictos que condicionarán las relaciones familiares y la atención adecuada de las necesidades de sus hijos.

4.2.2. IMPACTO DE LAS ALTAS CAPACIDADES EN EL CONTEXTO FAMILIAR

Las escasas investigaciones sobre el contexto familiar de las personas con alta capacidad están centradas, en su mayoría, en la influencia que tienen las familias en el desarrollo de sus hijos. En este sentido, es preciso resaltar que la alta capacidad que presentan sus hijos también repercute en el contexto familiar, aunque, según señalan Pontón y Fernández (2001), los trabajos publicados sobre este tema son limitados. Esta influencia, por tanto, conlleva diferentes reacciones en la familia, así como distintas preocupaciones y conflictos que se expondrán a continuación.

4.2.2.1. Reacciones de la familia a la identificación de los hijos y principales preocupaciones

Concibiendo a la familia como un sistema abierto y dinámico en el que se tiende a buscar un equilibrio en el momento en el que se da una situación desconocida, la presencia de hijos con alta capacidad afectará de un modo u otro a sus relaciones familiares, por lo que la identificación del niño tendrá un impacto para la familia (Pérez y López, 2007). De la consecuente identificación derivará el fenómeno de la etiquetación del niño, el cual, tal y como afirman Gómez y Valadez (2010), ha sido escasamente estudiado en lo que respecta a sus consecuencias psicológicas en el entorno familiar, aunque, sin embargo, se conoce que tiene ciertas repercusiones tanto para el niño, como para la dinámica familiar.

A nivel personal, las etiquetas suelen conllevar efectos adversos para las personas y, aunque se piense que son necesarias para dar respuesta a sus necesidades, sus efectos pueden ser perjudiciales porque, a pesar de considerar la etiqueta de alta capacidad como positiva en comparación con otras, la aceptación social de estas personas no está asegurada y, además, pueden llegar a identificarse con esta (Gómez y Valadez, 2010).

En lo que respecta a las repercusiones en el contexto familiar, López (2003) identifica ciertos aspectos significativos, como que cuando a un niño se le etiqueta como superdotado, también se está etiquetando a sus hermanos con la etiqueta contraria, es decir, como “no superdotados”; que dicha etiqueta aumenta la autoestima de los niños, pero los hermanos “no superdotados” muestran en mayor medida una serie de desajustes emocionales y, así mismo, que ciertas personas pueden mostrar una actitud negativa o de rechazo hacia el niño etiquetado con superdotación porque el término se asocia con connotaciones elitistas.

En relación con lo anterior, las reacciones de los padres a la etiquetación de sus hijos son muy diferentes, pudiendo clasificarlas en **positivas, negativas y neutras**, por lo que no existe un patrón fijo de respuesta (López, 2003). Tal y como señalan Fernández y Sánchez

(2010b), cuando los padres tienen constancia de que sus hijos, después de haber sido evaluados, presentan altas capacidades, se generan sentimientos contradictorios y, en muchas ocasiones, están muy influenciados por las falsas creencias o estereotipos que tienen preconcebidos sobre las altas capacidades (Tabla 2).

Por un lado, al asociar la alta capacidad con un “don”, se sienten orgullosos de sus hijos, pero, por otro lado, algunos tienden a pensar que su hijo, al ser diferente del resto de sus compañeros, será considerado y tratado como tal (Fernández y Sánchez, 2010a). Por otro lado, como afirma López (2003), también existen casos en los que las familias ignoran o niegan las capacidades de sus hijos, lo cual dificulta la atención de sus necesidades, complicando su desarrollo personal, emocional y social. Así mismo, según destacan Gómez y Valadez (2010), ciertas familias sienten ansiedad y temor, dado que no se sienten preparadas para asumir el reto que ello conlleva.

Tabla 2.

Efectos que conlleva la etiquetación de un hijo con altas capacidades para la familia.

ANSIEDAD	<ul style="list-style-type: none"> - Miedos e inseguridades por no saber atender las necesidades de sus hijos. - Sentimientos de responsabilidad y desorientación. - Falta de recursos para guiar social y emocionalmente a los hijos.
SENTIMIENTOS POSITIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Satisfacción y orgullo. - Aceptación de sus hijos.
SENTIMIENTOS NEGATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Ausencia de aceptación de las diferencias que presentan sus hijos. - Ignorar y/o negar las capacidades de sus hijos.

Nota. Adaptada de López (2003).

Por otro lado, las altas capacidades pueden acentuar ciertas preocupaciones de los padres. Por ejemplo, Ann (2009) llevó a cabo un estudio el que se demostró que las familias se preocupaban por aspectos como “posibles discusiones o peleas del niño con sus compañeros” y “dificultad de actuar como padre cuando mi hijo se comporta como un adulto”.

En esta misma línea, López (2003) señala otras posibles preocupaciones, como el miedo a contar que sus hijos presentan altas capacidades, el posible rechazo al que sus hijos están expuestos, la falta de entendimiento con la escuela, la ausencia de orientación a las familias, etc. Como consecuencia de estas preocupaciones, según afirman Fernández y Sánchez (2010a), es frecuente que se propicien crisis y conflictos en el núcleo familiar, dado que estas familias se enfrentan a algo poco conocido.

4.2.2.2. Repercusiones y conflictos en la dinámica familiar

Tal y como señalan Pérez et al. (2006), las repercusiones de las altas capacidades en la dinámica familiar pueden llegar a afectar las relaciones e intercambios que ocurren en el sistema familiar, como las establecidas entre progenitores e hijos, entre hermanos, entre los propios padres y, así mismo, a aquellas relaciones que la familia establece con los contextos sociales en los que el niño participa, como la escuela, el grupo de amigos o el vecindario.

Dado que estas relaciones, en su mayoría, están afectadas, es posible que se desencadenen algunos conflictos. Según señala Keirouz (1990), los conflictos más frecuentes en el medio familiar están motivados por los siguientes aspectos³:

1. Alteraciones en los roles y relaciones familiares.

Los padres de niños con altas capacidades muestran ciertas dificultades a la hora de diferenciar entre los roles paternos y los roles del niño, ya que estos suelen comportarse como adultos y la familia no sabe si debe tratarlos como tal. Sin embargo, tratar al niño como un adulto puede llegar a generar ciertos conflictos, ya que los padres pueden sentirse confusos con respecto a sus roles o pueden mostrar desacuerdo con el rol asumido por el otro (Pérez y López, 2007).

Dada la madurez de los niños con altas capacidades, y su asunción de roles paternos, los padres son propensos al trato diferenciado con el resto de los hermanos, lo cual motiva la aparición de celos y conflictos entre ellos, así como desajustes emocionales y descenso de la autoestima en los hermanos que no presentan altas capacidades (Martínez, 1999).

Así mismo, otro motivo de conflicto es la posible falta de acuerdo entre los progenitores respecto al tipo de educación que deberían proporcionar a sus hijos, lo cual afecta negativamente a su relación de pareja, dificultando así el clima familiar (Gómez y Valadez, 2010).

³ Cabe destacar que, en este caso, se tiene como referencia la clasificación de Keirouz (1990) añadiendo algunos aspectos recogidos en otros trabajos, como los de Gómez y Valadez (2010); Pérez y López (2007) o Martínez (1999), entre otros.

2. Modificación del autoconcepto de los padres.

Los padres, al no sentirse preparados para criar y educar a hijos con altas capacidades, suelen mostrar confusiones, inseguridades y ansiedad en cuanto a las formas de actuar con sus hijos y, así mismo, se perciben como poco hábiles por no saber cómo desarrollar las capacidades intelectuales de sus hijos (Pérez y López, 2007).

3. Relaciones entre familia-entorno y familia-escuela.

En cuanto a las relaciones entre la familia y el entorno, puede ocurrir que las familias comiencen a mostrar actitudes competitivas motivadas por comportamientos elitistas, como la búsqueda de una escuela y/o un vecindario “mejores”, así como ejercer presión a sus hijos para obligarles a estudiar aquellas carreras que les permitan aumentar su estatus social (Gómez y Valadez, 2010).

Por otro lado, las relaciones entre la familia y la escuela, en algunos casos, pueden ser conflictivas. Algunas familias muestran actitudes muy críticas y duras hacia la escuela, llegando a obviar los esfuerzos de los maestros por intentar cubrir las necesidades de sus hijos con los recursos que tienen a su alcance (Martínez, 1999). En esta línea, según afirma Fernández y Sánchez (2010a), los problemas existentes entre la familia y la escuela, en su mayoría, pueden solucionarse con una buena comunicación entre ambos, ya que la ausencia de contacto motiva la aparición de este tipo de conflictos.

4. Desarrollo del niño.

El desconocimiento por parte de los padres de las necesidades que pueden llegar a mostrar sus hijos puede ser también un motivo de conflicto en las familias. Por ello, deben comprender no solo las necesidades intelectuales de sus hijos, sino también sus necesidades sociales y emocionales para así lograr darles respuesta, lo cual facilitará la comunicación familiar y, por tanto, la disminución de los conflictos familiares (Gómez y Valadez, 2010).

Finalmente, al igual que se han señalado anteriormente las necesidades de los niños con altas capacidades, también se deben indicar las de sus familias ya que, si se identifican y atienden sus necesidades, no solo se estará ayudando a la familia, sino también a sus hijos.

4.2.3. NECESIDADES DE LAS FAMILIAS CON HIJOS QUE PRESENTAN ALTAS CAPACIDADES

Dado que las altas capacidades en el contexto familiar suponen un gran reto, la familia, al igual que sus hijos, presenta una serie de necesidades que, según afirma Lage (1999), si son identificadas y correctamente atendidas, beneficiarán el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo psicosocial de sus hijos.

Es evidente que las necesidades de estas familias serán diferentes en función de su estructura, dinámica familiar y las diferentes variables que les afecten (Pérez et al., 2006). No obstante, según señalan Flores et al. (2020), todos los estudios referentes a las familias y la alta capacidad muestran una indudable necesidad de orientación y formación parental, la cual no se encuentra cubierta dados los escasos programas de apoyo y formación existentes.

En referencia con lo anterior, López (2003) señala dos necesidades fundamentales que muestran las familias con hijos que presentan altas capacidades, las cuales son:

- **Necesidad de información, orientación y apoyo**
- **Necesidad de sentirse útiles en la educación de sus hijos**

En cuanto a la primera necesidad, según afirma López (2003), la familia necesita una orientación por parte de profesionales que permita eliminar aquellos mitos y estereotipos, en su mayoría adquiridos en los medios de comunicación, de modo que puedan comprender y apoyar adecuadamente a sus hijos, así como atender y dar respuesta a sus necesidades.

Flores et al. (2020) señalan el creciente interés de estas familias por una formación y la búsqueda de la ayuda precisa que les permita conocer cómo responder a las demandas de sus hijos. Sin embargo, su búsqueda se ve perjudicada por la desinformación sobre este campo de estudio, lo cual dificulta su capacidad para tomar decisiones, al igual que su comprensión y apoyo hacia sus hijos.

Dado este inconveniente, unido a la falta de programas de formación para familias, se deriva la segunda necesidad, referida al sentimiento de falta de utilidad de los padres. Así, en muchas ocasiones, los padres dudan de sus propias habilidades y sienten que no serán capaces de desarrollar el potencial de sus hijos. Por este motivo, el profesional debe recordarles que lo importante no es que sus hijos adquieran muchos contenidos o destrezas, ya que el desafío se encuentra, al igual que en aquellas familias cuyos hijos no presentan altas capacidades, en transmitirles aquellos valores que les permitan, no tanto ser buenos profesionales, sino buenas personas (Gómez, 2000).

En resumen, según afirman Pérez et al. (2006), el profesional, teniendo en cuenta las diferentes variables que afectan a la familia, como su preparación, su composición o sus recursos personales y sociales, deberá recordar a los progenitores cuál es su papel, señalando como principal el de apoyo emocional para sus hijos y, así mismo, deberá dotarles de herramientas y recursos que les ayuden a resolver los posibles retos que se presenten, con el objetivo de que sus hijos se sientan comprendidos y aceptados (Flores et al., 2018). En definitiva, como demuestra el estudio realizado por Borges et al. (2006), una adecuada formación a estas familias conllevará una serie de efectos positivos sobre el desarrollo de sus hijos, así como en la percepción que los niños tienen sobre su familia.

En este sentido, los recursos más conocidos y con mayor relevancia para cubrir las necesidades que presentan las familias, según indican Flores et al. (2020), son las asociaciones, federaciones, fundaciones, grupos de autoayuda y/o apoyo, o programas de escuelas para padres, los cuales comentaremos a continuación por su relevancia a la hora de cubrir las necesidades que estas familias presentan.

4.2.3.1. Recursos para el apoyo y formación a las familias: grupos de autoayuda, grupos de apoyo y escuelas de padres

Dada la sociedad tan cambiante y diversa, todas las familias se enfrentan en su día a día a situaciones para las que deben estar preparadas y, especialmente, este apoyo especializado es aún más necesario cuando sus hijos presentan algún tipo de necesidad concreta, como es el caso de la alta capacidad (Pérez et al., 2006). Por ello, existen diferentes sistemas de apoyo e intervención familiar destinados a ayudar a todas las familias en su tarea como padres, entre los que se pueden diferenciar: **los grupos de autoayuda, los grupos de apoyo y las escuelas de padres.**

Los grupos de apoyo o autoayuda, según afirma López (2003), se refieren a un grupo que comparte una idea o causa común. Por un lado, los **grupos de autoayuda** se caracterizan por estar formados por un grupo de personas que se encuentran en situaciones similares y se reúnen para compartir sus experiencias, existiendo, por tanto, un apoyo mutuo. Por otro lado, los **grupos de apoyo** se identifican por la unión de un grupo de personas que se enfrentan a una serie de dificultades semejantes y se agrupan para defender una causa común (Pérez y López, 2007).

Cuando las familias comparten objetivos comunes, según Pérez et al. (2006), suelen formar grupos en forma de asociaciones y, si se trata de asociaciones de familias con hijos con alta capacidad, es común que en estas se ofrezcan tanto las funciones de apoyo como las de

autoayuda. Dichas funciones permitirán, entre otros aspectos, ayudar a comprender y superar las falsas creencias sobre las altas capacidades, proporcionar un apoyo emocional a los padres, reducir el sufrimiento emocional tanto de las familias como de los hijos, y superar las dificultades y el posible estrés que experimenta este grupo (López, 2003).

En lo que respecta a las **escuelas de padres**, estas representan un espacio de aprendizaje cuyo objetivo principal es la formación de las familias, de modo que a través de la adquisición de conocimientos, el intercambio de experiencias y la reflexión colectiva, logren entender las características de sus hijos y, por tanto, atender sus necesidades (Fernández y Sánchez, 2010a). En este sentido, las escuelas de padres son un recurso de gran utilidad para cubrir la necesidad de formación de las familias con hijos con altas capacidades, dado que de este modo estarán preparadas y se sentirán capacitadas para afrontar el reto que supone la alta capacidad en la dinámica familiar.

Para cubrir la necesidad de formación de las familias, será necesario transmitirles una serie de conocimientos y recomendaciones que deberán tener en cuenta en la educación de sus hijos. En el siguiente apartado se expondrán, de forma resumida, las principales recomendaciones de utilidad para las familias en su tarea como padres.

4.2.3.2. Orientaciones generales destinadas a las familias de hijos con altas capacidades

Tal y como señalan Pérez et al. (2006), todas las familias, aunque especialmente aquellas cuyos hijos presentan necesidades específicas, necesitan recibir una serie de orientaciones para poder afrontar las situaciones a las que se enfrentan a diario, comprendiendo su papel como soporte afectivo, transmisores de valores y estimuladores del aprendizaje.

Antes de plantear las diferentes recomendaciones recogidas por los autores en la literatura científica, cabe señalar que, para que la intervención planteada se ajuste a las necesidades de las familias, será necesario conocer, en primer lugar, ciertos aspectos relativos a estas, como la información que demandan, la dinámica familiar, sus características, etc. (Martínez, 2008). En función de estos aspectos, se ofrecerán diferentes orientaciones, las cuales serán de gran utilidad y ayuda para los padres y el desarrollo integral de sus hijos (Fernández y Sánchez, 2010a).

En este caso, se tendrá como referencia la clasificación de las orientaciones para padres con hijos con altas capacidades de Bellver (2013), combinándola también con las aportaciones de Gómez y Mir (2011):

- **Ejercer su papel afectivo, educador y socializador:**
 - **Ofrecerles un entorno de amor incondicional y afecto positivo**, en el que se sientan aceptados tal y como son, respetando sus características y respondiendo a sus necesidades.
 - **Fomentar su autoestima e imagen positiva de sí mismos**, evitando las etiquetas y las comparaciones con otros niños, tratándoles como al resto de hermanos, sin darles un trato diferencial o especial.
 - **Establecer una comunicación abierta y no criticar su curiosidad** ni su insistencia en las preguntas; será más oportuno felicitarlos por su interés.
 - **Ejercer autoridad**, ya que es necesario establecer límites claros y explicar las consecuencias de traspasar esos límites.

- **Promover su desarrollo integral (afectivo, emocional, social, físico, etc.):**
 - **Procurar su desarrollo emocional**, propiciando la identificación y comprensión de sus propias emociones, tanto positivas como negativas, así como que puedan entender también las de los demás.
 - **Fomentar su desarrollo social**, facilitando las interacciones sociales con otros niños de su edad, familiares y adultos, promoviendo su participación en actividades de ocio que ellos escojan y disfruten.
 - **Desarrollar su autonomía**, para que sean capaces de elegir actividades, planificar su tiempo, resolver situaciones, etc.
 - **Evitar el desarrollo del sentido de la perfección y autoexigencia extremos**, ayudándoles a fijar metas realistas, aceptar sus errores, tolerar la frustración, superar el miedo al fracaso, etc.

- **Estimular sus capacidades:**
 - **Crear un ambiente familiar abierto y relajado**, en el que se promueva la creatividad, la libertad de expresión, el respeto de los intereses, el humor, el juego, etc.
 - **Respetar su curiosidad, creatividad e inquietud**, valorando todas sus aportaciones.
 - **Permitir que tengan la posibilidad de acceder a materiales, recursos y fuentes de información** para que puedan dar respuesta a sus inquietudes.
 - **Favorecer las actividades y juegos** que estimulen su imaginación, su curiosidad e inquietud por aprender.

A pesar de la relevancia de estas orientaciones para cubrir adecuadamente las necesidades de las familias de hijos con altas capacidades, en muchas ocasiones, tal y como señalan López et al. (2014), esa orientación queda relegada únicamente a la entrega de listas de recomendaciones sobre lo que las familias deben o no deben hacer, siendo necesario combinarlas con intervenciones que les permitan también poner en práctica lo que aprenden. Tal y como afirma Flores et al. (2018), una adecuada formación a las familias conllevará efectos muy positivos en cuanto al desarrollo de sus hijos, por lo que es preciso dedicar más esfuerzos al estudio de la familia y al desarrollo de un mayor número de programas de intervención que se adapten a sus características, necesidades y recursos.

4.2.4. ESTUDIOS E INTERVENCIONES REALIZADAS CON FAMILIAS DE HIJOS CON ALTAS CAPACIDADES

A pesar de la existencia de una gran variedad de estudios sobre la alta capacidad, así como de programas de intervención dirigidos al alumnado con altas capacidades, los programas para padres, así como las investigaciones que los respaldan, son escasos y muy limitados (Flores et al., 2020). En este sentido, es preciso señalar algunos de los estudios y programas más relevantes sobre la familia y las altas capacidades a través de una revisión en la literatura.

Por un lado, en cuanto a los **estudios** sobre las familias de hijos con altas capacidades, la revisión realizada por Flores et al. (2018) señala algunos de los más importantes, como el estudio de necesidades y preocupaciones realizado por Ann (2009), en el que un 49,5% de familias afirmaron la existencia de necesidades de información y ciertas preocupaciones sobre la educación y crianza de sus hijos.

Adicionalmente, en esta misma revisión se recogen otros estudios, como el elaborado por Gómez y Valdez (2010) sobre las relaciones en las familias de hijos con altas capacidades en México, mostrando diferencias y discusiones en el hogar, pero también intentos de diálogo para establecer acuerdos a favor de las necesidades de sus hijos.

Así mismo, destacan también otros estudios, como el de Koshy et al. (2014) en Reino Unido, en el que se demostró que algunos padres se sentían poco preparados para atender las necesidades escolares de sus hijos por su falta de conocimientos y experiencia. En el mismo año, en el estudio planteado por López et al. (2014) en México, se mostró que las familias no identificaban la presencia un hijo con altas capacidades como una dificultad para la convivencia familiar. Sin embargo, reconocieron la necesidad de ser orientados.

Por último, otro estudio a destacar fue el llevado a cabo en México por Flores et al. (2018), sobre las principales preocupaciones de las familias con hijos con alta capacidad,

demostrando como preocupación recurrente, la relacionada con la falta de preparación para cubrir las necesidades de sus hijos

Por otro lado, en lo que respecta a los **programas de intervención**, según afirman Leana-Tascilar et al. (2016), existen tres modelos de programas conocidos a nivel mundial por ser los predecesores de los programas actuales, tanto nacionales como internacionales. En primer lugar, *The Supporting Emotional Needs of the Gifted (SENG) Model* o *Modelo de Apoyo de las Necesidades Emocionales del Superdotado*, cuyo objetivo consiste en prevenir los posibles problemas socioemocionales de los padres e hijos con altas capacidades, proporcionándoles una serie de estrategias para resolver los posibles retos que implica la alta capacidad.

Así mismo, también destaca el *Positive Parenting Program (TRIPLE-P)* o *Programa de Crianza Positiva*, el cual se centra no solo en prevenir las necesidades socioemocionales de los niños con altas capacidades, sino también en los posibles problemas de desarrollo y comportamiento de estos, para lo cual se prepara a sus familias a través de un enfoque teórico y práctico.

Por último, otro de los programas más conocidos de formación de padres es el *Working on Gifted Issues (WOGI)* o *Trabajando en Cuestiones de Superdotación*, cuyo objetivo consiste en proporcionar talleres preventivos e informativos que se dividen en dos partes: una teórica, con el fin de comprender la alta capacidad y las características que presentan los niños con altas capacidades, y una práctica, en la que las familias pueden practicar habilidades parentales, como habilidades de comunicación y técnicas para manejar desafíos (Leana-Tascilar et al., 2016).

Una vez expuestos los modelos de programas de formación de padres con hijos que presentan altas capacidades, a continuación, se señalan algunos de los programas de intervención más destacados a nivel nacional e internacional, destinados a padres con hijos que presentan altas capacidades. No obstante, no se pretende realizar una descripción minuciosa de cada uno de ellos, sino enumerar dichos programas para más tarde realizar una comparación entre sus componentes, analizando los aspectos coincidentes, así como las diferencias que presentan entre ellos.

A nivel internacional, destacan los siguientes programas:

- **Programa inspirado en *The SENG Model* o *Modelo de Apoyo de las Necesidades Emocionales del Superdotado***. Estados Unidos (Webb y DeVries, 1998).
- ***Programa de Parentalidad Positiva* o *Programa de Crianza Positiva***. Oporto, Portugal (Almeida et al., 2017).
- ***Counseling Guidance Program* o *Programa de Orientación***. Morelos, México (López et al., 2014).
- ***Programa Encuentros***. Jalisco, México (López-Aymes et al., 2017).
- ***Online Training Program for the Parents of Gifted Education (TPPGE)* o *Programa de formación en línea para padres de niños superdotados***. Turquía (Leana-Tascilar et al., 2016).
- ***Programa de orientación con padres de estudiantes sobresalientes***: Ciudad de Mérida, Yucatán, México (Nechar et al., 2016).
- ***Programa de Orientación a Padres de Hijos con Altas Capacidades (PROPHAC)***. Guadalajara, México (Flores y Valadez 2019; Flores et al., 2020).

A nivel nacional, se pueden encontrar los siguientes programas:

- ***Programa de apoyo para padres de niños superdotados***. Madrid, España (Pérez, 2004).
- ***Programa Estrella***. Madrid, España (Pérez y López, 2007).
- ***Programa Encuentros***. Santa Cruz de Tenerife, España (Borges et al., 2016).

En general, todos los programas de intervención están compuestos por una serie de componentes que los caracterizan y diferencian del resto, como los objetivos, el número de participantes, los contenidos, el número de sesiones, su temporalización, estructura o la evaluación, entre otros. A continuación, se realizará una comparación entre estos (Tabla 3).

En primer lugar, cabe destacar que todos los anteriores coinciden en los **objetivos** que pretenden conseguir, los cuales se relacionan con la formación y orientación de las familias y la mejora de sus habilidades para lograr un adecuado desarrollo de sus hijos. En cuanto al **número de participantes**, el PROPHAC y el *Programa de Parentalidad Positiva*, establecen un máximo de 15 progenitores para asegurar así la calidad de las sesiones, debiendo asegurar

su asistencia mediante una carta de compromiso previa, como en el *Programa de orientación con padres de estudiantes sobresalientes*.

En lo que respecta a sus **contenidos**, todos ellos trabajan aspectos generales sobre las altas capacidades y las características y necesidades de las personas que las presentan. No obstante, cada programa define sus propios contenidos, los cuales suelen dividirse en bloques temáticos, trabajando aspectos como: relaciones familiares, resolución de conflictos, manejo del estrés, estilos educativos, normas y límites, tolerancia a la frustración, asociaciones y recursos, etc.

El **número de sesiones** varía en cada programa, siendo 4 el menor número, en el caso del *Programa de orientación con padres de estudiantes sobresalientes*, y 20 el mayor, como en el *Programa Encuentros* de México. No obstante, el programa inspirado en *The SENG Model*, el *Counseling Guidance Program* y el *Programa de apoyo para padres de niños superdotados* coinciden en el establecimiento de 10 sesiones. Así mismo, estas sesiones suelen organizarse quincenalmente, como en el caso del *PROPHAC*, el *Programa de apoyo para padres de niños superdotados* y el *Programa Encuentros* de España y, en algunos casos, como en el *Programa Estrella* y el *Programa de orientación a padres de estudiantes sobresalientes*, se llevan a cabo los sábados para facilitar la asistencia a las familias.

La **duración de las sesiones** es, por lo general, de entre 90 y 120 minutos, como en el *Programa Encuentros* de México y España, el *Programa Estrella* y el *PROPHAC*. En lo que respecta a la **estructura de las sesiones**, el *Programa Encuentros* de México y el *Programa Estrella*, coinciden en dividir las sesiones en dos partes: una en la que se trabajan aspectos teóricos, tratando contenidos relacionados con la alta capacidad y, más tarde, una parte más práctica, en la que se llevan a cabo actividades en grupo, como debates, juegos de rol, resolución de casos prácticos, etc. Sin embargo, el *Programa Encuentros* de España se comienza con la realización de la parte práctica y finaliza la sesión con la parte teórica.

Finalmente, en cuanto a la **evaluación**, el *Programa Encuentros* de México y el *Programa de Parentalidad Positiva* utilizan el mismo cuestionario *ad hoc* realizado por el Grupo de Trabajo e Investigación en Superdotación (GTISD), denominado *Cuestionario de Expectativas* y, en algunos casos, se implementan cuestionarios de conocimientos parentales y/o cuestionarios de satisfacción. En esta línea, cabe destacar que los resultados de evaluación de todos los programas coinciden en ser muy positivos, dado que las familias afirman sentirse satisfechas con la realización del programa, sintiéndose más preparadas para atender las necesidades de sus hijos.

Como conclusión, es preciso destacar la escasa variedad de programas a nivel nacional en contrapartida con la proliferación de programas desarrollados en otros países como, por ejemplo, en México, lo cual se debe a la gran cantidad de estudios realizados en este país sobre el importante papel que cumplen las familias en el desarrollo de los niños con alta capacidad (Nechar et al., 2016). Por este motivo, es necesario que en nuestro país se promuevan estudios sobre estas familias y se lleven a cabo un mayor número de programas de intervención con actividades sistemáticas en las que se oriente a los padres con respecto a las necesidades de sus hijos. Por ello, uno de los objetivos del presente Trabajo de Fin de Máster reside en cubrir esta necesidad existente y realizar una aportación a este campo de estudio.

Tabla 3.

Resumen de los componentes clave comunes de los programas de formación de familias con hijos que presentan altas capacidades.

	<i>The SENG Model</i>	<i>Programa Encuentros (México)</i>	<i>Programa de Parentalidad Positiva</i>	<i>Counseling Guidance Program</i>	PROPHAC	<i>Programa de apoyo para padres de niños superdotados</i>	<i>Programa Estrella</i>	<i>Programa Encuentros (España)</i>
PARTICIPANTES			15		15			
CONTENIDOS DEL PROGRAMA	Aspectos generales AACC, características y necesidades niños AACC	Aspectos generales AACC, características y necesidades niños AACC		Aspectos generales AACC, características y necesidades niños AACC	Aspectos generales AACC, características y necesidades niños AACC	Aspectos generales AACC, características y necesidades niños AACC		
NÚMERO DE SESIONES	10 sesiones			10 sesiones		10 sesiones		
TEMPORALIZACIÓN DE LAS SESIONES					Sesiones quincenales	Sesiones quincenales		Sesiones quincenales
DURACIÓN DE SESIONES		90 - 120 minutos		120 minutos	120 minutos		90 minutos	90 - 120 minutos
COMPONENTES ESTRUCTURA SESIONES		1. Aspectos teóricos 2. Aspectos prácticos					1. Aspectos teóricos 2. Aspectos prácticos	1. Aspectos prácticos 2. Aspectos teóricos
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN		<i>Cuestionario de expectativas (GTISD)</i>	<i>Cuestionario de expectativas (GTISD)</i>					

5. MARCO EMPÍRICO

5.1. ESTUDIO EMPÍRICO

En el presente apartado, se exponen las características y aspectos formales de la investigación llevada a cabo en el ámbito de estudio correspondiente al contexto familiar de las personas con altas capacidades. Cabe destacar que la investigación se identifica como un estudio piloto cuya finalidad reside en realizar una aproximación inicial al ámbito familiar de las personas con altas capacidades, para evaluar las necesidades que los progenitores presentan y, en consecuencia, diseñar una propuesta de intervención acorde a los resultados.

A continuación, se desarrollan los aspectos característicos de este, como los objetivos, la muestra de participantes, el instrumento utilizado, el procedimiento y los resultados obtenidos.

5.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos establecidos en el estudio de investigación son los siguientes:

Objetivo General:

- **O.G.** *Analizar* el impacto de las altas capacidades en el contexto familiar, así como las necesidades de las familias.

Objetivos Específicos:

- **O.E.1.** *Analizar* las reacciones de las familias en cuanto a la identificación/diagnóstico de sus hijos con alta capacidad y los desafíos vivenciados a nivel familiar como consecuencia de la identificación.
 - *Identificar* las reacciones familiares a la identificación/diagnóstico de sus hijos con alta capacidad.
 - *Conocer* los desafíos vivenciados a nivel familiar como consecuencia de la identificación de los hijos con alta capacidad.
- **O.E.2.** *Analizar* el impacto derivado de la identificación/diagnóstico de la alta capacidad en las relaciones familiares y sociales, así como las preocupaciones más frecuentes y el grado de bienestar emocional.
 - *Valorar* el grado de afectación y/o modificación de las relaciones familiares y sociales en familias con hijos con alta capacidad.
 - *Identificar* las preocupaciones más frecuentes de las familias en relación con los hijos con alta capacidad.

- *Determinar* el grado de bienestar emocional de las familias con hijos con altas capacidades.
- **O.E.3.** *Identificar* las necesidades de las familias de hijos con altas capacidades y el uso y la aplicación de estrategias.
 - *Analizar* las necesidades de orientación, formación y apoyo de las familias con hijos con alta capacidad.
 - *Determinar* el uso y la aplicación de estrategias de utilidad ante situaciones específicas.

5.3. PARTICIPANTES

La muestra del estudio estuvo formada por 205 progenitores de hijos con altas capacidades, los cuales pertenecían a diversas asociaciones españolas de apoyo a las personas con alta capacidad y sus familias con sede en diferentes comunidades autónomas, como Castilla y León, la Comunidad Valenciana o el País Vasco. Concretamente, la muestra estuvo compuesta por un 84,4% de madres, un 15,1% de padres y, por último, un 0,5% en el que ambos progenitores respondieron de forma conjunta.

En lo que respecta al número de hijos de los participantes, el 61,5% indicó tener dos hijos, el 26,3% señaló un solo hijo y el 12,2% manifestó tener tres o más hijos. Además, un 79,5% de los progenitores indicaron que solo uno de sus hijos había sido identificado con altas capacidades, mientras que un 19% señaló la identificación de dos de sus hijos y un 1,5% la identificación de tres o más hijos.

En cuanto a las edades medias de los hijos con altas capacidades, estas oscilaron entre los 6 y los 25 años en el momento de cumplimentar la encuesta, siendo la franja de edad de 6 a 10 años la más representativa con un 46,7% (M= 11,28; DT= 3,34). Por otro lado, las edades de identificación/diagnóstico de sus hijos comprendían desde los 2 hasta los 15 años (M= 7,41; DT=2,37). Así mismo, la franja de edad de identificación que mayor porcentaje representaba corresponde a las edades de entre 7 y 9 años con un 45,5%, seguido de la franja de edad de entre 4 a 6 años con un 35,5%, sumando entre ambas un 81% del total (Ver tabla 4).

Tabla 4*Descripción de la muestra de participantes*

VARIABLES		FRECUENCIA	PORCENTAJE
PAPEL FAMILIAR	Padre	31	15,1%
	Madre	173	84,4%
	Ambos	1	0,5%
NÚMERO DE HIJOS	Un hijo	54	26,3%
	Dos hijos	126	61,5%
	Tres o más hijos	25	12,2%
NÚMERO DE HIJOS CON ALTAS CAPACIDADES (AC)	Un hijo	163	79,5%
	Dos hijos	39	19%
	Tres o más hijos	3	1,5%
EDAD DE LOS HIJOS AC	De 6 a 10 años	113	46,7%
	De 11 a 15 años	104	43%
	De 16 a 20 años	21	8,7%
	De 21 a 25 años	4	1,6%
EDAD DE IDENTIFICACIÓN DE LOS HIJOS AC	De 1 a 3 años	6	2,5%
	De 4 a 6 años	96	35,5%
	De 7 a 9 años	110	45,5%
	De 10 a 12 años	32	13,2%
	De 13 a 15 años	8	3,3%

5.4. INSTRUMENTOS

Dada la escasez de estudios sobre el contexto familiar de las personas con alta capacidad y la consecuente falta de instrumentos validados, se diseñó un cuestionario *ad hoc* compuesto por preguntas de opción múltiple de tres y cuatro alternativas, por preguntas tipo Likert de 5 alternativas de respuesta y, así mismo, por preguntas abiertas cualitativas (Anexo 1). De este modo, al combinar preguntas de diversas modalidades, se pretendía obtener información más específica y significativa sobre las necesidades familiares, útiles para el diseño posterior de la propuesta de intervención.

Las preguntas planteadas se basaron en las evidencias científicas que se recogen en la literatura sobre las altas capacidades en el contexto familiar. En concreto, el cuestionario se dividió en cinco secciones con diferentes temáticas: reacciones a la identificación/diagnóstico y desafíos a nivel familiar; afectación de las relaciones familiares; preocupaciones familiares; necesidades de orientación y conocimiento/aplicación de estrategias; y, por último, bienestar familiar.

En primer lugar, se analizaron las reacciones de los progenitores a la identificación/diagnóstico de los hijos con alta capacidad, diferenciando entre satisfacción u orgullo, miedo o inseguridad, e indiferencia y, así mismo, se analizó si consideraban un desafío la presencia de un hijo con altas capacidades. Seguidamente, se trató de conocer el grado de afectación de las relaciones familiares desde el momento de la identificación de sus hijos, así como la presencia de conflictos en el contexto familiar. Más adelante, se trataron de identificar las preocupaciones asociadas a sus hijos con alta capacidad, como aquellas relacionadas con las relaciones sociales o la discriminación, entre otras. Así mismo, se intentaron identificar las necesidades de las familias con hijos con altas capacidades, así como su conocimiento sobre estrategias o técnicas de utilidad ante situaciones complicadas. Por último, se analizó el grado de bienestar emocional familiar en cuanto a su tarea como padres de hijos con alta capacidad.

5.5. PROCEDIMIENTO

Los participantes del estudio cumplieron una encuesta en formato online, realizada en Google Forms, a través de un enlace enviado por correo electrónico a diferentes asociaciones españolas de altas capacidades, junto a una descripción detallada del propósito de la investigación. Dichas asociaciones, a su vez, reenviaron el enlace a las familias que formaban parte de su entidad.

La recogida de datos del estudio de investigación se llevó a cabo del 12 al 18 de mayo de 2021. En la descripción de la encuesta, se detalló a los participantes los objetivos de la investigación y se explicaron los requisitos necesarios para participar en el estudio: ser padre o madre de un niño con altas capacidades y aceptar de forma voluntaria y anónima su participación en el estudio. En concreto, se solicitó que cada participante concediese su consentimiento, aceptando participar en el estudio y permitiendo el uso de la información recogida con fines científicos (Anexo 1.1.).

Adicionalmente, se señaló que la encuesta era anónima y tenía una duración aproximada de 10 minutos. De la misma manera, se facilitaron dos correos electrónicos de contacto, con la finalidad de que los participantes pudieran obtener más información si así lo deseaban. Al finalizar el proceso de recogida de datos, se agradeció a todas las asociaciones y familias implicadas por su colaboración y participación en la investigación.

5.6. RESULTADOS

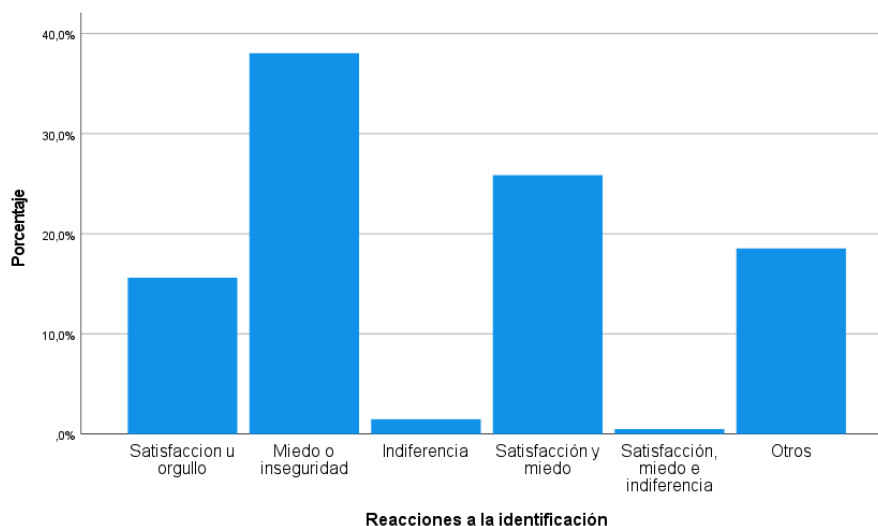
Los datos del estudio de investigación han sido analizados a través del Programa Estadístico SPSS 26. A continuación, se presentan los resultados obtenidos atendiendo a las diferentes secciones y temáticas planteadas.

5.6.1. DATOS SOBRE LAS REACCIONES A LA IDENTIFICACIÓN DE LOS HIJOS CON ALTA CAPACIDAD Y DESAFÍOS A NIVEL FAMILIAR

En relación con las reacciones de los progenitores a la identificación de sus hijos con altas capacidades y teniendo en cuenta que, en este caso, se permitió la selección de varios ítems, un 54,5% indicó sentimientos de miedo o inseguridad, frente a un 35,5% de sentimientos de satisfacción y orgullo, y un escaso 1,6% de indiferencia. Además, un 21,9% mostró de forma conjunta sentimientos de satisfacción u orgullo y miedo o inseguridad (Figura 4). Así mismo, en cuanto a las reacciones descritas por los propios participantes, destacaron algunas como “preocupación”, “incertidumbre”, “alivio”, “sorpresa” o “confirmación de sospechas”.

Figura 4

Distribución en porcentajes de las reacciones de las familias a la identificación/diagnóstico de los hijos con alta capacidad

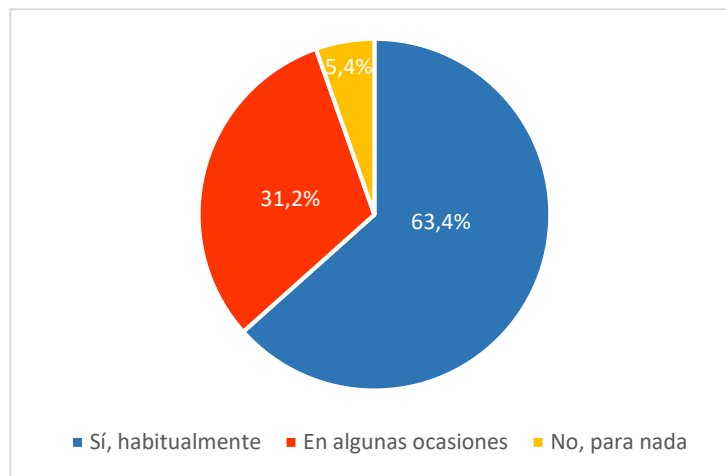


Por otro lado, un 63,4% de los participantes consideró como un reto para la familia la presencia de hijos con altas capacidades, mientras que un 31,2% afirmó que este reto solo se producía en algunas ocasiones y un 5,4% negó que las altas capacidades de sus hijos supusieran un reto familiar (Figura 5).

Adicionalmente, en cuanto a los retos o desafíos percibidos y señalados por los progenitores sobre sus hijos con alta capacidad, mencionaron la falta de motivación con las tareas escolares, las necesidades en el ámbito de las relaciones sociales, los desajustes emocionales, la baja autoestima, la falta de entendimiento con el contexto escolar, los altos niveles de sensibilidad e intensidad emocional, el cuestionamiento de las normas, el desconocimiento sobre las altas capacidades, etc.

Figura 5

Consideración de la presencia de un hijo con altas capacidades como un reto familiar



5.6.2. DATOS SOBRE LA AFECTACIÓN Y/O MODIFICACIÓN DE LAS RELACIONES FAMILIARES

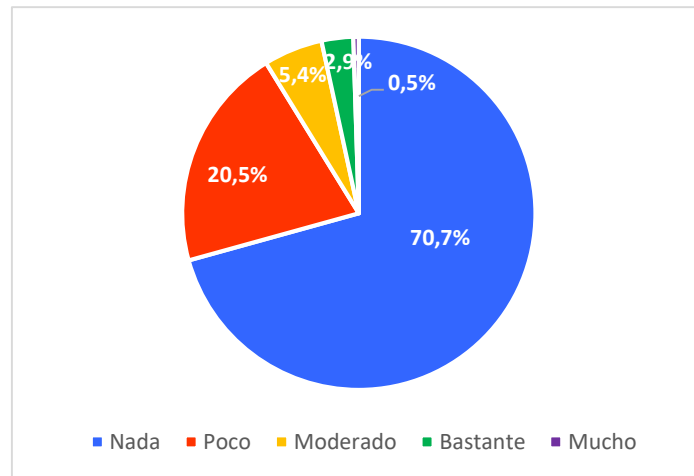
En cuanto a las relaciones familiares, un 55,6% de los participantes describió la relación con sus hijos con altas capacidades como positiva y caracterizada por una buena comunicación y complicidad, mientras que un 35,6% indicó que la relación era como la de cualquier otro padre con su hijo. No obstante, un 8,8% definió esta relación como negativa por la existencia de conflictos frecuentes.

Respecto a los cambios producidos en el contexto familiar desde la identificación de los hijos por la presencia de conflictos o malentendidos, un 36,6% negó la existencia de cambios, frente a un 33,7% que afirmó la presencia de algunas variaciones poco significativas y un 29,7% que afirmó haberse producido cambios importantes que modificaron la dinámica familiar.

Por otro lado, en lo que respecta a la modificación de las relaciones familiares desde la identificación de sus hijos, la mayoría de los participantes señaló que las relaciones no habían cambiado nada, tanto las establecidas entre los progenitores e hijos (37,1%), entre hermanos (76,7%), entre los padres (46,8%), así como entre otros miembros de la familia (52,2%). En este sentido, es preciso resaltar que, concretamente, los cambios en las relaciones entre los hermanos son las que menos se vieron afectadas (Figura 6).

Figura 6

Modificación de la relación entre los hermanos desde la identificación/diagnóstico



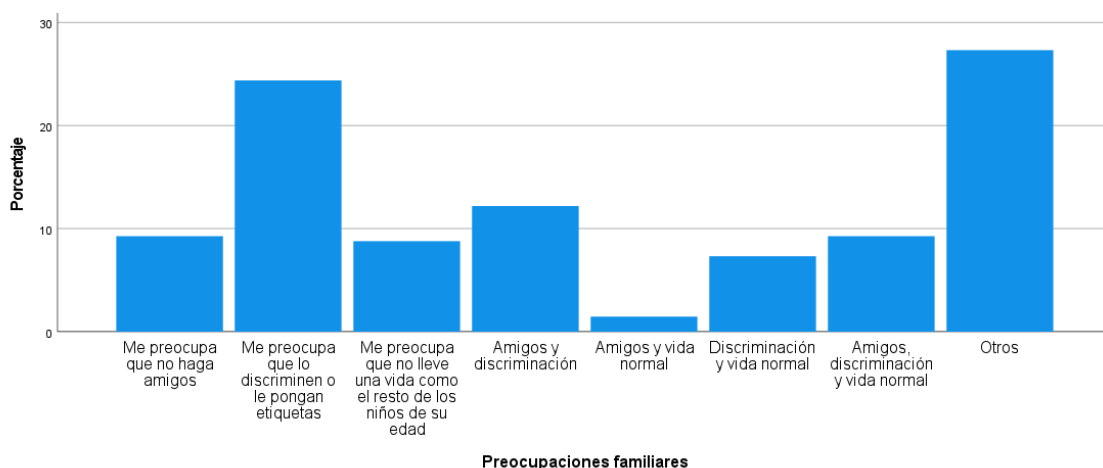
5.6.3. DATOS SOBRE LAS PREOCUPACIONES FAMILIARES

En lo que respecta a las preocupaciones de las familias sobre sus hijos con altas capacidades y considerando que los participantes tenían la opción de señalar varios ítems, un 45,1% señaló que les inquietaba que discriminasen o pusieran etiquetas a sus hijos, frente a un 27,3% que indicó que les generaba preocupación que no establecieran relaciones de amistad y un 22,7% que afirmó preocuparles que no llevaran una vida como el resto de los niños de su edad. Además, un 7,9% señaló todas las preocupaciones descritas de forma conjunta (Figura 7).

Así mismo, los participantes describieron otras preocupaciones, como el miedo a que sus hijos no fueran felices, el fracaso y acoso escolar, la gestión de su frustración, la necesidad de mayor apoyo y orientación en el ámbito escolar, etc.

Figura 7

Distribución en porcentajes de las preocupaciones familiares respecto a los hijos con alta capacidad



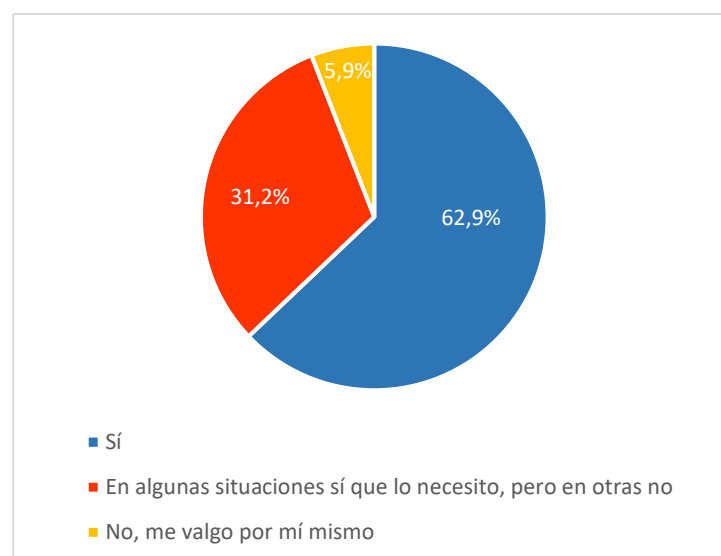
5.6.4. DATOS SOBRE LAS NECESIDADES DE ORIENTACIÓN Y CONOCIMIENTO/APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS

En cuanto a las necesidades de orientación de las familias, un 62% afirmó sentirse preparado en algunas ocasiones para afrontar su tarea como padres de hijos con altas capacidades, frente a un 32,2% que se percibía como bastante preparado y un 5,8% que consideraba no sentirse preparado para esta tarea. De entre las razones por las que no se sentían preparados, destacaron la falta de información y orientación especializada, el desconocimiento de estrategias específicas, la necesidad de una mayor atención por parte del contexto escolar, la falta de recursos económicos y tiempo, la pérdida progresiva de paciencia, la incomprensión y poca empatía por parte de la sociedad, etc.

Así mismo, en relación con la necesidad de formación, el 62,9% afirmó necesitar una orientación para atender las diferentes necesidades de sus hijos con altas capacidades, el 31,2% afirmó precisar de esta orientación únicamente en algunas situaciones complicadas y el 5,9% señaló que no necesitaba ningún tipo de orientación (Figura 8). En esta misma línea, los participantes consideraron la necesidad de formación u orientación en ciertas situaciones, como en el manejo y gestión de conductas y emociones de sus hijos, en el acuerdo de normas y límites, en la motivación para realizar las tareas escolares, en la gestión de la frustración, etc.

Figura 8

Consideración de la necesidad de formación, orientación u apoyo de las familias



Adicionalmente, en lo que se refiere a su interés de participación en programas de formación para padres con hijos con altas capacidades, un 61,5% de los participantes afirmó que sí acudiría.

Por otro lado, en cuanto al dominio de estrategias específicas, la mayoría de los participantes señalaron conocer (38,5%) y aplicar (38,04%) de forma moderada técnicas de utilidad en situaciones familiares. Además, un 41,4% afirmó ser capaz de ayudar a gestionar las vivencias o emociones incómodas habituales de sus hijos de forma moderada.

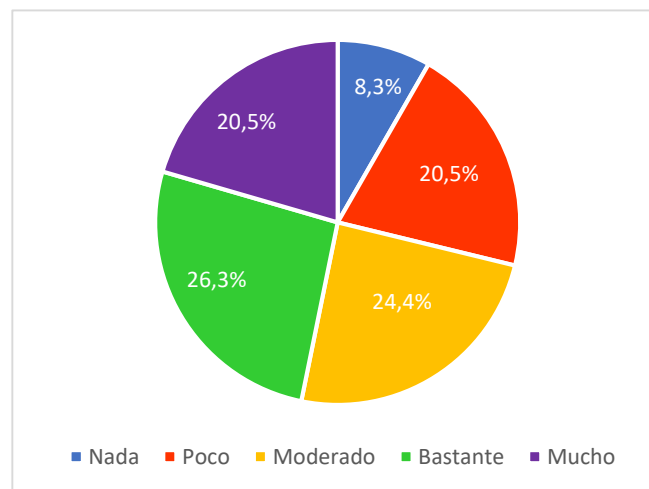
Finalmente, algunas de las estrategias o técnicas que los participantes señalaron como necesarias para una adecuada labor como padres de hijos con alta capacidad fueron la escucha activa, la expresión y gestión emocional, las habilidades sociales, la gestión del estrés, el manejo de la frustración, las técnicas de relajación, la mediación escolar, el incremento de la autoestima, la motivación para el estudio, etc.

5.6.5. DATOS SOBRE EL BIENESTAR EMOCIONAL

De acuerdo con los datos obtenidos, un 26,3% de progenitores indicó que educar/criar a sus hijos con altas capacidades suponía bastante cansancio emocional, frente a un 24,3% que señaló sentir este cansancio de forma moderada (Figura 9).

Figura 9

Grado de cansancio emocional de los padres con hijos con alta capacidad



Por otro lado, un 29,2% de las familias señaló que cubrir las necesidades de sus hijos les hacía desatender sus necesidades y obligaciones propias de forma moderada, mientras que un 28,3% afirmó que esto sucedía poco. En esta misma línea, un 31,2% indicó que no dedicaban para nada más tiempo a sus hijos con altas capacidades que al resto de miembros de la familia pero, en cambio, un 22,4% y un 20,9% señalaron que esto ocurría de forma moderada y bastante, respectivamente.

En cuanto al nivel intelectual de sus hijos con altas capacidades, más de la mitad de los participantes, un 56,1% indicó que no se sentía para nada incómodo/confuso respecto a este

nivel. Así mismo, un 38% indicó que se sentía bastante capaz de estimular intelectualmente a sus hijos con alta capacidad y un 30,2% lo sentía de forma moderada.

Finalmente, con respecto a su tarea como padres de hijos con altas capacidades, un 38% señaló atender las necesidades de sus hijos con altas capacidades bastante y un 36,1% hacerlo moderadamente. En este sentido, un 33,6% indicó no dudar sobre sus capacidades parentales para nada, mientras que un 29,7% dudaba poco y un 24,3% lo hacía de forma moderada. Adicionalmente, un 32,1% de participantes refirió saber imponer autoridad de manera moderada cuando se presentaba un conflicto en la dinámica familiar.

Además, un 31,2% señaló que estaba bastante orgulloso de la educación que transmitía a sus hijos con altas capacidades, mientras que un 29,2% lo estaba mucho.

5.7. CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

El estudio de investigación planteado a familias con hijos con altas capacidades, cuyo objetivo ha sido analizar el impacto y las necesidades que conlleva la presencia de uno o varios hijos con altas capacidades para la dinámica familiar, ha mostrado resultados interesantes de señalar.

En primer lugar, se ha comprobado que las reacciones de las familias a la identificación/diagnóstico de sus hijos con alta capacidad son, tal y como ya indicaba López (2003), muy diversas, aunque la mayoría coincide en experimentar sentimientos de orgullo, a la vez que miedo por la incertidumbre que la alta capacidad conlleva. No obstante, los sentimientos de indiferencia, en este caso, apenas son indicados, por lo que podría decirse que es poco frecuente que las familias no se interesen por las necesidades de sus hijos.

En cuanto a los desafíos a nivel familiar, los resultados han mostrado que los progenitores sí perciben como un reto la presencia de un hijo con altas capacidades por una serie de motivos que complican su tarea como padres. Las razones más señaladas fueron, por un lado, la falta de orientación proporcionada a las familias y su consecuente desconocimiento sobre las características y necesidades de sus hijos con alta capacidad y, por otro lado, la falta de entendimiento con el sistema educativo, lo cual dificulta la cooperación entre el contexto familiar y escolar y, por tanto, la atención de las necesidades de sus hijos. Por tanto, parece contemplarse que aún sigue siendo necesaria una mayor coordinación y atención al alumnado

de altas capacidades, como se señala en el primer capítulo del título segundo de la LOMLOE⁴ sobre los principios del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Los datos también han expuesto que la mayoría de los progenitores mantenían una relación positiva con sus hijos con altas capacidades y, a pesar de que en algún caso se señalaron conflictos ocasionales, las relaciones familiares, al contrario de lo que señalan Pérez et al. (2006), no se vieron afectadas en gran medida desde la identificación de sus hijos. Así mismo, los cambios producidos en la dinámica familiar debidos a la presencia de conflictos o malentendidos fueron mínimos.

Aun así, los padres afirmaban sentir ciertas preocupaciones sobre sus hijos con alta capacidad, como aquellas relacionadas con la posible discriminación o acoso que sus hijos podrían sufrir o el hecho de que estos no lograsen establecer relaciones de amistad. Además, otra de las preocupaciones recurrentes se relacionaba con el miedo a que sus hijos no lograsen ser felices, subrayando también la necesidad de mayor atención por parte del contexto escolar.

Por otro lado, gran parte de las familias señalaron sentirse preparadas para afrontar su tarea como padres de hijos con altas capacidades y, así mismo, manifestaron conocer ciertas estrategias y técnicas para afrontar situaciones. No obstante, se sentían incomprendidas por parte de la sociedad y, por ello, creían necesario recibir una orientación específica, aspecto que recalcan Pérez et al. (2006), para saber dar respuesta a ciertas situaciones, como aquellas en las que es necesario el manejo de las conductas y emociones o la gestión de la frustración de sus hijos.

En resumen, aunque las familias se sientan preparadas y confíen en sus habilidades como padres de hijos con altas capacidades, muestran preocupaciones y necesidades relacionadas con la desinformación y falta de apoyo de los diferentes contextos en lo que se desenvuelven sus hijos. Por tanto, tal y como indica Borges et al. (2006), se hace necesaria la formación, orientación y/o apoyo a estas familias, siendo preciso el diseño e implementación de programas de intervención destinados a dar respuesta a sus necesidades, logrando así un desarrollo adecuado de sus hijos.

A continuación, se presenta una posible propuesta para dar respuesta a las preocupaciones e inquietudes, es decir, a las necesidades de las familias con hijos que presentan altas capacidades.

⁴ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En el presente apartado, se plantea el diseño de una propuesta de intervención psicopedagógica denominada “Padres Capaces”, la cual está dirigida a familias de hijos con altas capacidades. Su finalidad reside en atender las necesidades principales que presentan estas familias, de modo que se sientan preparadas para ejercer su papel como padres de hijos con alta capacidad. Es necesario destacar que los elementos que la componen, tales como el número de participantes, los contenidos seleccionados o la temporalización, entre otros, están basados en los componentes de los programas más relevantes de la literatura científica destinados a las familias de hijos con altas capacidades. A continuación, se describen los elementos específicos que componen esta propuesta.

6.1. CONTEXTO Y DESTINATARIOS

En cuanto a la **ubicación**, la propuesta tendrá lugar en las instalaciones de un centro cívico de la provincia de Valladolid con capacidad para 15 participantes, elegido en función del lugar de residencia y disponibilidad de desplazamiento de las familias (por ejemplo, el Centro Cívico José Luis Mosquera, situado en Huerta del Rey). Estas serán contactadas a través de una asociación de altas capacidades de Castilla y León, por su pertenencia a la misma. El motivo de la elección de este lugar se debe a que algunas entidades no disponen de espacios físicos para realizar las distintas actividades que se pretenden desarrollar, por lo que este tipo de centros constituye una buena opción para llevar a cabo la propuesta de forma presencial.

Los **destinatarios** de la intervención serán padres y madres de hijos que hayan sido valorados e identificados con altas capacidades cuyas edades comprendan entre los 6 y los 8 años, ya que es el período de edad en el que se comienza a valorar a estos niños y es en ese momento cuando las familias muestran una fuerte necesidad de orientación y apoyo, la cual se ha podido contemplar en el anterior estudio planteado en este trabajo.

En cuanto al **número de participantes**, se formarán diferentes grupos en función de la demanda, cada uno de ellos constituido por un máximo de 15 progenitores para posibilitar una adecuada calidad en los procesos de dinamización de las sesiones y una atención individualizada a los participantes. Se fomentará la asistencia tanto de los padres, como de las madres, implicando así a ambas partes y facilitando el trabajo en equipo entre ellos. Además, los participantes deberán firmar una carta de compromiso para asegurar su asistencia a las diferentes sesiones de la propuesta, lo cual posibilitará un mayor efecto de la misma y que los resultados obtenidos en la evaluación tengan una mayor fiabilidad (Anexo 2).

En resumen, los **criterios de inclusión** que deberán cumplir los participantes de la propuesta “Padres Capaces” son: ser padre o madre de un hijo identificado/diagnosticado con altas capacidades de entre 6 y 8 años, residir en la provincia de Valladolid y la firma del compromiso de asistencia.

6.2. OBJETIVOS

El objetivo de la presente propuesta de intervención pretende dar respuesta a las necesidades de orientación, formación y apoyo que presentan las familias de hijos con altas capacidades. Por este motivo, para lograr la consecución de este objetivo, se han establecido dos bloques de contenidos, los cuales, a su vez, responden a una serie de objetivos generales y específicos. El primer bloque está destinado a formar a las familias en cuanto a los aspectos más generales y teóricos sobre las altas capacidades, mientras que el segundo pretende proporcionar a las familias una serie de herramientas y estrategias para afrontar las situaciones desafiantes y los posibles conflictos que se presenten en el contexto familiar. A continuación, son señalados los objetivos de cada bloque:

BLOQUE 1: ORIENTACIÓN SOBRE LAS ALTAS CAPACIDADES

Objetivo General:

- **B1. O.G.** *Informar, orientar y apoyar* a los padres de hijos, de entre seis y ocho años, que presentan altas capacidades, con el fin de fortalecer sus conocimientos y habilidades parentales.

Objetivos Específicos:

- **B1. O.E.1.** *Formar* a las familias en los aspectos generales relativos a las altas capacidades para que comprendan lo que estas implican.
- **B1. O.E.2.** *Informar* a las familias sobre las características de los niños con altas capacidades y de sus necesidades específicas.
- **B1. O.E.3.** *Fomentar* un mayor conocimiento y aplicación de estrategias y técnicas adecuadas ante ciertas situaciones y reacciones de sus hijos.
- **B1. O.E.4.** *Favorecer* el intercambio de experiencias y testimonios de vida entre las familias para que logren sentirse comprendidos, acompañados y apoyados.

BLOQUE 2: IMPACTO DE LAS ALTAS CAPACIDADES EN EL CONTEXTO FAMILIAR

Objetivo General:

- **B2. O.G.:** *Proporcionar* a las familias las herramientas y estrategias necesarias para afrontar su tarea como padres de hijos con altas capacidades.

Objetivos Específicos:

- **B2. O.E.1.** *Identificar* las preocupaciones y miedos de las familias para que sean capaces de afrontarlos de forma adecuada, de modo que no afecten o dificulten sus habilidades parentales.
- **B2. O.E.2.** *Fomentar* el afrontamiento y la resolución de conflictos o situaciones desafiantes que tengan lugar en la dinámica familiar.
- **B2. O.E.3.** *Mejorar* la autoestima y autoconcepto de las familias, de manera que puedan desarrollar su potencial individual como padres.
- **B2. O.E.4.** *Promover* el uso de técnicas de relajación ante situaciones de estrés y prevenir la aparición de conflictos y/o preocupaciones derivadas.

6.3. METODOLOGÍA

En cuanto a la metodología, la propuesta de intervención se basa en el modelo de las Escuelas de Padres, pudiendo definir estas, según señalan Fernández y Sánchez (2010a), como un espacio de aprendizaje en el que, a través de la adquisición de conocimientos, el intercambio de experiencias y la reflexión colectiva, se consiguen las herramientas necesarias para la mejora de las habilidades de las familias. Concretamente, conociendo los diferentes modelos que pueden adoptar las escuelas de padres, según recogen Cunningham y Davis (1988), el modelo experto, el de transplante y el de usuario, se tendrá como referencia el modelo de transplante; caracterizándose, por tanto, la propuesta por tener en cuenta las necesidades de las familias y el desarrollo de actividades prácticas para lograr aprendizajes significativos.

El presente programa desarrollará una metodología activa y participativa, ya que las familias aprenderán de forma vivencial y experiencial a través de diferentes dinámicas y actividades. De forma general, las sesiones serán llevadas a cabo en gran grupo, aunque en algunas actividades específicas se podrá trabajar de manera individual, en parejas o en pequeños grupos, en función del objetivo de cada una, fomentando en cada caso la reflexión individual o el aprendizaje y trabajo cooperativo.

Las sesiones estarán dirigidas por un profesional de la Psicopedagogía con experiencia y formación en el ámbito de las altas capacidades y el trato con familias, el cual desempeñará

un papel activo en el desarrollo de las sesiones. De entre sus competencias, destacan la de explicar los contenidos teóricos, guiar la puesta en práctica de las actividades, considerar las necesidades y ritmos de los participantes, organizar el material de cada sesión, fomentar la participación y cooperación, crear un ambiente cálido y seguro, etc. Adicionalmente, en algunas de las sesiones se sumará la presencia de un psicólogo, así como de un orientador escolar.

Por último, cabe destacar que los contenidos de la propuesta están organizados de forma lógica y progresiva, comenzando por los más sencillos, para llegar a aquellos de mayor complejidad. Todo ello con el objetivo de facilitar el aprendizaje y asimilación de aquellos, lo cual también será reforzado con las actividades y dinámicas planteadas.

6.4. TEMPORALIZACIÓN

La propuesta de intervención se desarrollará durante cinco meses, de octubre de 2021 a febrero de 2022. Estará compuesta por un total de 10 sesiones distribuidas quincenalmente, aunque sujetas a leves cambios por días festivos, y tendrán una duración aproximada de una hora y media, considerando la duración de la capacidad atencional de las personas. Las sesiones serán realizadas los sábados para asegurar la disponibilidad de las familias y favorecer su asistencia, permitiendo compaginar la intervención con las circunstancias personales de los participantes.

A continuación, se refleja la temporalización de la propuesta, las diferentes sesiones que la componen, así como las actividades y dinámicas de cada una de ellas (Tabla 5).

Tabla 5

Temporalización de las sesiones de la propuesta de intervención “Padres Capaces”

FECHA	SESIONES	ACTIVIDADES	DURACIÓN
PRESENTACIÓN DE LAS FAMILIAS Y EVALUACIÓN INICIAL			
02-10-2021	Sesión 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Evaluación inicial</i> 2. <i>Conociéndonos</i> 3. <i>Buscando a nuestros iguales</i> 4. <i>Nuestra situación</i> 	1h 30 min
BLOQUE 1. ORIENTACIÓN SOBRE LAS ALTAS CAPACIDADES			
16-10-2021	Sesión 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>¿Qué son las Altas Capacidades?</i> 2. <i>Indagando sobre las Altas Capacidades</i> 3. <i>Mitos sobre las Altas Capacidades</i> 4. <i>Retroalimentación</i> 	1h 30 min
30-10-2021	Sesión 3	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Charla-coloquio: el proceso de identificación</i> 2. <i>Debatiendo la identificación</i> 3. <i>Nuestras reacciones</i> 4. <i>Retroalimentación</i> 	1h 30 min
13-11-2021	Sesión 4	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Características de nuestros hijos</i> 2. <i>Casos prácticos</i> 3. <i>Las necesidades de nuestros hijos</i> 4. <i>Retroalimentación</i> 	1h 30 min
27-11-2021	Sesión 5	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>La tolerancia a la frustración</i> 2. <i>Role-playing: Cómo actuar frente a la frustración</i> 3. <i>Recursos a nuestro alcance</i> 4. <i>Retroalimentación</i> 	1h 30 min
BLOQUE 2. IMPACTO DE LAS ALTAS CAPACIDADES EN EL CONTEXTO FAMILIAR			
11-12-2021	Sesión 6	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Nuestras preocupaciones</i> 2. <i>Somos padres capaces</i> 3. <i>Retroalimentación</i> 	1h 30 min
18-12-2022	Sesión 7	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Nuestras relaciones</i> 2. <i>Resolviendo el conflicto, mejorando nuestras relaciones</i> 3. <i>Retroalimentación</i> 	1h 30 min
15-01-2022	Sesión 8	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>¿Autoritarios, democráticos, permisivos o negligentes?</i> 2. <i>Normas y límites en nuestras relaciones</i> 3. <i>Retroalimentación</i> 	1h 30 min
29-01-2022	Sesión 9	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Situaciones estresantes</i> 2. <i>Manejamos nuestro estrés</i> 3. <i>Retroalimentación</i> 	1h 30 min
CIERRE Y EVALUACIÓN FINAL			
12-02-2022	Sesión 10	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Conclusiones</i> 2. <i>Evaluación final</i> 	1h 30 min

6.5. DESARROLLO DE LA PROPUESTA

En este apartado, se desarrollarán las diferentes actuaciones que componen la propuesta de intervención insertadas en diferentes sesiones, las cuales posibilitarán el logro de los objetivos anteriormente establecidos. En cuanto a los contenidos de las sesiones, se trabajarán tanto aspectos teóricos como prácticos de forma combinada para facilitar el aprendizaje, comprensión y aplicación práctica de los contenidos. Las sesiones, además, tendrán una rutina establecida, comenzando con una bienvenida, siguiendo con un recordatorio de los contenidos tratados en sesiones anteriores, la introducción de la temática trabajada ese día y la ejecución de las actividades y, finalmente, la realización de una autoevaluación por los participantes, las conclusiones de la sesión y la despedida.

6.5.1. SESIÓN 1

La presente sesión se destinará tanto a la presentación del programa, como de los participantes, para que así establezcan un primer contacto y logren conocerse. Así mismo, también se realizará una evaluación inicial.

Actividad 1: Evaluación inicial

- **Objetivos:**
 - Evaluar los conocimientos previos de los participantes con respecto a las altas capacidades y su dominio de estrategias y técnicas concretas.
- **Temporalización:** 15 minutos.
- **Recursos:**
 - **Materiales:** Cuestionario de Evaluación *ad hoc* (Anexo 3).
 - **Humanos:** psicólogo.
- **Desarrollo:**

Antes de comenzar con el desarrollo del programa, se entregará a los participantes el Cuestionario de Evaluación *ad hoc* para evaluar su comprensión sobre las altas capacidades y su dominio de estrategias específicas de utilidad (Anexo 3). El psicólogo explicará el cuestionario y los participantes lo realizarán de forma individual.

Actividad 2: Conociéndonos

- **Objetivos:**
 - Conocer a los miembros del grupo.
- **Temporalización:** 15 minutos.

- **Recursos:**
 - **Materiales:** pelota.
 - **Humanos:** profesional de la Psicopedagogía.
- **Desarrollo:**

El profesional de la Psicopedagogía dará la bienvenida al grupo y realizará una introducción sobre el programa. Más tarde, indicará a los participantes que se coloquen en círculo para realizar una dinámica grupal y, sosteniendo una pelota, se presentará en primer lugar al resto del grupo para ser el ejemplo y romper el hielo. Al acabar, le entregará la pelota a uno de los usuarios para que se presente, señale dos cosas que le agraden y dos que le disgusten y se la pase a otro participante. Una vez hayan hablado todos, el profesional les indicará la segunda parte de la dinámica, en la que se deberán lanzar la pelota entre ellos a la vez que dicen el nombre de la persona a la que lanzan la pelota y ocupan su puesto.

Actividad 3: Buscando a nuestros iguales

- **Objetivos:**
 - Conocer las características y cualidades de los componentes del grupo.
 - Crear cohesión grupal y un buen clima.
- **Temporalización:** 20 minutos.
- **Recursos:**
 - **Materiales:** bolígrafos y actividad “Busca a alguien que...” (Anexo 6).
 - **Humanos:** profesional de la Psicopedagogía.

- **Desarrollo:**

El profesional de la Psicopedagogía entregará a los usuarios la actividad “Busca alguien que...” y les explicará que, para rellenarla, deberán comunicarse entre ellos para completar cada apartado con el nombre de la persona que cumpla alguna de las indicaciones que se señalan, en el menor tiempo posible. Al finalizar, se pondrán en común para reflexionar sobre las similitudes y diferencias existentes entre ellos.

Actividad 4: Nuestra situación

- **Objetivos:**
 - Exponer al resto del grupo su situación personal y/o familiar.
 - Conocer en mayor profundidad la situación en la que se encuentra cada usuario.
 - Identificarse con el resto del grupo de modo que se sientan comprendidos y apoyados.
- **Temporalización:** 40 minutos.

- **Recursos:**
 - **Materiales:** folios y bolígrafos.
 - **Humanos:** profesional de la Psicopedagogía.
- **Desarrollo:**

El profesional de la Psicopedagogía entregará a los participantes una serie de folios donde escribirán un breve relato sobre su vida, plasmando los momentos más importantes e incidiendo tanto en el momento en el que descubrieron que sus hijos tenían altas capacidades, como en la situación en la que se encuentran actualmente a nivel personal y familiar. Más tarde, lo expondrán al resto del grupo, aunque pudiendo omitir alguna parte que no deseen compartir para respetar así su intimidad. Al finalizar, el profesional animará a los usuarios a compartir sus experiencias y puntos de vista, a través de preguntas como las siguientes: “¿Cómo te sentiste al saber que tu hijo tiene altas capacidades?, ¿Crees que lo habrías manejado de forma más adecuada si hubieras estado informado?, etc. De este modo, se sentirán comprendidos por las familias con las que compartan situaciones similares, siendo estas un soporte y apoyo emocional.

6.5.2. SESIÓN 2

Esta sesión dará comienzo al primer bloque de contenidos que compone el programa, el cual está destinado a que los participantes comprendan los aspectos generales sobre las altas capacidades, por lo que las actividades que se trabajarán en la presente sesión estarán relacionadas con la adquisición de una idea general sobre lo que significan las altas capacidades y los mitos e ideas erróneas que existen en torno a ellas.

Actividad 5: ¿Qué son las Altas Capacidades?

- **Objetivos:**
 - Comprender el significado de las altas capacidades y sus implicaciones.
 - Diferenciar las altas capacidades de la superdotación.
- **Temporalización:** 25 minutos.
- **Recursos:**
 - **Materiales:** ordenador, proyector y vídeo (CRTV, 2020, 5:20).
 - **Humanos:** profesional de la Psicopedagogía.

- **Desarrollo:**

El profesional de la Psicopedagogía dará la bienvenida a los participantes y realizará un breve resumen de la sesión anterior, resaltando las similitudes encontradas entre ellos para

favorecer así la cohesión y comprensión grupal. A continuación, reproducirá en el proyector un fragmento del vídeo titulado “¿Cómo es un niño superdotado? ¿Puede tener altas capacidades?”, de una duración aproximada de seis minutos, el cual expone una definición y explicación de las altas capacidades, así como la diferencia existente entre estas y la superdotación.

Al finalizar el vídeo, el profesional realizará a los usuarios una serie de preguntas relacionadas con los contenidos tratados en la grabación para que expliquen con sus palabras lo que han aprendido y reflexionen sobre ello. Las preguntas serán las siguientes:

1. *¿Qué son las altas capacidades?*
2. *¿Cómo se identifican las altas capacidades?*
3. *¿En qué se diferencian las altas capacidades de la superdotación?*
4. *¿Por qué es importante proporcionar estímulos a los niños?*
5. *¿Por qué creéis que los niños superdotados sufren fracaso escolar?*

Actividad 6: Indagando sobre las Altas Capacidades

- **Objetivos:**
 - Seguir adquiriendo conocimientos sobre las altas capacidades.
 - Comprender los contenidos del texto y ponerlos en común con el resto del grupo.
- **Temporalización:** 30 minutos.
- **Recursos:**
 - **Materiales:** folios, bolígrafos y textos adaptados de Guirado (2015), como el relacionado con la prevalencia de las altas capacidades (Anexo 7).
 - **Humanos:** profesional de la Psicopedagogía.
- **Desarrollo:**

El profesional de la Psicopedagogía dividirá a los participantes en parejas y les entregará diferentes textos con diferentes temáticas relacionadas con la alta capacidad, explicándoles que deberán leerlos junto a su pareja y apuntar las ideas más importantes para, más tarde, exponer el contenido al resto del grupo. Los textos serán adaptados de las preguntas que plantea Guirado (2015) en su libro, y tratarán los siguientes contenidos:

1. *¿Qué son y cómo se definen las altas capacidades?*
2. *¿Cuántas personas tienen altas capacidades?*
3. *¿Dependen las altas capacidades de la raza, clase social o sexo?*
4. *¿Las capacidades excepcionales son innatas, producto de la herencia o adquiridas a través del aprendizaje?*

5. *¿Por qué se ignoran o minimizan las altas capacidades?*
6. *¿Son sinónimos las expresiones “superdotado”, “talento”, “precocidad”, “prodigio” y “genio”?*
7. *¿En qué momento es más apropiada la evaluación de las capacidades intelectuales?*

Al finalizar, se realizará una pequeña reflexión grupal en la que los usuarios deberán indicar qué contenidos de los tratados conocían, cuáles creían conocer, pero en realidad eran erróneos y cuáles han aprendido gracias a la actividad. Finalmente, el profesional hará una conclusión sobre la importancia de estar informados y de utilizar fuentes fiables.

Actividad 7: Mitos sobre las Altas Capacidades

- **Objetivos:**
 - Identificar los mitos e ideas erróneas sobre las altas capacidades.
 - Diferenciar entre las realidades y los mitos sobre las altas capacidades.
- **Temporalización:** 25 minutos.
- **Recursos:**
 - **Materiales:** tarjetas de mitos y realidades (Anexo 8).
 - **Humanos:** profesional de la Psicopedagogía.
- **Desarrollo:**

El profesional de la Psicopedagogía preguntará a los participantes qué ideas preconcebidas tenían sobre las altas capacidades antes de que sus hijos fueran identificados, así como las ideas que creen que la sociedad tiene en cuanto a las altas capacidades. Más tarde, dividirá a los participantes en dos grupos y les entregará una serie de tarjetas sobre mitos y realidades sobre las altas capacidades, debiendo los participantes de cada grupo distinguir entre las ideas correctas de las erróneas. Finalmente, se pondrán en común, debiendo cada grupo exponer el motivo del error de aquellas tarjetas incorrectas, junto con ayuda del profesional, quien lo explicará en mayor profundidad en caso de ser necesario.

Actividad 8: Retroalimentación de la sesión⁵

- **Objetivos:**
 - Identificar los aspectos que han aprendido y aquellos que les han resultado más complicados de entender o aplicar durante la sesión.
- **Temporalización:** 10 minutos.

⁵ La actividad “Retroalimentación de la sesión” será realizada al finalizar cada sesión. No obstante, solo se señala en esta sesión para adaptar la extensión del documento, así como para no ser redundantes.

- **Recursos:**
 - **Materiales:** registro de autoevaluación “Recordamos lo aprendido” (Anexo 4).
 - **Humanos:** profesional de la Psicopedagogía.

- **Desarrollo:**

Para finalizar la sesión, se entregará a los usuarios un registro de autoevaluación en el que deberán indicar lo que han aprendido en la sesión, así como aquellos aspectos que les han resultado difíciles de entender o aplicar. De este modo, en las siguientes sesiones el profesional de la Psicopedagogía retomará estos aspectos para ofrecer pautas y consejos.

6.5.3. SESIÓN 3

La presente sesión estará dedicada a que los padres comprendan el proceso de identificación del alumnado con altas capacidades para que, de cara al contexto escolar, sepan cómo actuar y tomar las mejores decisiones para sus hijos. Así mismo, se tratará de normalizar los sentimientos de las familias con respecto a la identificación de sus hijos, así como animar a la reflexión personal y grupal en cuanto al uso de los test de inteligencia.

Actividad 9: Charla-coloquio *El proceso de identificación*

- **Objetivos:**
 - Comprender el procedimiento para la atención educativa del alumnado con altas capacidades.
 - Conocer algunos de los test de inteligencia más utilizados.

- **Temporalización:** 30 minutos.

- **Recursos:**

- **Materiales:** ordenador, proyector, presentación en power point de la charla-coloquio.
- **Humanos:** profesional de la Psicopedagogía y orientador escolar.

- **Desarrollo:**

Para comenzar la sesión, el profesional de la Psicopedagogía preguntará a los participantes los aspectos trabajados en la sesión anterior para así recordar las ideas tratadas. Así mismo, retomará el registro de autoevaluación realizado por los participantes en la última sesión para ofrecer algún consejo o pauta práctica de cara a las dificultades que estos señalaron.

Más tarde, presentará al orientador escolar, quien explicará a los usuarios el procedimiento de identificación de los niños con altas capacidades en el contexto formal con ayuda de una presentación en power point, explicando las diferentes fases que la componen, los

profesionales que intervienen y las estrategias educativas que se toman en cada caso, como la aceleración, el enriquecimiento y el agrupamiento. Así mismo, se explicarán algunos de los instrumentos de evaluación de medida objetiva, como la escala de inteligencia de Stanford-Binet (SB-V; Roid, 2003) o la escala Wechsler (WISC-V; Wechsler, 2015), y se detallará la importancia de la valoración del contexto familiar y social. Finalmente, se realizará una breve reflexión sobre los temas tratados para así intercambiar las impresiones sobre lo aprendido.

Actividad 10: Debatiendo la identificación

- **Objetivos:**
 - Reflexionar sobre el uso de los test de inteligencia y la necesidad de valorar aspectos más allá de los cognitivos.
- **Temporalización:** 25 minutos.
- **Recursos:**
 - **Materiales:** folios y bolígrafos.
 - **Humanos:** profesional de la Psicopedagogía.
- **Desarrollo:**

Habiendo tratado el tema de los test de inteligencia, el profesional de la Psicopedagogía planteará a los participantes la siguiente pregunta: “¿Se deben evaluar las altas capacidades únicamente a través de los test de inteligencia?”. Para dar una respuesta con una adecuada justificación, se realizará un debate en torno a esta pregunta y, para ello, se dividirán a los usuarios en dos grupos, uno estará a favor de la evaluación de las altas capacidades a través de, únicamente, los test de inteligencia y el otro grupo apostará por una evaluación global que considere tanto los aspectos cognitivos como los factores de personalidad o la creatividad. En primer lugar, cada grupo deberá reunirse para reflexionar y poner en común sus argumentos y, seguidamente, se llevará a cabo el debate, en el que el profesional de la Psicopedagogía tendrá la función de moderador. Finalmente, se expondrán las conclusiones y se preguntará a los usuarios sobre su opinión con respecto a los test de inteligencia, sus ventajas e inconvenientes.

Actividad 11: Nuestras reacciones

- **Objetivos:**
 - Normalizar los sentimientos experimentados durante la identificación de sus hijos.
- **Temporalización:** 25 minutos.

- **Recursos:**
 - **Materiales:** folios, bolígrafos y tabla de reacciones familiares (Tabla 2).
 - **Humanos:** profesional de la Psicopedagogía.
- **Desarrollo:**

El profesional de la Psicopedagogía comenzará la actividad pidiendo a los usuarios que escriban en un folio cómo fue su reacción a la identificación de sus hijos, debiendo señalar los sentimientos experimentados como, por ejemplo, orgullo, miedo, desorientación, ansiedad, etc. Más tarde, el dinamizador, con el permiso de los participantes, leerá en voz alta lo escrito por cada persona de forma anónima. No obstante, si alguno de ellos quisiera contar su experiencia también sería posible, lo cual serviría a los demás usuarios para comprender que otros padres se sintieron de la misma forma que ellos, encontrando, por tanto, un apoyo emocional en el grupo. Al finalizar la puesta en común, el profesional expondrá los sentimientos más habituales que las familias suelen experimentar (Tabla 2), tratando de normalizar las diferentes reacciones de los participantes.

6.5.4. SESIÓN 4

En esta sesión se trabajarán las características y necesidades de los niños con altas capacidades, de modo que los participantes puedan comprender las características de sus hijos y empatizar con su situación para así atender y cubrir sus necesidades.

Actividad 12: *Características de nuestros hijos*

- **Objetivos:**
 - Identificar y comprender las características de los niños con altas capacidades.
- **Temporalización:** 30 minutos.
- **Recursos:**
 - **Materiales:** ordenador, proyector y presentación en power point.
 - **Humanos:** profesional de la Psicopedagogía.
- **Desarrollo:**

El profesional de la Psicopedagogía realizará un breve resumen de lo trabajado en las sesiones anteriores y, además, tratará de ofrecer los consejos necesarios a las familias en función de las respuestas que indicaron en el registro de autoevaluación anterior.

Seguidamente, explicará de forma resumida los contenidos que se abordarán en la sesión y procederá a explicar a las familias, con ayuda de una presentación en power point, las características cognitivas, emocionales, motivacionales y de personalidad de los niños que

presentan altas capacidades, incidiendo en la importancia de no generalizar, dado que cada persona con alta capacidad es diferente de las demás. Más tarde, se realizará una ronda de preguntas para resolver las dudas de las familias en cuanto a las características de sus hijos.

Actividad 13: Casos prácticos

- **Objetivos:**

- Identificar las características específicas de los protagonistas de los casos prácticos.
- Comprender que cada persona con altas capacidades es diferente y, por tanto, mostrará unas determinadas características.

- **Temporalización:** 30 minutos.

- **Recursos:**

- **Materiales:** ordenador, proyector y casos prácticos adaptados de Pérez et al. (2001).
- **Humanos:** profesional de la Psicopedagogía.

- **Desarrollo:**

El profesional de la Psicopedagogía expondrá en el proyector una serie de casos prácticos que leerá a los participantes:

- *Ana, de 7 años, está muy preocupada por algo que ha pasado en su clase hoy, por lo que decide contárselo a su madre. Ana no entiende el enfado de su profesor cuando ella le ha corregido una falta de ortografía que este había cometido en la pizarra. Su profesor le ha dicho: ¡que más valía que estuviese atenta también en otras ocasiones! Ana está sorprendida y preocupada y no entiende esta reacción.*
- *Pedro está muy triste y no para de llorar, ya que a su gato le ha atropellado un coche. No se puede creer que esté muerto, esta misma mañana jugó mucho con él.*

Más tarde, realizará las siguientes preguntas a los usuarios para que reflexionen y extraigan conclusiones:

- *¿Qué características identificáis en cada niño?*
- *¿Os ha pasado algo parecido con vuestros hijos?*
- *¿Cómo actuaríais en cada caso?*

Actividad 14: Las necesidades de nuestros hijos

- **Objetivos:**

- Identificar las cualidades que debería poseer un progenitor de un niño con altas capacidades para cubrir las necesidades socioafectivas de este.

- **Temporalización:** 20 minutos.
- **Recursos:**
 - **Materiales:** ordenador, proyector, presentación power point, papel continuo, bolígrafos y pinturas.
 - **Humanos:** profesional de la Psicopedagogía.
- **Desarrollo:**

El dinamizador expondrá a los participantes una presentación en power point, con una duración aproximada de 15 minutos, sobre las necesidades académicas, sociales y afectivas de los niños con altas capacidades. Más tarde, dividirá a los usuarios por parejas para que dibujen en un trozo de papel continuo una silueta de un niño y otra de ellos mismos. Los participantes deberán escribir algunas de las necesidades tratadas en la sesión en la figura que representa al niño, pudiendo coincidir con las que presentan sus hijos, y en la silueta del padre y/o madre deberán señalar las cualidades imprescindibles para cubrir la necesidad del niño en cuestión, coincidiendo también con aquellas que ellos presentan. Así, por ejemplo, si el niño tiene una necesidad afectiva, los padres indicarán la cualidad “cariñosos”, “amables” o “cercaños”. Finalmente, se expondrán al resto del grupo, se intercambiarán las impresiones y se realizará el registro de autoevaluación, al igual que en el resto de las sesiones.

6.5.5. SESIÓN 5

En esta sesión se profundizará sobre una de las necesidades relacionadas con las personas con altas capacidades, es decir, la gestión de la frustración. Su finalidad será que los padres comprendan lo que conlleva la frustración para sus hijos, de modo que puedan ponerse en su lugar y ofrezcan respuestas adecuadas a esta conducta. Para finalizar, se proporcionará a las familias una serie de recursos de utilidad para contribuir a su formación y orientación.

Actividad 15: *La tolerancia a la frustración*

- **Objetivos:**
 - Comprender la frustración como un aspecto habitualmente presente en los niños con altas capacidades, sus causas y consecuencias.
 - Conocer la importancia de que sus hijos aprendan a tolerar la frustración.
- **Temporalización:** 20 minutos.
- **Recursos:**
 - **Materiales:** proyector, ordenador, presentación en power point y texto sobre la intolerancia a la frustración adaptado de Alegría et al. (2015) (Anexo 9).

- **Humanos:** profesional de la Psicopedagogía.

- **Desarrollo:**

Para comenzar, el profesional de la Psicopedagogía realizará un breve resumen de la sesión anterior y aconsejará a las familias sobre aquellos aspectos que señalaron en el registro de evaluación como difíciles de comprender o de aplicar en la vida diaria. Seguidamente, leerá a los participantes un texto que ejemplifica las consecuencias que conlleva para una familia la baja tolerancia a la frustración de su hijo (Anexo 9). Al finalizar, se realizará una breve reflexión sobre el texto y se procederá a explicar a los usuarios, con ayuda de una presentación en power point, en qué consiste la frustración, indicando que se trata de una respuesta emocional relacionada con la ira que surge cuando se percibe resistencia ante el cumplimiento de un deseo, cuáles son sus causas, ya sea la ira, la tristeza o la injusticia, así como las consecuencias de que los niños no sepan tolerar la frustración y se vuelvan intolerantes, como en el caso del protagonista del texto.

Actividad 16: Role playing: *Cómo actuar frente a la frustración*

- **Objetivos:**

- Saber cómo responder ante una situación de frustración de sus hijos, teniendo en cuenta las técnicas proporcionadas.

- **Temporalización:** 40 minutos.

- **Recursos:**

- **Materiales:** ordenador, proyector y material didáctico adaptado de Alegría et al. (2015).
- **Humanos:** profesional de la Psicopedagogía.

- **Desarrollo:**

El dinamizador explicará a los usuarios, durante 15 minutos, una serie de técnicas para enseñar a tolerar la frustración de sus hijos, adaptadas de Alegría et al. (2015), como no retirar al niño de aquellas situaciones frustrantes, trabajar con el niño la identificación de las emociones, distinguir entre deseos y necesidades, trabajar la retroalimentación personal para que el niño comprenda a controlar los impulsos, considerar que el niño no es malo, sino que se comporta mal, trabajar la paciencia, marcar objetivos realistas, etc. Seguidamente, se dividirá a las familias por parejas para realizar un juego de roles, con una duración aproximada de 25 minutos, en el que los participantes deberán pensar en una situación de frustración que sus hijos hayan experimentado para, más tarde, representarla ante los demás y exponer cómo actuaron en el pasado y cómo actuarían actualmente considerando los aspectos trabajados en la sesión.

En cada caso, el profesional de la Psicopedagogía resaltarán los aspectos positivos y los aspectos a mejorar en las diferentes situaciones. Finalmente, se realizará una reflexión y se intercambiarán impresiones.

Actividad 17: Recursos a nuestro alcance

- **Objetivos:**
 - Conocer diferentes recursos web, direcciones de interés, asociaciones y fundaciones sobre altas capacidades.
- **Temporalización:** 20 minutos.
- **Recursos:**
 - **Materiales:** ordenador, proyector y listado de recursos (Anexo 10).
 - **Humanos:** profesional de la Psicopedagogía.
- **Desarrollo:**

El profesional de la Psicopedagogía proporcionará a las familias un listado de recursos relacionados con las altas capacidades, como direcciones web, revistas y asociaciones de interés, para así cubrir la necesidad de orientación y formación de estas. Durante la actividad, se consultarán algunas de las páginas web proporcionadas para que las familias las conozcan en mayor profundidad y sean de utilidad para conocer estrategias de educación para sus hijos.

6.5.6. SESIÓN 6

La presente sesión dará comienzo al segundo bloque de contenidos, el cual se centra en proporcionar a los usuarios diferentes técnicas para afrontar las situaciones desafiantes que conlleva la presencia de las altas capacidades en el contexto familiar. Concretamente, en esta sesión se potenciará la autoestima de los usuarios para que afronten adecuadamente los miedos y preocupaciones más habituales en cuanto a sus hijos y desarrollen una buena labor como padres.

Actividad 18: Nuestras preocupaciones

- **Objetivos:**
 - Identificar y verbalizar los miedos y preocupaciones más recurrentes sobre sus hijos, así como aprender a responder a los mismos de manera adecuada.
- **Temporalización:** 40 minutos.
- **Recursos:**
 - **Materiales:** folios y bolígrafos.
 - **Humanos:** profesional de la Psicopedagogía.

- **Desarrollo:**

El profesional de la Psicopedagogía comenzará la sesión realizando un breve resumen de la anterior, así como comentando aquellos aspectos que los participantes señalaron en el registro de autoevaluación como difíciles de entender o aplicar para ofrecerles algunas recomendaciones. A continuación, pedirá a los usuarios que escriban en un papel los miedos o preocupaciones más recurrentes respecto a la crianza de sus hijos o al desarrollo, ya sea social, psicológico y/o personal, de estos. Por ejemplo, “Miedo a que mi hijo no pueda establecer relaciones sociales” o “Miedo a que mi hijo sea discriminado”, etc. Más tarde, deberán exponer lo que han escrito al resto de sus compañeros, quienes se sentirán identificados en muchos casos y podrán, al igual que el dinamizador, ofrecer consejos para manejar estos miedos, como, por ejemplo, dialogar frecuentemente con sus hijos para conocer su situación, no recriminarles su forma de ser, establecer vínculos con el padre o madre del niño para lograr acuerdos en cuanto a su educación, etc.

Para finalizar, se realizará una breve reflexión en la que se tratarán de normalizar los miedos y preocupaciones de las familias, de modo que desarrollen apertura a estas experiencias y las vivencien con menos culpabilidad, posibilitando también que se sientan más capaces de afrontar su tarea como padres.

Actividad 19: *Somos padres capaces*

- **Objetivos:**

- Promover la autoestima de los participantes, de modo que se resalten las cualidades y actuaciones en las que muestran una buena labor como padres.

- **Temporalización:** 40 minutos.

- **Recursos:**

- **Materiales:** notas adhesivas, folios y bolígrafos.
- **Humanos:** profesional de la Psicopedagogía.

- **Desarrollo:**

El profesional de la Psicopedagogía repartirá una serie de folios a los participantes y los dividirá por parejas, preferentemente a los padres de un mismo niño, para que de forma recíproca mencionen cualidades positivas el uno del otro y actuaciones que destacan como adecuadas en su labor como padres. Estos deberán escribir las cualidades y actuaciones en diferentes notas adhesivas que, a su vez, pegarán en los folios de sus respectivas parejas. Más tarde, se pondrán en común y se realizará una breve reflexión sobre su capacidad para afrontar su tarea como padres de niños con altas capacidades.

6.5.7. SESIÓN 7

En esta sesión se expondrá en qué medida puede afectar la presencia de un hijo con altas capacidades en las relaciones familiares y, así mismo, se ofrecerán a las familias recomendaciones para resolver situaciones desafiantes que promuevan conflictos familiares.

Actividad 20: *Nuestras relaciones*

- **Objetivos:**

- Conocer cómo puede afectar la presencia de las altas capacidades en las relaciones familiares.
- Identificar y describir la relación con sus familiares.

- **Temporalización:** 40 minutos.

- **Recursos:**

- **Materiales:** ordenador, proyector, presentación en power point, folios y bolígrafos.
- **Humanos:** profesional de la Psicopedagogía.

- **Desarrollo:**

El profesional de la Psicopedagogía expondrá con ayuda de una presentación en power point en qué medida pueden afectar a las relaciones familiares la presencia de un hijo con altas capacidades en la familia, basándose en la clasificación realizada por Keirouz (1990), la cual describe alteraciones en los roles, relaciones familiares y sociales. Más tarde, animará a las familias a realizar un esquema o sociograma de las relaciones de los miembros de la familia, reflexionando en cada caso sobre la relación con cada uno de sus familiares, aunque especialmente con sus hijos, valorando también si las relaciones han variado desde la identificación de estos. Más tarde, se pondrán en común con el resto de los compañeros y se realizará una reflexión sobre la importancia de las relaciones sanas y positivas en el contexto familiar.

Actividad 21: *Resolviendo el conflicto, mejorando nuestras relaciones*

- **Objetivos:**

- Resolver situaciones desafiantes de forma adecuada para que las relaciones familiares transcurran con normalidad.

- **Temporalización:** 40 minutos.

- **Recursos:**

- **Materiales:** “Pautas para negociar ante un conflicto” (Anexo 11) y casos prácticos.

- **Humanos:** profesional de la Psicopedagogía.

- **Desarrollo:**

El profesional de la Psicopedagogía entregará a las familias las “Pautas para negociar ante un conflicto” en las que se recogen una serie de pasos para negociar y establecer acuerdos ante un conflicto familiar, las cuales serán comentadas entre todos. Seguidamente, el dinamizador leerá a los participantes una serie de posibles situaciones conflictivas en las familias para que, teniendo en cuenta las recomendaciones proporcionadas, expongan cuál sería el procedimiento adecuado a seguir. Las situaciones serán las siguientes:

- *La madre de Adriana, un niña de 9 años con altas capacidades no quiere que a su hija le adelanten de curso, ya que le preocupa que no haga amigos nuevos y se metan con ella por ser más pequeña. En cambio, su padre está en desacuerdo y quiere que su hija pase al siguiente curso porque siente que su potencial se está desaprovechando.*
- *Adrián, un niño de 10 años, siente celos por su hermano Mario, de 12 años, quien ha sido identificado recientemente con altas capacidades, porque siente que sus padres le han dejado de prestar atención, dando lugar a discusiones y peleas constantes entre los hermanos.*
- *Hugo, un niño de 12 años con altas capacidades, discute constantemente con sus padres porque considera que le tratan como a un niño pequeño y él se siente mayor. No quiere tener hora de llegada a casa, quiere elegir su propia ropa y quiere poder irse a dormir a la hora que quiera todos los días.*

Para finalizar, se realizará una reflexión sobre las soluciones aportadas en cada caso y, adicionalmente, el profesional de la Psicopedagogía recomendará a las familias diferentes actividades lúdicas para realizar en familia, como los juegos de mesa, la lectura de cuentos, realizar recetas de cocina o hacer manualidades, para mantener relaciones positivas entre los miembros de la misma.

6.5.8. SESIÓN 8

Esta sesión se dedicará a que las familias conozcan los diferentes estilos de crianza, de modo que puedan identificar la forma idónea para educar a sus hijos. Además, se proporcionarán una serie de recomendaciones para establecer normas y límites en la dinámica familiar.

Actividad 22: *¿Autoritarios, democráticos, permisivos o negligentes?*

- **Objetivos:**
 - Identificar las características de los diferentes estilos educativos (autoritario, democrático, permisivo y negligente).
 - Reflexionar sobre la forma más adecuada de educar a sus hijos, teniendo en cuenta sus necesidades.
- **Temporalización:** 40 minutos.
- **Recursos:**
 - **Materiales:** “Cuestionario situacional sobre pautas educativas de riesgo” adaptado de Ceballos y Rodrigo (1992) (Anexo 12).
 - **Humanos:** profesional de la Psicopedagogía.
- **Fuente:** adaptada de Flores y Valadez (2019).
- **Desarrollo:**

El profesional de la Psicopedagogía dará la bienvenida a los participantes y realizará un resumen de la sesión anterior, retomando los aspectos del registro de autoevaluación para aconsejar a los usuarios sobre aquellos que consideraron complicados. Seguidamente, explicará a los usuarios los diferentes estilos educativos, exponiendo las características que los distinguen. Más tarde, entregará el “Cuestionario situacional sobre pautas educativas de riesgo”, el cual evalúa el estilo educativo de los padres a través de seis situaciones problemáticas en las que se debe señalar una de las alternativas ofrecidas (Anexo 12). De este modo, los participantes conocerán cuál es el tipo de estilo educativo que practican. Al finalizar, se pondrán en común sus impresiones y se reflexionará sobre la importancia de combinar los diferentes estilos educativos en función de la situación y las necesidades de sus hijos.

Actividad 23: *Normas y límites en nuestras relaciones*

- **Objetivos:**
 - Desarrollar la capacidad de establecer normas y límites con los hijos.
 - Diferenciar entre los límites y los castigos.
- **Temporalización:** 40 minutos.
- **Recursos:**
 - **Materiales:** cartulinas, rotuladores, ordenador, proyector y vídeo de Canalalterteris (2017).
 - **Humanos:** profesional de la Psicopedagogía.

- **Desarrollo:**

El dinamizador explicará a las familias la importancia de establecer normas y límites, diferenciándolos de los castigos. Más tarde, proyectará un vídeo en el que se exponen diferentes situaciones desde dos perspectivas de respuesta familiar, una más adecuada y efectiva que la otra (Canalalateralteris, 2017). Al finalizar el vídeo, se realizará una reflexión sobre los límites y se intercambiarán impresiones. Seguidamente, se entregarán a las familias varias cartulinas en las que deberán anotar aquellas normas o límites que consideran necesarios en el hogar para exponerlas al resto de los participantes. Finalmente, se reflexionará sobre la importancia de los límites y de las familias como transmisoras de afecto y cariño.

6.5.9. SESIÓN 9

En esta sesión se trabajará con los participantes la identificación de situaciones que les producen altos niveles de estrés, a través del lenguaje escrito y verbal. Por otro lado, se aprenderá a afrontar situaciones estresantes a través de la técnica de relajación progresiva de Jacobson.

Actividad 24: Situaciones estresantes

- **Objetivos:**

- Identificar situaciones que incrementan sus niveles de estrés.

- **Temporalización:** 40 minutos.

- **Recursos:**

- **Materiales:** texto “Un día en mi vida” adaptado de Amorós et al. (2012) (Anexo 13).
- **Humanos:** profesional de la Psicopedagogía.

- **Desarrollo:**

El dinamizador comenzará la sesión retomando los contenidos trabajados en la sesión anterior y aconsejando a las familias sobre los aspectos complicados señalados en el registro de autoevaluación. Seguidamente, preguntará a las familias acerca de si creen que sufren de estrés y en qué situaciones son más propensas a sentirlo, para así intercambiar opiniones y contemplar lo común que suele ser esta sensación. Más tarde, entregará a las familias el texto “Un día en mi vida”, que los usuarios deberán leer y responder a las preguntas planteadas en el mismo (Anexo 13). Finalmente, se comentarán las impresiones del texto y expondrán las respuestas que han indicado.

Actividad 25: Manejamos nuestro estrés

- **Objetivos:**
 - Conocer una técnica de relajación de fácil aplicación en la vida diaria.
 - Reducir los niveles de activación y estrés ante situaciones desafiantes.
- **Temporalización:** 40 minutos.
- **Recursos:**
 - **Materiales:** esterillas y música relajante.
 - **Humanos:** psicólogo.
- **Desarrollo:**

El psicólogo procederá a explicar a los usuarios la técnica de relajación progresiva de Jacobson (1929), la cual consiste en tensar y relajar diferentes grupos musculares, durante varios segundos, para que la persona tome conciencia del estado de tensión de su cuerpo y sepa cómo relajar las zonas afectadas en situaciones de tensión. Más tarde, se pedirá a los participantes que se tumben en una esterilla, cierren los ojos y sigan las indicaciones. Se seguirán las siguientes fases:

- **Fase 1. Tensión-relajación.** Consiste en tensionar y relajar diferentes grupos musculares (cabeza, tronco, brazos y piernas) durante 15 segundos, un total de 3 veces por cada grupo muscular, comenzando por la cabeza y terminando con los pies o viceversa.
- **Fase 2. Repaso mental.** Repasar mentalmente todos los grupos musculares para comprobar si están relajados o si se pueden relajar más.
- **Fase 3. Relajación mental.** Se trata de entrar en un estado de calma, para lo cual puede ser útil pensar en una escena agradable para relajar la mente.

Finalmente, se intercambiarán las impresiones y se reflexionará sobre la importancia de conocer técnicas de relajación de fácil aplicación en situaciones estresantes de la vida cotidiana.

6.5.10. SESIÓN 10

En esta última sesión, se realizarán las conclusiones sobre la propuesta, así como la evaluación final de esta, aplicando el Cuestionario de Evaluación (Anexo 3) y el Cuestionario de Satisfacción (Anexo 5).

Actividad 26: Conclusiones

- **Objetivos:**
 - Reflexionar sobre los contenidos trabajados durante las sesiones anteriores e identificar aquellos más útiles para su tarea como padres de hijos con alta capacidad.
- **Temporalización:** 1 hora.
- **Recursos:**
 - **Humanos:** profesional de la Psicopedagogía.
- **Desarrollo:**

El profesional de la Psicopedagogía dará la bienvenida a los participantes a la última sesión de la propuesta. Seguidamente, procederá a comentar los aspectos señalados por los usuarios como complicados de entender o aplicar en el registro de autoevaluación realizado. Más tarde, solicitará a cada usuario que aporte una breve reflexión sobre los aspectos trabajados a lo largo de todas las sesiones, debiendo señalar aquellos que han aprendido y han sido de utilidad en relación con su tarea como padres de hijos con altas capacidades. Se intercambiarán las impresiones y el dinamizador realizará una conclusión sobre la importancia de la formación de las familias para atender las necesidades de los hijos.

Actividad 27: Evaluación final

- **Objetivos:**
 - Evaluar si los objetivos del programa han sido alcanzados.
 - Conocer el grado de satisfacción de los participantes en cuanto a la propuesta desarrollada.
- **Temporalización:** 30 minutos.
- **Recursos:**
 - **Materiales:** Cuestionario de Evaluación *ad hoc* (Anexo 3) y Cuestionario de Satisfacción *ad hoc* (Anexo 5).
 - **Humanos:** psicólogo.
- **Desarrollo:**

Se repartirá a los participantes el Cuestionario de Evaluación (Anexo 3) que se aplicó al comienzo del programa para conocer el impacto del mismo y se les entregará también el Cuestionario de Satisfacción (Anexo 5) para identificar si el programa les ha sido de utilidad. Ambos serán realizados de forma anónima e individual. Una vez completados, el dinamizador se despedirá de los participantes, cerrando la sesión y el programa.

6.6. RECURSOS

Para implementar la propuesta *Padres Capaces*, será necesario contar con una serie de recursos, tanto humanos como materiales, los cuales permitirán alcanzar los objetivos propuestos. A continuación, se detallarán dichos recursos.

6.6.1. RECURSOS HUMANOS

En lo que respecta a los recursos humanos, la propuesta está diseñada para ser dirigida, de manera general, por un profesional de la Psicopedagogía que tenga una formación en el ámbito de las altas capacidades y experiencia en el trato con familias. No obstante, la propuesta podría ser implementada por otros profesionales, como educadores sociales o psicólogos, con competencias para desarrollar esta labor y formación en las altas capacidades. Por otro lado, de forma específica en algunas sesiones, se contará con un psicólogo y, así mismo, con un orientador escolar quien, dada su experiencia en el contexto formal, podrá transmitir a los participantes sus conocimientos en cuanto al proceso de identificación de los niños con altas capacidades, asegurando así el cumplimiento del objetivo establecido en la actividad en cuestión.

6.6.2. RECURSOS MATERIALES

En cuanto a los recursos materiales, y realizando una distinción entre materiales fungibles y no fungibles, se pueden diferenciar los siguientes.

Los materiales fungibles que se necesitan son: un proyector, un ordenador, altavoces, material audiovisual (diapositivas y vídeos), una pelota, folios, bolígrafos, rotuladores, pinturas, papel continuo, cartulinas, notas adhesivas, esterillas, el Cuestionario de Evaluación (Anexo 3), el Registro de Autoevaluación (Anexo 4), el Cuestionario de Satisfacción (Anexo 5), la actividad “Busca alguien que...” (Anexo 6), los textos adaptados de Guirado (2015), como el que trata sobre la prevalencia de las altas capacidades (Anexo 7), las tarjetas de los mitos y realidades sobre las altas capacidades (Anexo 8), el texto sobre la intolerancia a la frustración adaptado de Alegría et al. (2015) (Anexo 9), el listado de recursos de interés (Anexo 10), las “Pautas para negociar ante un conflicto” (Anexo 11), el “Cuestionario situacional sobre pautas educativas de riesgo” adaptado de Ceballos y Rodrigo (1998) (Anexo 12), así como el texto “Un día en mi vida” adaptado de Amorós et al. (2012) (Anexo 13).

Por otro lado, en cuanto al material no fungible, será necesaria una sala espaciosa que disponga de mesas y sillas para todos los participantes, así como con una buena iluminación que propicie un ambiente cálido que invite a la actividad.

6.7. EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

La evaluación de todo programa de intervención representa una herramienta muy valiosa para valorar la eficacia del mismo. La evaluación de la presente propuesta se desarrollará en las siguientes fases:

- **Evaluación inicial.**

En la evaluación inicial se valorará, al comienzo del programa, el nivel de conocimiento previo que los participantes poseen sobre los temas y contenidos que se abordarán durante la propuesta. Esto se llevará a cabo a través del Cuestionario de Evaluación desarrollado *ad hoc* para tal fin, el cual se compone de 10 ítems con cuatro opciones de respuesta tipo Likert: 1. Nada, 2. Poco, 3. Bastante y 4. Mucho (Anexo 3).

- **Evaluación procesual.**

La evaluación procesual será realizada durante el desarrollo de la propuesta a través de un cuaderno de observación en el que el profesional anotará en cada sesión la evolución general de los participantes y otros aspectos que considere relevantes para ser tenidos en cuenta en las siguientes sesiones. Además, se utilizará un Registro de Autoevaluación en el que los participantes señalarán los aspectos más interesantes, así como los de mayor dificultad, trabajados durante las diferentes sesiones (Anexo 4). A lo largo de estas, se retomarán los aspectos señalados para proporcionar a los usuarios pautas o estrategias que faciliten su comprensión o aplicación práctica. Por ejemplo, en el caso de que a los progenitores les resulte complicado enseñar a sus hijos a tolerar la frustración, se les recomendará pautar objetivos realistas, evitar la sobreprotección, mostrar actitudes positivas ante situaciones difíciles para ser ejemplo, etc. De este modo, se posibilitará la realización de las modificaciones necesarias en futuras aplicaciones del programa, teniendo en cuenta las necesidades de los participantes.

- **Evaluación final.**

En la evaluación final se valorará, una vez terminado el programa, la consecución de los objetivos de la intervención. En este caso, se dividirá en dos partes. Por un lado, se aplicará de nuevo el Cuestionario de Evaluación *ad hoc* para comprobar el cambio pre/post test (Anexo 3) y, por otro lado, se cumplimentará el Cuestionario de Satisfacción *ad hoc* (Anexo 5), para valorar si la intervención ha tenido el impacto deseado.

- **Evaluación de seguimiento a los seis meses.**

Por último, transcurridos seis meses desde la intervención, se llevará a cabo la evaluación de seguimiento para comprobar si los objetivos de la propuesta se cumplen a medio-largo plazo, aplicándose de nuevo el Cuestionario de Evaluación (Anexo 3).

6.8. CONCLUSIONES DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La educación destinada a las familias, como las escuelas de padres, existe desde principios del siglo XX. Sin embargo, esta formación a las familias es escasa en el ámbito de las altas capacidades, lo cual se evidencia en las limitadas investigaciones sobre el contexto familiar (Flores et al., 2020).

Por otro lado, se conoce que la crianza y educación de los hijos con altas capacidades conlleva ciertos desafíos, según señalan Fernández y Sánchez (2010a), tales como preocupaciones, conflictos o modificaciones de las relaciones familiares, para los que los progenitores han de estar preparados. De lo contrario, según señalan Morawska y Sanders (2009), podría conllevar dificultades conductuales y/o emocionales para sus hijos, dada la falta de una adecuada capacitación de los padres.

En este caso, para dar respuesta a las necesidades de estas familias, se ha realizado un estudio y, posteriormente, se diseñado una propuesta de diez sesiones distribuidas en cinco meses cuyo objetivo se ha centrado en proporcionar a familias con hijos con altas capacidades, de entre seis y ocho años, los conocimientos y estrategias psicoeducativas necesarias para fortalecer sus habilidades parentales. Para ello, se han diseñado actividades y dinámicas caracterizadas por una metodología activa, evitando así que los participantes sean meros receptores de contenidos y facilitando, por tanto, la interiorización de los aprendizajes a través de la experimentación y vivencia de estos.

Además, los contenidos de esta, así como otros aspectos como la temporalización o el número de participantes, han sido seleccionados tomando como referencia aquellos que se reflejan en la literatura científica. Concretamente, algunos de los contenidos trabajados fueron señalados por las familias que participaron en el estudio como aspectos necesarios a tratar, por lo que se podría afirmar que estos son coherentes con los intereses y necesidades reales de los progenitores.

Por tanto, a través de este tipo de propuestas de intervención se pretende que las familias puedan aprender y reflexionar sobre las características y necesidades de sus hijos, compartir sus preocupaciones, así como sentirse acompañados y comprendidos en su tarea como padres (López-Aymes et al., 2017). De este modo, no solo se potenciarán sus habilidades y aptitudes

parentales, sino que sus hijos con alta capacidad podrán alcanzar un desarrollo adecuado, eliminando las posibles dificultades asociadas a la falta o a la inadecuada atención de sus necesidades.

7. CONCLUSIONES

En el presente apartado se abordarán las principales conclusiones obtenidas gracias a la elaboración del presente Trabajo de Fin de Máster, así como las bondades y las limitaciones del estudio y de la propuesta de intervención planteadas y las futuras líneas de trabajo.

En un primer momento, al esbozar los posibles temas sobre los que abordar este TFM, se planteó la idea de realizar una propuesta que diera respuesta a las necesidades de las personas con altas capacidades. Sin embargo, al investigar sobre este tema, se llegó a la conclusión de que sus familias se encontraban en una situación muy vulnerable al no dedicarles la atención que precisan. Por este motivo, se decidió enfocar este trabajo en el impacto que supone para el contexto familiar la presencia de un hijo con altas capacidades para así contribuir a evidenciar sus necesidades, así como para diseñar una propuesta de intervención que les ofreciera la atención que requieren.

Para tener una idea más clara sobre las necesidades de las familias, se ha planteado un estudio piloto dirigido a los progenitores de hijos con altas capacidades para indagar sobre sus necesidades y conocer el impacto que conlleva la presencia de un hijo con alta capacidad para la dinámica familiar. Los datos mostraron, entre otros aspectos, diferentes preocupaciones por parte de las familias, así como una necesidad clara de orientación, formación y apoyo.

En consecuencia, se ha diseñado una propuesta práctica de intervención con el objetivo de dar respuesta a las inquietudes generales de las familias, a través de la transmisión de los conocimientos y estrategias necesarias para afrontar su tarea educativa como padres y afrontar aquellas situaciones complicadas. Para ello, se plantearon 10 sesiones en las que se desarrollan diferentes contenidos reflejados en los programas de la literatura científica, los cuales fueron tomados como referencia a la hora de diseñar la intervención para así favorecer su eficacia.

En este sentido, es necesario señalar el papel tan importante que cumplen las asociaciones y entidades de apoyo a las altas capacidades para estas familias. Dado que los progenitores, frecuentemente, no se sienten comprendidos por otros padres ni tampoco por otros contextos en los que se desenvuelven, aspecto que se ha puesto de manifiesto en el estudio planteado, las asociaciones representan un lugar de encuentro y apoyo mutuo, así como de formación y orientación, para todas aquellas familias que comparten una característica común, es decir, la alta capacidad de sus hijos.

En vista de lo anterior, y como futuros profesionales de la Psicopedagogía, se deberá no solo tener en cuenta las necesidades de los niños con alta capacidad, sino también las necesidades de sus familias. De este modo, se ofrecerán respuestas acordes que facilitarán su tarea como padres, mejorando sus habilidades parentales y permitiendo el desarrollo de un sentimiento de comprensión y apoyo por parte de la sociedad.

7.1. BONDADES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En el presente apartado, se abordarán las bondades y las limitaciones del estudio y la propuesta de intervención planteados para así reflexionar sobre los puntos fuertes y débiles de ambos. Por un lado, en cuanto al estudio, cabe destacar como una de sus bondades la extensa muestra de participantes, lo cual ha permitido recoger una mayor información sobre las necesidades reales de las familias con hijos con altas capacidades, aspecto que se ha considerado en la elección de los contenidos de la propuesta de intervención.

En cuanto a sus limitaciones, debe resaltarse que el instrumento utilizado fue realizado de forma *ad hoc* y, por tanto, sería necesaria una valoración de este para determinar su fiabilidad y validez. Así mismo, la muestra de participantes, a pesar de haber sido extensa, representaba un grupo homogéneo en cuanto a su grado de preparación parental dada la orientación que recibían por parte de las diferentes asociaciones a las que acudían. Por este motivo, una mayor diversidad de participantes podría haber incidido en la recopilación de una mayor variedad de resultados y, por tanto, de necesidades.

Por otro lado, de la propuesta “Padres Capaces” cabe señalar como bondad el haber realizado previamente al diseño del programa tanto una revisión en la literatura científica sobre los programas existentes como un estudio para conocer las necesidades reales de las familias con hijos que presentan altas capacidades. Además, al analizar la propuesta se puede comprobar que su aplicación real resultaría sencilla y, además, tendría un bajo coste económico.

Es preciso también resaltar que la propuesta presenta un carácter innovador por varios motivos. Por un lado, incluye al profesional de la Psicopedagogía, el cual no se encuentra presente en ninguna de las intervenciones contempladas en la literatura y esto conlleva incluir a un profesional competente que puede aportar riqueza conceptual y práctica a la intervención. Así mismo, en ella se plantea una metodología activa y experiencial en la que los participantes no solo aprenden conocimientos teóricos, sino habilidades prácticas, como estrategias y técnicas de utilidad en su tarea como padres de hijos con altas capacidades.

En lo que respecta a las limitaciones de la propuesta destacan, por un lado, el hecho de no haber podido implementarla, por lo que los efectos de esta no han podido ser evaluados, del mismo modo que tampoco puede demostrarse su eficacia. Por otro lado, los instrumentos de evaluación utilizados se han realizado de forma *ad hoc* y, por ello, se deberán analizar con el fin de validar su utilidad y verificar, por tanto, su eficacia para la evaluación de la propuesta desarrollada.

Así mismo, otra posible limitación puede relacionarse con la elección de los contenidos propuestos ya que, aunque están basados en aquellos que se trabajan en los programas recogidos en la literatura, es posible que el grupo de familias que participe en la propuesta tenga también otros intereses. Por ello, sería necesario plantear al comienzo de la propuesta una evaluación de sus intereses y necesidades para así seleccionar contenidos acordes a sus necesidades.

Finalmente, otra de sus limitaciones se refiere a que la intervención está, únicamente, destinada a padres con hijos de entre 6 y 8 años, por lo que no se proporciona respuesta a las necesidades de las familias con hijos con alta capacidad de edades diferentes a las mencionadas. Por tanto, desde este punto de vista, se hace necesario el planteamiento de propuestas que se ajusten a las diferentes etapas evolutivas de sus hijos, incluyendo las etapas más “complicadas”, como la preadolescencia o adolescencia, para así incluir a un mayor número de familias y, por ello, dar respuesta a las necesidades correspondientes.

7.2. FUTURAS LÍNEAS DE TRABAJO

En cuanto a las líneas de trabajo futuras, es conveniente desarrollar un mayor número de investigaciones para contribuir a este ámbito de estudio tan poco explorado y, por ello, dar visibilidad a las necesidades de las familias con hijos con altas capacidades. En este caso, teniendo en cuenta los datos obtenidos en el estudio piloto presentado, está previsto desarrollar, en un futuro, un estudio de corte cualitativo que complemente los datos observados en el presente estudio piloto y así ahonde en las necesidades de estas familias para ofrecer así respuestas más precisas.

Por otro lado, sería interesante poner en práctica la propuesta diseñada con el fin de valorar su impacto en las necesidades de las familias y la consecución de los objetivos propuestos, así como para detectar aquellos aspectos que deberían ser mejorados, permitiendo así su adaptación y mejora.

En esta misma línea, cabe también destacar que, según indica López (2003), la evaluación de los programas destinados a la formación de padres, en general, es complicada, ya que resulta difícil comprobar si las mejoras producidas son producto de la propia intervención o de otras variables de la vida familiar. Por este motivo, futuros estudios deberían apostar por el uso y validación de instrumentos precisos que valoren diferentes aspectos que afectan tanto de forma directa como indirecta a las familias.

Finalmente, es también necesario desarrollar un mayor número de propuestas en las que se transmitan estrategias y técnicas psicoeducativas que den respuesta a las necesidades de formación, orientación y apoyo de los progenitores, facilitando así su tarea como padres y la mejora de sus habilidades parentales.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Acereda, A. (2017). Intervención Educativa en la Superdotación Intelectual. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review*, 5(2), 85-95. <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v5.1528>
- Alegría, E., Pérez, J. L. y Ruiz, F. (2015). *A mí no me parece: casos prácticos para comprender la alta capacidad*. Ediciones Paraninfo, S.A.
- Almeida, A. I., Rocha, A. y Fonseca, H. (2017). Programa Parentalidade Positiva: Programa de Intervenção Parental de Crianças e Jovens Sobredotados. *Sobredotação*, 15(1), 113-131.
- Amorós, P., Fuentes, N., Mateos, A. y Pastor, C. (2012). *Aprender juntos, crecer en familia. El libro de los padres*. Obra Social La Caixa.
- Ann, D. (2009). *Needs for Information and concerns of parents of gifted children in four Canadian provinces* (Tesis doctoral). Universidad Simon Fraser, Canadá. <https://bit.ly/2OdhiwV>
- Arocas, E. y Vera, G. (2012). *Altas capacidades intelectuales*. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Arocas, E., Martínez, P. y Martínez, M. D. (2008). *Intervención con el alumnado de Altas Capacidades en Educación Secundaria Obligatoria*. Conselleria de Educación.
- Barraca, J. y Artola, T. (2004). La identificación de alumnos con altas capacidades a través de la EDAC. *EduPsykhé. Revista de Psicología Psicopedagogía*, 3(1), 3-18.
- Bellver, I. (2013). *Niños y niñas con altas capacidades intelectuales. Pautas para padres y madres*. CEAPA.
- Borges, A., Rodríguez, E. y Hernández, C. (2006). Comportamientos parentales en familias con superdotados. *Faísca: Revista de Altas Capacidades*, 11 (13), 48-58.
- Borges, A., Rodríguez-Dorta, M. y Rodríguez-Naveiras, E. (2016). El programa Encuentros: la integración de los programas para progenitores en la intervención con alumnado de altas capacidades. *Revista Amazónica*, 18(2), 213-236.
- Bronfenbrenner, U. (1970). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.

- Calero, M. D. y García-Martin, M. B. (2014). Estabilidad temporal del CI y potencial de aprendizaje en niños superdotados: implicaciones diagnósticas. *Anales de Psicología*, 30(2), 512-521. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.163801>
- Canalalteralteris (30 de enero de 2017). *Establecer límites y reglas en la familia*. [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=XXREen4eFGk>
- Caño, M., Palazuelo, M., Marugán, M., Velasco, S. y Catalina, J. (2009). Optimismo y relaciones en el aula en alumnos con altas capacidades. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 617-626.
- Castellanos, D., Bazán, A., Ferrari, A. M. y Hernández, C. A. (2015). Apoyo familiar en escolares de alta capacidad intelectual de diferentes contextos socioeducativos. *Revista de Psicología*, 33(2), 299-332. <https://doi.org/10.18800/psico.201502.003>
- Castelló, A. (2001). *La inteligencia en acción*. Masson.
- Castelló, A. (2008). Bases intelectuales de la excepcionalidad: un esquema integrador. *Revista española de Pedagogía*, 240, 203-220.
- Castelló, A. y Martínez, M. (1999). *Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment*. Departament d'Ensenyament, Servei de Difusió i Publicacions.
- Ceballos, E.M. y Rodrigo, M.J. (6-9 de septiembre de 1992). *A situational questionnaire of child-rearing practices and goals* [Presentación en papel]. V Conferencia sobre Psicología del Desarrollo, Sevilla, España.
- Comes, G., Díaz, E., Luque, A. y Moliner, O. (2008). La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista de Educación Inclusiva*, 1(1), 103-117.
- Comité de Educación de Estados Unidos (1972). *Informe Marland: Educación de superdotados y el talentosos*. Gobierno de Estados Unidos. <https://bit.ly/3sNcT27>
- Covarrubias, P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(17), 53-67. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i17.123

- CRTV (17 de septiembre de 2020). *¿Cómo es un niño superdotado? ¿Puede tener altas capacidades?* [Vídeo]. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=ist2Ool2_t0&t=548s
- Cunningham, C. y Davis, H. (1988). *Trabajar con los padres. Marcos de colaboración*. Siglo XXI.
- Fernández, A., Garrote, D. y Lago, J. (2015) *¿Es la superdotación intelectual un factor de riesgo del trastorno depresivo? Una revisión de la literatura*. I Congreso Iberoamericano de Salud y Bienestar, A Coruña, España. <https://bit.ly/389IbIW>
- Fernández, M. T. y Sánchez, M. T. (2010a). *Cómo ayudar a un hijo con altas capacidades intelectuales. Guía para padres*. MAD.
- Fernández, M. T. y Sánchez, M. T. (2010b). *Cómo saber si mi hijo tiene altas capacidades intelectuales. Guía para padres*. MAD.
- Flores, J. F. Valadez, M. D., y Borges, Á. (2020). Efectos de un programa de orientación a padres de hijos con altas capacidades. *Revista de talento, inteligencia y creatividad*, 7(13), 34-47.
- Flores, J. F. y Valadez, D. (2019). Propuesta de un programa de orientación a padres de hijos con altas capacidades. En R. Soltero, B. Lara y M. Á. Aguilera (Coords.), *Incidir en la Realidad. Propuestas de intervención psicosocial* (pp. 9-32). Universidad de Guadalajara.
- Flores, J. F., Valadez, M. D., Borges, Á. y Betancourt, J. (2018). Principales preocupaciones de padres e hijos con altas capacidades. *Revista de Educación y Desarrollo*, 47, 117-122.
- Francis, R., Hawes, D. J. y Abbott, M. (2016). Intellectual giftedness and psychopathology in children and adolescents: A systematic literature review. *Exceptional Children*, 82(3), 279-302. <https://doi.org/10.1177/0014402915598779>
- Garcerán, M. C. (2019). Altas capacidades, educación y orientación familiar. *Almoraima: Revista de Estudios Campogibraltareños*, 50, 159-171.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada*. Paidós.
- Gómez, J. L. (2000). *Mi hijo es sobredotado y, ¿ahora qué?* EOS (Instituto de Orientación Psicológica Asociados).

- Gómez, M. A. y Valadez, M. D. (2010). Relaciones de la familia y del hijo/a con superdotación intelectual. *Faísca: Revista de altas capacidades*, 15(17), 67-85.
- Gómez, M. T. y Mir, V. (2011). *Altas capacidades en niños y niñas*. Narcea.
- Guirado, A. (2015). *¿Qué sabemos de las altas capacidades?* Graó.
- Instituto Nacional de Estadística. (2021). Estadística de Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo. INE. <https://bit.ly/3uTnE4s>
- Jacobson, E. (1929). *Progressive relaxation*. Univ. of Chicago Press.
- Jiménez, C. (2004). Alumnos superdotados: Caracterización e identificación. En A. Otero (Coord.), *Diagnóstico y atención a los alumnos con necesidades educativas específicas. Alumnos intelectualmente superdotados* (pp. 11-45). Secretaría General Técnica.
- Keirouz, K. (1990). Concerns of parents of gifted children. A research review. *Gifted Child Quarterly*, 34(2), 56-63.
- Koshy, V., Portman, C. y Brown, J. (2014). Parenting “gifted and talented” children in urban areas: Parents’ Voices. *Gifted Education International Journals*, 33(1), 1-15. <https://doi.org/10.1177/0261429414535426>
- Lage, A. M. (1999). Familia y superdotación. Las necesidades familiares: otro aspecto de la intervención en altas capacidades. *Faísca: Revista de las altas capacidades*, 7, 85-96.
- Leana-Tascilar, M. Z., Ozyaprak, M. y Yilmaz, O. (2016). An online training program for gifted children’s parents in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 65, 147-164.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- López, G., Acuña, S. y Durán, G. G. (2014). Families of Gifted Children and Counseling Program: A descriptive Study in Morelos, México. *Journal Curriculum and Teaching*, 3(1), 54-62. <https://doi.org/10.5430/jct.v3n1p54>
- López, L. y Calero, M. D. (2018). Sobredotación, talento e inteligencia normal: diferencias en funciones ejecutivas, potencial de aprendizaje, estilo cognitivo y habilidades interpersonales. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 91-112.

- López, M. C. (2003). *Análisis de las características y necesidades de las familias con hijos superdotados: propuesta y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa en el contexto familiar* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. <https://bit.ly/30xo4Qt>
- López-Aymes, G., Roger, S. y Castellanos, D. (2017). Evaluación del programa Encuentros dirigido a padres y madres con hijos de altas capacidades en México. *Revista talento, inteligencia y creatividad*, 4(2). <http://doi:10.5430/jct.v3n1p54>
- Manso, A. (2019, 15 junio). «Los niños con alta capacidad tienen una tremenda sensibilidad». La Voz de Galicia. <https://bit.ly/3d91K7i>
- Manzano, A. y Arranz, E. (2008). Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades. *Anuario de Psicología*, 39(3), 289-309. <https://doi.org/10.1344/%25x>
- Martínez, M. (1999). Estereotipos, prejuicios y realidades sobre la superdotación y el talento. Intervención en el ámbito familiar. En A. Sipán (Coord.), *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos* (pp. 443-458). Mira Editores.
- Martínez, M. (2008, 24 de mayo). *Orientaciones para familias de alumnos/as con altas capacidades intelectuales* [ponencia]. I Jornadas de Padres de Alumnos con Altas Capacidades, Murcia.
- Martínez, M., y Guirado, A. (2010). *Alumnado con altas capacidades*. Graó.
- Mönks, F. y Katzko, M. (1986). Giftedness and Gifted Education. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (2.ªed.), (pp. 187-200). Cambridge University Press. <https://bit.ly/2ZZfVUy>
- Mönks, F. y van Boxtel, H. (1988). Los adolescentes superdotados: una perspectiva evolutiva. En J. Freeman (Dir.), *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos* (pp. 306-327). Santillana.
- Morawska, A. y Sanders, M. R. (2009). An evaluation of a behavioural parenting intervention for parents of gifted children. *Behaviour Research and Therapy*, 47(6), 463-470. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2009.02.008>

- Nechar, E., Sánchez, P. A., y Valdés, Á. A. (2016). Desarrollo de un programa de orientación con padres de estudiantes sobresalientes. En M. Valadez, G. López, Á. Borges, J. Betancourt y R. Zambrano (Eds.), *Programas de intervención para niños con altas capacidades y su evaluación*, (pp. 119-126). El manual moderno.
- Peña del Agua, A. M. (2001). Concepto de superdotación: aspectos psicológicos, personales y sociales. *Aula Abierta*, 77.
- Pérez, L. (2004). Superdotación y familia. *Fáisca: Revista de altas capacidades*, 11, 17-36.
- Pérez, L. y López, C. (2007). *Hijos inteligentes, ¿educación diferente?*. San Pablo.
- Pérez, L., Domínguez, P. y López, C. (2006). La influencia familiar en el desarrollo de la superdotación. En L. Pérez (Coord.), *Alumnos con capacidad superior. Experiencias de intervención educativa* (pp. 373-391). Síntesis.
- Pérez, L., Domínguez, P., López, C. y Alfaro, E. (2001). *Educar hijos inteligentes*. Editorial CCS.
- Pontón, M. L. y Fernández, S. (2001). Problemática educativa del alumnado de altas capacidades. Análisis de las percepciones de familias y educadores. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 12(22), 223-245.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.12.num.22.2001.11348>
- Quílez, A. y Lozano, R. (2020). Modelos de inteligencia y altas capacidades: una revisión descriptiva y comparativa. *Enseñanza & Teaching*, 38(1), 69-85.
<https://doi.org/10.14201/et20203816985>
- Renzulli, J. (1986). The three-ring conception of giftedness. A developmental model for creative productivity. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184.
- Roid, G. H. (2003). *Stanford-Binet Intelligence Scales, Fifth Edition, Technical Manual*. Riverside Publishing.
- Sahuquillo, P., Ramos, G., Pérez, A. y Camino de Salinas, A. (2016). Las competencias parentales en el ámbito de la identificación/evaluación de las altas capacidades. *Revista*

de Currículum y Formación de Profesorado, 20(2), 200-217.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v20i2.10415>

Sánchez, E. (2009). *La superdotación intelectual*. Aljibe.

Simón, M. I., Correa, N., Rodrigo, M.J. y Rodríguez, M. A. (1998). Familias con necesidades educativas especiales y asesoramiento familiar. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 445-463). Alianza.

Sternberg, R. J. (1999). Intelligence as developing expertise. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 359-375. <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0998>

Tannenbaum, A. (1997). The meaning and making of giftedness. En N. Colangelo y G. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (2ª ed.), (pp. 27-43). Allyn and Bacon.

Terrasier, J. C. (1990). La disincronía de los niños precoces. En Y. B. Mate (Coord.), *Problemática del Niño Superdotado* (pp. 69-74). Amarú Ediciones.

Torrego, J. C. (Coord.), (2011). *Alumnos con Altas Capacidades y Aprendizaje Cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Fundación SM.

Tourón, J. (2004). De la superdotación al talento: evolución de un paradigma. En C. Jiménez, (Coord.), *Pedagogía diferencial. Diversidad y Equidad* (pp. 369-400). Pearson Educación.

Tourón, J. (2020). Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación: *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32.
<https://dx.doi.org/10.6018/rie.396781>

Tourón, J., Repáraz, C. y Peralta, F. (1998). *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. EUNSA.

Webb, J. y DeVries, A. (1998). *Gifted parent groups: the SENG Model*. Great Potential Press Inc. <https://bit.ly/3aH84RE>

Wechsler, D. (2015). *WISC-V. Escala de inteligencia de Wechsler para niños-V*. Pearson.

9. ANEXOS

9.1. ANEXO 1: CUESTIONARIO DEL ESTUDIO EMPÍRICO DIRIGIDO A FAMILIAS CON HIJOS CON ALTAS CAPACIDADES

a) Registro de las reacciones a la identificación de sus hijos y desafíos a nivel familiar

1. ¿Qué sintió al conocer que su hijo posee altas capacidades? (pregunta con posibilidad de múltiples respuestas):
 - a. Satisfacción u orgullo
 - b. Miedo o inseguridad
 - c. Indiferencia
 - d. Otro:
2. Teniendo en cuenta su experiencia personal, ¿cree que tener un hijo con altas capacidades supone un desafío/reto para usted y/o el resto de su familia?
 - a. Sí, habitualmente
 - b. En algunas ocasiones
 - c. No, para nada
3. Indique algún ejemplo en particular que muestre cómo para usted o su familia ha supuesto un reto o desafío:

b) Registro de la afectación y/o modificación de las relaciones familiares

1. ¿Cómo describiría la relación con su hijo con altas capacidades
 - a. Buena, tenemos una buena comunicación y complicidad
 - b. Normal, con alguna discusión como la de cualquier otro padre/madre e hijo
 - c. Mala, discutimos y tenemos conflictos constantemente
2. ¿Cree que se han dado cambios en la dinámica familiar desde la identificación/diagnóstico de su/s hijo/s? (conflictos, malentendidos, etc.)
 - a. Sí, ha supuesto varios cambios importantes y la dinámica es diferente ahora
 - b. Se han dado ciertos cambios, pero no muy significativos
 - c. No, en general sigue igual
3. ¿Ha cambiado la relación entre usted y su/s hijo/s desde la identificación/diagnóstico?
Valore en la escala de 1 (nada) a 5 (mucho)
 - a. 1. Nada
 - b. 2. Poco
 - c. 3. Moderado

- d. 4. Bastante
 - e. 5. Mucho
4. ¿Ha cambiado la relación entre los hermanos desde la identificación/diagnóstico?
Valore en la escala de 1 (nada) a 5 (mucho)
- a. 1. Nada
 - b. 2. Poco
 - c. 3. Moderado
 - d. 4. Bastante
 - e. 5. Mucho
5. ¿Ha cambiado la relación entre usted y el otro progenitor del niño/s desde la identificación/diagnóstico? Valore en la escala de 1 (nada) a 5 (mucho)
- a. 1. Nada
 - b. 2. Poco
 - c. 3. Moderado
 - d. 4. Bastante
 - e. 5. Mucho
6. ¿Ha cambiado la relación con otros miembros de la familia desde la identificación/diagnóstico? Valore en la escala de 1 (nada) a 5 (mucho)
- a. 1. Nada
 - b. 2. Poco
 - c. 3. Moderado
 - d. 4. Bastante
 - e. 5. Mucho

c) Registro de las preocupaciones familiares

1. De las siguientes afirmaciones, señale la que más le preocupe respecto a su/s hijo/s con altas capacidades (pregunta con posibilidad de múltiples respuestas):
- a. Me preocupa que no haga amigos
 - b. Me preocupa que lo discriminen o le pongan etiquetas
 - c. Me preocupa que no lleve una vida como el resto de los niños de su edad
 - d. Otro:

d) Registro de las necesidades de orientación y conocimiento/aplicación de estrategias

1. ¿Cree sentirse preparado para atender las necesidades de su/s hijo/s con altas capacidades?
 - a. Sí, creo que estoy bastante preparado
 - b. A veces me siento preparado, pero en otras ocasiones la situación me sobrepasa
 - c. No, no considero que esté preparado
2. Señale las razones o motivos por los que no se siente preparado:
3. ¿Cree necesitar o haber necesitado algún tipo de formación, orientación u apoyo para responder a las necesidades de su/s hijo/s con altas capacidades?
 - a. Sí
 - b. En algunas situaciones sí que lo necesito, pero en otras no
 - c. No, me valgo por mí mismo
4. Señale alguna situación/situaciones en las que haya considerado o considera que necesita esa formación u orientación:
5. Si tuviera la oportunidad, ¿participaría en un programa de formación para padres de niños con altas capacidades?
 - a. Sí
 - b. Lo pensaría, ya que dependo de mi trabajo y otras circunstancias
 - c. No, no lo creo necesario
6. Conozco estrategias y técnicas para poner en práctica ante diferentes situaciones familiares (conflictos, malentendidos, etc.)
7. Utilizo estrategias para gestionar las emociones incómodas que vivo al ejercer mi labor como madre/padre
8. Soy capaz de ayudar a gestionar a mi/s hijo/s sus vivencias o emociones incómodas que surgen en el día a día
9. Señale, por favor, si existe algún tipo de estrategia o técnica que le gustaría conocer y/o cree necesaria para el desarrollo de una buena labor como madre/padre de niño/s con altas capacidades

e) Registro de bienestar emocional familiar

1. Por favor, lea detenidamente las siguientes preguntas acerca de su tarea como padre/madre de un hijo/s con altas capacidades. Valore en la escala de 1 (nada) a 5 (mucho)

	1. Nada	2. Poco	3. Moderado	4. Bastante	5. Mucho
1. Educar/criar a mi/s hijo/s con altas capacidades me supone cansancio emocional.					
2. Cubrir las necesidades de mi/s hijos/s con altas capacidades me lleva a desatender mis necesidades y obligaciones personales.					
3. Dedico más tiempo a mi/s hijo/s con altas capacidades que al resto de miembros de la familia.					
4. Me siento incómodo/confuso debido al nivel intelectual de mi/s hijo/s con altas capacidades.					
5. Me siento capaz de estimular intelectualmente a mi/s hijo/s con altas capacidades.					
6. Creo que hago lo suficiente por atender las necesidades de mi/s hijo/s con altas capacidades.					
7. Cuando se presenta un conflicto en la dinámica familiar, sé imponer autoridad y orden para que mi/s hijo/s con altas capacidades me respete/n.					
8. Dudo sobre mi capacidad como madre/padre de un niño con altas capacidades.					
9. Estoy orgulloso de la educación que transmito a mi/s hijo/s con altas capacidades.					

9.1.1. ANEXO 1.1.: CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL ESTUDIO

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA

PARTICIPAR EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

- 1. Título del estudio:** Cuestionario a familias con hijos que presentan altas capacidades.
- 2. Investigadoras:** Mireia Muñoz Fernández (Alumna del Máster en Psicopedagogía), Paula Odriozola González (Departamento de Educación, Universidad de Cantabria) y Raúl López Benítez (Departamento de Psicología, Universidad de Valladolid)
- 3. Propósito del estudio:** Este estudio busca valorar impacto que supone para las familias la presencia de uno o varios hijos con altas capacidades.
- 4. Riesgos y molestias:** Esta investigación no presenta riesgo o molestia alguna, más que el tiempo dedicado a participar. En caso de no sentirse cómodo con cualquier pregunta, puede retirarse de la encuesta sin ninguna consecuencia.
- 5. Confidencialidad:** El contenido de la presente encuesta es totalmente anónimo y confidencial de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales. Los datos obtenidos serán empleados única y exclusivamente con fines científicos. Tenga en cuenta que no hay respuestas correctas o incorrectas, lo que nos interesa es su experiencia personal. En la parte inferior de este documento indique, por favor, si acepta estas condiciones para participar en el estudio.
- 6. Otra información:** Las respuestas obtenidas serán analizadas únicamente para este estudio de investigación. En caso de que decida participar y se sienta incómodo en algún momento, puede retirarse sin ninguna consecuencia. Si tiene alguna duda, pregunta o desea obtener más información acerca de este estudio, por favor, no dude en hacérsela saber. Los investigadores están a su disposición para responder a sus dudas y preguntas.

UD. ACEPTA QUE HA LEÍDO ESTE DOCUMENTO Y QUE HA DECIDIDO PARTICIPAR EN ESTE ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

Acepta	No acepta

9.2. ANEXO 2: CARTA DE COMPROMISO PARA LAS FAMILIAS DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

COMPROMISO DE ASISTENCIA AL PROGRAMA “PADRES CAPACES”

Yo, _____, me comprometo a asistir en el Programa “Padres Capaces”, realizado en el Centro Cívico _____ en horario de 10 a 12:30 h. los sábados alternos por la mañana.

Por medio del presente documento me comprometo del mismo modo a:

- Cumplir con los horarios establecidos.
- Mostrar una actitud participativa y cooperativa en las actividades planteadas.
- Respetar al resto de participantes, así como al profesional encargado de dirigir las sesiones.

En Valladolid, a _____, de _____, de 2021.

Firma del participante:



9.3. ANEXO 3: CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN

Señale con una “X” la opción que más se adecúe a la afirmación señalada según su criterio:

Afirmaciones	1. Nada	2. Poco	3. Bastante	4. Mucho
1. Tengo una idea general de lo que significan las altas capacidades.				
2. Soy consciente de las implicaciones de tener altas capacidades.				
3. Conozco las características de las personas que presentan altas capacidades.				
4. Comprendo las necesidades de las personas que presentan altas capacidades.				
5. Diferencio con facilidad los mitos y realidades sobre las altas capacidades.				
6. Conozco los pasos del proceso de evaluación e identificación de las altas capacidades.				
7. Sé manejar situaciones de frustración por parte de mi hijo.				
8. Conozco recursos útiles (páginas web, asociaciones, revistas) sobre las altas capacidades.				
9. Me siento preparado para afrontar mi tarea como padre de un hijo con altas capacidades.				
10. Conozco estrategias y técnicas para resolver los posibles conflictos que surgen en la dinámica familiar.				
11. Aplico estrategias y técnicas para resolver los posibles conflictos que surgen en la dinámica familiar.				
12. Sé establecer límites y normas con mis hijos con altas capacidades.				

13. Conozco técnicas de relajación para reducir mis niveles de estrés.				
14. Aplico técnicas de relajación para reducir mis niveles de estrés.				
15. Me siento comprendido y apoyado por padres que se encuentran en mi situación.				

9.4. ANEXO 4: REGISTRO DE AUTOEVALUACIÓN “RECORDAMOS LO APRENDIDO”

RECORDAMOS LO APRENDIDO	
Número de la sesión:	
Escribe tres aspectos que hayas aprendido o te hayan resultado interesantes en esta sesión:	
1.	
2.	
3.	
Escribe tres aspectos de los tratados que te han resultado difíciles de comprender o aplicar :	
1.	
2.	
3.	

9.5. ANEXO 5: CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN

Señale con una “X” la opción que más se corresponda con la afirmación señalada según su criterio, siendo 1 “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”.

Afirmaciones	1	2	3	4	5
1. Se han transmitido adecuadamente los contenidos trabajados.					
2. El profesional se ha mostrado cercano y dispuesto a resolver las dudas planteadas.					
3. Los contenidos y actividades se han adaptado a las necesidades de los participantes.					
4. Los aspectos tratados son de útil aplicación para la vida cotidiana.					
5. La duración de las sesiones ha sido adecuada.					
6. Los materiales utilizados han resultado interesantes y motivadores.					
7. Participar en el programa con otras familias que se encuentran en situaciones parecidas ha sido de gran apoyo y ayuda.					
8. El programa ha sido interesante y beneficioso.					
9. Recomendaría a otras familias la participación en esta intervención.					
10. Me gustaría seguir formándome mediante la realización de actividades similares a esta.					
¿Qué aspectos positivos destacarías del programa?					
¿Qué consideras que debería mejorar?					

9.6. ANEXO 6: ACTIVIDAD “BUSCA ALGUIEN QUE...”

BUSCA ALGUIEN QUE...



1. Haya nacido el mismo año que tú: _____
2. Tenga el mismo número de hijos: _____
3. Coincida con tus gustos musicales: _____
4. Haya leído tu libro favorito: _____
5. Practique tus hobbies: _____
6. Tenga tu signo del zodiaco: _____
7. Hable 3 idiomas: _____
8. Toque algún instrumento musical: _____
9. Comparta tus aficiones: _____
10. Se considere un buen padre: _____

9.7. ANEXO 7: EJEMPLO DE TEXTO SOBRE LA PREVALENCIA DE PERSONAS CON ALTAS CAPACIDADES adaptado de Guirado (2015)

¿CUÁNTAS PERSONAS TIENEN ALTAS CAPACIDADES?

Existe la creencia de que el porcentaje de personas que presentan altas capacidades es muy bajo. Sin embargo, no se sabe a ciencia cierta cuál es la proporción exacta.

En términos de superdotación, nos quedamos cortos si nos ceñimos únicamente a un porcentaje de entre el 2% y el 5% de la población. No obstante, cuando nos referimos a las altas capacidades, el porcentaje aumenta considerablemente. Los expertos consideran una cifra cercana al 10% o más, entre superdotación, talentos y otras habilidades. Lo importante, más allá de esta cuantificación, es su manifestación y, sobre todo, cómo se atiende la diversidad de capacidades superiores en un entorno y momentos concretos.

Para recordar:

El porcentaje varía según el criterio utilizado, el entorno y el momento de cada uno. Según los expertos, oscila entre el 2% y el 10% o más.

9.8. ANEXO 8: TARJETAS DE MITOS Y REALIDADES

Las altas capacidades son únicamente innatas

Las altas capacidades son producto de la herencia y el ambiente

Las altas capacidades son sinónimo de superdotación

La alta capacidad es un potencial y la superdotación es el desarrollo del potencial

Los niños de alta capacidad pertenecen a clases sociales altas

Los niños de alta capacidad proceden de cualquier contexto social

Los niños de alta capacidad no precisan de ningún apoyo

Los niños de alta capacidad presentan necesidades específicas y una atención individual

La alta capacidad implica alto rendimiento académico

La alta capacidad no es garantía de éxito escolar

9.9. ANEXO 9: TEXTO SOBRE LA INTOLERANCIA A LA FRUSTACIÓN adaptado de Alegría et al. (2015)

LA INTOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN

Santiago es un niño que, desde el día que nació, manifestó una gran intolerancia a la frustración. De bebé, cuando tenía hambre no lloraba, gruñía, y si no le daban el biberón cuando lo pedía, los gruñidos y quejidos aparecían. Según fue creciendo, sus padres se dieron cuenta de que era incapaz de jugar a juegos de azar, ya que si no ganaba, cogía grandes berrinches y tiraba el tablero o las cartas al suelo. Con el tiempo, sus padres dejaron de jugar con él a este tipo de juegos dado su comportamiento.

Santiago desarrolló cierta “intolerancia” a algunos alimentos, y prefería estar sin comer a ingerir lo que no le gustaba. Castigarlo para que hiciera las cosas tampoco servía de nada, porque tenía una gran capacidad para soportar las situaciones negativas. Esto comenzó a preocupar a los padres, que veían como tenían poca, o ninguna autoridad sobre el niño. En cuanto a su vida escolar, Santiago no tuvo ningún problema. Sacaba buenas notas, pero tuvo alguna pequeña sanción por mala organización y planificación. Físicamente era un niño algo torpe, pero los intentos de sus padres por involucrarlo en algún actividad física fueron en vano. Cuando su madre lo apuntó a natación, a las dos semanas el niño lloraba y pataleaba por la calle porque no quería ir; finalmente, su madre se hartó y dejó de llevarlo.

Con el paso del tiempo, Santiago presenta una adolescencia ordinaria, igual que el resto de sus compañeros, pero cuando llega a tercero de la ESO, la situación en casa es un caos. Santiago es en un chico alto y fuerte. Su capacidad para soportar situaciones dolorosas es enorme y sus padres se encuentran moralmente sin recursos para enfrentarse a él, tanto física como psicológicamente.

9.10. ANEXO 10: LISTADO RECURSOS DE INTERÉS

Recursos online, revistas y asociaciones de interés sobre altas capacidades

RECURSOS ONLINE Y REVISTAS:

- **FAISCA.** SEES. Sociedad Española para el Estudio de la Superdotación. Madrid.
- **LA ESTACIÓN DIGITAL.** AEST. Asociación Española para Superdotados y con Talento. Madrid.
- **CNICE.** Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. Recursos educativos para profesorado, alumnado y familias. <http://www.cnice.es/>
- **EDUCARED.** Recursos para familias, profesorado y alumnado. <https://educared.fundaciontelefonica.com.pe/>
- **CLIC.** Variedad de actividades educativas. <https://clic.xtec.cat/legacy/es/index.html>
- **CADIS.** Centro promotor del talento y las altas capacidades. <https://www.centrocadis.com/>
- **Juegos y actividades.** <http://roble.pntic.mec.es/arum0010/>

ASOCIACIONES A NIVEL NACIONAL

- **AESAC.** Asociación Española de Superdotación y Altas Capacidades. <https://aesac.org/>
- **AEST.** Asociación Española para Superdotados y con Talento AEST. <http://www.aest.es/>
- **CONFINES.** Confederación Española de Altas Capacidades Intelectuales. <https://www.confines.es/>
- **AESI.** Asociación de Apoyo Emocional a Superdotados. <http://www.aesi.org/>
- **Asociación Inteligencia y Vida.** <https://asociacioninteligenciayvida.wordpress.com/>

9.11. ANEXO 11: “PAUTAS PARA NEGOCIAR ANTE UN CONFLICTO”

PAUTAS PARA ESTABLECER UNA NEGOCIACIÓN Y EVITAR CONFLICTOS FAMILIARES



1. Identificamos el conflicto-problema:

- ¿Qué está ocurriendo?
- ¿Qué ha originado el conflicto?

2. Proponemos soluciones y elegimos la adecuada para ambas partes:

- Pensamos qué podría ayudarnos a solucionar el problema.
- Escogemos las soluciones que se adapten a la situación.

3. Decidimos qué vamos a hacer para poner en práctica la solución y nos comprometemos con la causa:

- Se proponen consecuencias en caso de que alguna de las partes no cumpla lo que se ha acordado.
- Las consecuencias deben ser acordes y lógicas con la situación.

4. Ponemos en práctica la solución y analizamos si funciona:

- Introducimos los ajustes necesarios para que se adapte al acuerdo establecido.

Recuerda:

En los procesos de negociación debemos mostrar tranquilidad, ser respetuosos, tener confianza en el otro y decir frases como “tú tienes que...”, “tú deberías...”, “lo que debemos hacer es...”, etc.



9.12. ANEXO 12: CUESTIONARIO SITUACIONAL SOBRE PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE RIESGO adaptado de Ceballos y Rodrigo (1998)

SITUACIÓN 1

Su hijo ha suspendido todas las asignaturas y no le ha enseñado las notas. Días más tarde lo descubre por un amigo del niño. Señale si realizaría o no las siguientes acciones en situaciones similares:

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
a. Le digo que lo que más me molesta es que no haya confiado en mí.					
b. Me enfado muchísimo y no hablo con él en todo el día.					
c. Intento pasarlo por alto, no se puede hacer nada por solucionarlo.					
d. Le digo que evite estar con su amigo porque es un “chivato”.					

SITUACIÓN 2

Usted sabe que su hijo se está reuniendo con un grupo de amigos que no son buen ejemplo. Además, está viendo que su hijo se está comportando de una forma extraña. Señale si realizaría o no las siguientes acciones en situaciones similares:

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
a. Hablo con mi hijo para que me cuente por qué prefiere a estos amigos.					
b. Le prohíbo que salga con esas amistades para evitar problemas.					
c. Le dejo porque tengo que aceptarle tal y como es.					
d. No le digo nada porque a esas edades no hay que meterse en sus cosas.					

SITUACIÓN 3

Su hijo no ha estudiado nada en esta evaluación y está preocupado porque cree que va a suspender matemáticas. Cuando regresa del colegio habla con él. Señale si realizaría o no las siguientes situaciones similares:

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
a. Procuero estar pendiente para que estudie todos los días.					
b. Lo castigo sin salir a la calle para que estudie.					
c. Le digo que aunque suspenda ya aprobará después.					
d. Le digo a mi hijo que si sigue sin estudiar lo quito del colegio para que no pierda el tiempo.					

SITUACIÓN 4

Su hijo ha estado pasando unos días con sus primos. Al llegar a casa, usted observa que está muy revoltoso. Señale si realizaría o no las siguientes acciones en situaciones similares:

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
a. Le explico a mi hijo que con ese ruido puede molestar a sus vecinos.					
b. Le mando a su habitación y no le dejo ver su programa favorito.					
c. Procuero que se calme poniendo sus vídeos favoritos.					
d. Le mando salir a la calle para que no moleste en casa.					

SITUACIÓN 5

Usted va a recoger a su hijo al colegio y se encuentra con que la profesora lo ha castigado. Usted sabe que su hijo es muy revoltoso. Señale si realizaría o no las siguientes acciones en situaciones similares:

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
a. Le pido a mi hijo que piense por qué lo han castigado.					
b. Le digo a que también tendrá un castigo al llegar a casa.					
c. Le digo que por ese motivo, la profesora no tiene derecho a castigarlo.					
d. Le pido disculpas a la profesora para que le perdonen el castigo.					

SITUACIÓN 6

Usted quiere que su hijo le ayude a cuidar a sus hermanos pequeños los viernes por la tarde. Sin embargo, ese es el día en que su hijo quiere salir con sus amigos. Señale si realizaría o no las siguientes acciones en situaciones similares:

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
a. Hablamos durante un rato para intentar llegar a un acuerdo.					
b. No permito que mi hijo se salga con la suya y le obligo a quedarse.					
c. Le digo que salga, que ya me arreglaré como pueda.					
d. Le digo que se vaya cuando se tenga que marchar, pero que deje a sus hermanos viendo la televisión.					

Los participantes, al finalizar el cuestionario, sumarán las puntuaciones obtenidas en cada estilo educativo, teniendo en cuenta que las afirmaciones se corresponden con los estilos educativos en el siguiente orden, de la a) a la d): democrático, autoritario, permisivo y negligente. Las puntuaciones son las siguientes:

<u>Puntuaciones:</u>	<u>Puntuaciones totales en cada estilo educativo:</u>
Nunca = 0 puntos	Democrático =
Pocas veces = 2 puntos	Autoritario =
Algunas veces = 4 puntos	Permisivo =
Casi siempre = 6 puntos	Negligente =
Siempre = 8 puntos	

9.13. ANEXO 13: UN DÍA EN MI VIDA adaptado de Amorós et al. (2012)

UN DÍA EN MI VIDA

¡Ring, ring! ¿Qué es eso?, ¡no es posible! ¿Es hora de levantarse? Es lunes otra vez y todavía no me he recuperado de la semana pasada. ¡Arriba, arriba!, que no me puedo retrasar, rápido a la ducha antes de que se levanten todos y la cosa se complique. Bueno, todo listo, ahora a despertar a los niños, que en cinco minutos nos tenemos que ir.

— ¡Venga, a levantarse que ya es hora!

Ya están aquí, a desayunar mientras yo les preparo el almuerzo.

— ¡Yo quiero el sándwich de chorizo, no de jamón!

— Tranquilidad, ahora te lo cambio, pero vete tomándote el zumo mientras te lo preparo.

Y al cabo de un rato:

— Venga, todos al coche que nos vamos al colegio. Vamos, deprisa que no llegamos. Al llegar al colegio, veo a la profesora de Carlos, me está mirando muy seria y se dirige a mí.

Profesora:

— Tiene que prestar más atención a su hijo y ayudarlo más en casa; necesita implicarse más porque, de lo contrario, será imposible que apruebe este año.

—Lo intentaré —le contesto yo, pero no sé cómo voy a hacerlo, no tengo ni un minuto, ¡qué desesperación!

Ahora corriendo al trabajo y, como siempre, tarde. Por fin llego al trabajo, papeles por aquí, ayúdame por allá, repasa esto, te llama el jefe, coge el teléfono. Entre una cosa y otra ya es la hora de recoger a los niños y no he terminado el trabajo. Llamo a mi pareja a ver si puede recogerlos y me dice que no puede. Pues a correr, pienso yo, ¡qué agobio y qué angustia! Llego a recoger a los niños en el último segundo; ya estaban esperando en la puerta a que yo llegara.

Quieren ir al parque, pero no puedo llevarlos porque tenemos que comprar en el supermercado. Por fin llegamos a casa; está todo tirado y patas arriba, los niños han dejado las habitaciones sin recoger y el salón está muy desordenado. Mientras ellos hacen los deberes, me pongo a limpiar y a recoger, a poner la lavadora, a preparar la cena, a planchar el uniforme para el día siguiente, a ayudarles con sus tareas ¡Dios mío! No puedo más.

—Venga, todos a cenar y a la cama. Ahora por fin un ratito para terminar el trabajo que tenía pendiente. Con lo cansada que estoy, no soy capaz ni de pensar; será mejor que me acueste. Mañana será otro día.

Responde a las siguientes preguntas:

1. ¿Te sientes identificado con el/la protagonista de la historia? Justifica tu respuesta

2. ¿Crees que llevar una vida de ese estilo es sano? Justifica tu respuesta

3. ¿Consideras que sufres estrés?

4. ¿Qué situaciones o momentos crees que aumentan tu estrés?

5. ¿Qué podrías hacer para mejorar tu situación y disminuir el estrés?
