GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO 2023/2024

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria

ALTAS CAPACIDADES EN EL AULA: UNA APROXIMACIÓN AL PROCESO DE COLABORACIÓN DOCENTE-FAMILIAS DE ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

HIGH INTELLECTUAL ABILITIES IN THE CLASSROOM: AN APPROACH TO THE COLLABORATION BETWEEN TEACHERS AND FAMILIES OF STUDENTS WITH HIGH INTELLECTUAL ABILITIES

Autor/a: Raquel Lobeto Carrera

Directora: Paula Odriozola González

Fecha: junio 2024

V.ºB.º Director /a

V.ºB.º Autor/a

Índice

RESUMEN 3

1. Introducción 5

2. Fundamentación teórica 7

2.1. Conceptualización y terminología del término Altas Capacidades 7

2.2. Modelos explicativos de las Altas Capacidades (AACC) 8

2.2.1. Modelos basados en el rendimiento 8

2.2.2. Modelos socioculturales 9

2.2.3. Modelos cognitivos 11

2.2.4. Modelos complementarios 12

2.3. Características más comunes de los niños y niñas con AACC 14

2.4. Fracaso escolar 16

2.5. Familias 18

3. Objetivos 26

4. Marco empírico 26

4.1. Estudio empírico: relación docente-familias de alumnado con AACC 26

4.2. Objetivos de la investigación 27

4.3. Participantes 28

4.4. Instrumento 29

4.5. Procedimiento 29

4.6. Resultados 30

4.6.1. Resultados cuantitativos 31

4.6.2. Resultados cualitativos 35

5. Conclusiones 42

5.1. Bondades y limitaciones del trabajo Fin de Grado 43

5.2. Futuras líneas de trabajo 44

6. Referencias bibliográficas 45

7. Anexos 50

7.1. ANEXO 1: CONSENTIMIENTO INFORMADO 50

7.2. ANEXO 2: CUESTIONARIO SOBRE LA RELACIÓN DOCENTE-FAMILIAS DE ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES (AACC) 51

Índice de tablas

Tabla 1. Terminología de las AACC……..**7-8**

Tabla 2. Características comunes en alumnado con AACC……...**14-15**

Tabla 3. Resumen de factores familiares relevantes en las AACC……..**19-20**

Tabla 4. Datos de los/as participantes……**28-29**

Índice de figuras

Figura 1. Formas de orientación……**24**

Figura 2. Formación universitaria recibida en AACC……**30**

Figura 3. Recomendaciones recibidas para implementar dentro del aula...**30**

Figura 4. Información transmitida por parte del tutor/a a las familias……...**31**

Figura 5. Repercusión del profesorado en la colaboración con las familias con hijos/as con AACC ……**33**

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado tiene como objetivo analizar el proceso de colaboración entre los/as docentes y las familias de alumnado con AACC.

Para ello, se realiza una revisión de la literatura científica referente a este ámbito, en donde se explora la conceptualización del término AACC, así como su diversa terminología; los principales modelos explicativos; las características de las personas con AACC; la posible situación de fracaso escolar y el contexto familiar de las AACC. Posteriormente, se diseña un estudio de metodología mixta a través del cual se recoge y analiza la experiencia de 16 docentes de primaria a través de un cuestionario diseñado ad hoc.

Los resultados del estudio señalan una falta de formación por parte de los/as docentes en AACC, además de una atención mejorable a las necesidades de este alumnado. En concreto, se demanda una mayor formación en AACC por verdaderos especialistas en la materia tanto para docentes como familias y un mayor conocimiento de recursos. De igual manera, se incide en la necesidad de disponer de mayores medios humanos y materiales y de rebajar la ratio de las aulas. Por último, los/las docentes señalan una serie de elementos imprescindibles para lograr una buena colaboración con las familias en la atención a este alumnado. En consecuencia, este TFG ha permitido profundizar en distintos aspectos de la experiencia de los/las docentes a la hora de atender las necesidades educativas de alumnado con AACC. Futuras líneas de trabajo podrían ampliar la muestra y considerar también la perspectiva de las familias.

Palabras clave: *altas capacidades intelectuales, docentes, familias, colaboración, necesidades educativas.*

ABSTRACT

The aim of this Degree's Final Project focuses on analysing the collaboration process between families and teachers of students with high intellectual needs.

To achieve this goal, a review of the scientific literature of this field has been conducted, in order to explore the conceptualisation of high intellectual needs and its different terminology; the main explanatory models of this term, the characteristics of people with G&T (Gifted and Talented); the potential situation of academic failure and the family context of G&T. Afterwards, an empirical mixed-methods study was designed to analyse the experience and opinion of 16 teachers by means of an ad hoc questionnaire.

The results of the study show that the specific training of teachers in this field is limited and consequently, the attention to these children is improvable. Specifically, there is a demand for more training in G&T by true specialists in the field, both for teachers and families, as well as greater knowledge of resources. Moreover, it's highly important to have more human and material resources and reduce the number of students in the classroom. Finally, the teachers highlight several key elements to establish a successful collaborative relationship with families in the attention to this student body. Consequently, this Degree's Final Project has allowed an-in-depth exploration of several aspects of teachers' experiences in addressing the educational needs of students with high intellectual needs. Future lines of work could expand the sample and also consider the perspective of families.

Keywords: *high intellectual capacity, teachers, families, collaboration, student needs.*

1. Introducción

La investigación en lo referente al concepto de las altas capacidades intelectuales (AACC) no es algo que haya comenzado recientemente, pues estas tienen un amplio recorrido de años. Sin embargo, la investigación ha sufrido muchas modificaciones, partiendo del propio término, donde en un principio se remitía únicamente a los resultados obtenidos en tests psicométricos, atendiendo al C.I., a considerar otros factores, como variables ambientales y personales (Tourón, 2020).

Según el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023), en el curso académico 2021-2022, un 10,0% del alumnado total está constituido por alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. De este 10%, un 69,3% representa al alumnado con otras necesidades específicas de apoyo educativo, donde un 8,3% lo conforma el alumnado con AACC.

A pesar de la evolución que ha sufrido dicho concepto, aún se hace muy complejo definir qué son exactamente las AACC (Altas Capacidades Intelectuales), lo que ocasiona que la atención recibida a este grupo de individuos sea escasa (Pasarín-Lavín et al., 2021).

La diferencia de criterios en torno a la identificación de las AACC en función de las comunidades autónomas es otra variable que influye en que parte de este alumnado no sea identificado y, por tanto, no reciba la atención necesaria.

En consecuencia, la falta de precisión en lo referente a este ámbito no repercute solo en el alumnado y el centro escolar, pues también la orientación dedicada a las familias de dicho alumnado se ve afectada, experimentando sensaciones de desorientación (Garcerán, 2019).

Es por ello por lo que el presente Trabajo de Fin de Grado tiene como objetivo analizar la situación actual en torno a las AACC, centrándose principalmente en la relación existente entre las familias y los/as docentes. Para ello, se realizará una revisión bibliográfica acerca de los aspectos generales de este término, prestando atención a la definición, características más comunes, diferentes modelos que fundamenten las AACC y repercusión en el rendimiento escolar.

Seguidamente, se revisará la literatura científica acerca de las familias de este alumnado y su relación con los/as docentes. Finalmente, se presentará un estudio que explore las principales variables observadas en la literatura en lo concerniente a este alumnado en el ámbito escolar y a la relación de sus familias con los/as docentes.

2. Fundamentación teórica

2.1. Conceptualización y terminología del término Altas Capacidades

En lo que respecta a la conceptualización del término Altas Capacidades (AACC), se puede mencionar que no existe una definición única y válida, pues a lo largo de los años, esta ha ido variando gradualmente debido a su gran amplitud, proponiéndose diferentes términos y modelos que la describan (López y Moya, 2011). Como afirman Albes et al. (2013), dicho concepto hace referencia al término "inteligencia", en el cual intervienen diferentes aspectos, como las potencialidades heredadas de los progenitores, el ambiente de desarrollo, los aspectos personales, la motivación, la perseverancia y el esfuerzo, entre otros. Por todo ello, resulta difícil encontrar una definición única de AACC, obteniéndose más de 100 en los escasos años en los que se han estudiado (Calero et al., 2007). Según estas mismas autoras, en un primer momento se tuvo como referente la puntuación del cociente intelectual (C.I.), lo cual tuvo repercusión al conceptualizarlas como sobredotación. Sin embargo, posteriormente, se incluyeron más aspectos en su definición, dando lugar a diferente terminología para referirse a las personas identificadas con esta condición, la cual se detalla seguidamente en la Tabla 1.

Tabla 1. Terminología de las AACC

Alta Capacidad	Rendimiento intelectual superior en varias capacidades con respecto al resto de niños/as de su edad. Aprende rápido y a la hora de enfrentar y solucionar una tarea, lo hacen de forma diferente. Algunos autores diferencian entre superdotación de primer orden (CI>155) y segundo orden (CI (125-130)).
Talentoso	Habilidades específicas en áreas muy singulares, existiendo como consecuencia, diferentes tipos de talento: talento académico, matemático, verbal, motriz, social, artístico, musical y creativo.

Precoz	Presencia de rasgos de superdotación o talento a cortas edades y que cuando alcanza la etapa adulta, o en la adolescencia, no muestra diferencias con sus iguales.
Prodigio	Actividad muy destacable en referencia a su edad. En ocasiones presenta competencias prematuras en diversas áreas y sus realizaciones son comparables a las de los adultos.
Genio	Excelentes capacidades en inteligencia y creatividad que dan lugar a una obra importante para el conjunto de la sociedad.
Eminencia	La perseverancia, la oportunidad o la suerte, entre otros factores, promueven la realización de una obra ejemplar, sin que el nivel intelectual sea lo determinante.

2.2. Modelos explicativos de las Altas Capacidades (AACC)

Junto a las diversas definiciones, se han expuesto también varios modelos explicativos en lo referente a este concepto. Según López y Moya (2011), se podrían dividir los grandes enfoques teórico-explicativos en torno a tres categorías o bloques: *modelos basados en el rendimiento, modelos socioculturales y modelos cognitivos*, además de tres nuevos modelos que complementan a los ya nombrados.

2.2.1. Modelos basados en el rendimiento

- **Teoría de los tres anillos (Rendzulli, 1978).**

Esta teoría se centra en la interacción de tres grandes rasgos, los cuales son:

- **Capacidad general/específica** por encima de la media.
- **Alto compromiso con la tarea** relacionado con la persistencia enfocada en un propósito final, motivación intrínseca, confianza e iniciativa e independencia, entre otros (López et al., 2000).
- **Alto nivel de creatividad** manifestado en la singularidad del pensamiento, originalidad de enfoque, competencia para renunciar

a los convencionalismos establecidos y los rasgos propios del individuo (López et al., 2000).

Para hablar de superdotación es necesario que los tres componentes nombrados interaccionen, además de otros factores personales como la creatividad y la motivación (Albes et al., 2013). De igual manera, Rendzulli (1978) hace hincapié en que la evaluación de las AACC en base al uso de los tests favorece a aquellas personas que los realizan adecuadamente, pero sería necesario fijarse en otros calificadores, como las calificaciones del profesorado o los informes anecdóticos (López et al., 2000). Quílez y Lozano (2020) señalan que, posteriormente, esta teoría fue reformulada por el propio autor, añadiendo componentes de la personalidad, ambientales e identificando la inteligencia como un constructo psicológico.

- **Modelo Diferencial de Superdotación y Talento (MDST) (Gagné, 2000).**

Dicho modelo ha sufrido varias actualizaciones desde su primera presentación en 1991, pero su esencia recae en la diferenciación entre el concepto de superdotación y talento (Peñas, 2006). Gagné (1991) menciona que, para hablar de superdotación, es necesario que una de las competencias existentes se dé por encima de la media en uno o varios dominios, los cuales hacen referencia al plano intelectual, socioafectivo, creativo y sensoriomotor.

Por otro lado, en lo referente al talento, el rendimiento por encima de la media debe darse en uno o varios aspectos de la actividad del individuo, como las artes, el ocio, el comercio o el ámbito escolar (Peñas, 2006).

2.2.2. Modelos socioculturales

- **Modelo psicosocial de los factores que componen la superdotación (Tannenbaum, 1986, 1997).**

Albes et al. (2013) mencionan que, en este modelo, se le da importancia al contexto social y cultural de la persona, además de considerar la inteligencia y

los factores de personalidad. Por ello, establece cinco factores presentes en el concepto de superdotación, los cuales conformarían una estrella (Peñas, 2006):

- **Capacidad general:** es sinónimo de ***factor g*** y referencia a la capacidad mental que está ligada al mecanismo de herencia genética.
- **Aptitudes específicas:** además de tener en cuenta la capacidad general o factor g, diferentes individuos pueden poseer aptitudes específicas, estando algunas más o menos desarrolladas.
- **Factores no intelectivos:** aludiendo a la **motivación** y el **autocontrol.**
- **Influjos ambientales:** como pueden ser el entorno familiar, escolar o social, dado que, según Tannenbaum (1997), para que se pueda desarrollar la superdotación, se precisa de un ambiente rico que lo propicie.
- **Factor suerte u oportunidad:** que, a pesar de no depender de la persona, influye en la superdotación a través de las experiencias y vivencias personales.

De igual manera, cabe destacar que los factores mencionados anteriormente pueden estar presentados en diferentes grados de aparición. A su vez, elementos como la capacidad general, factor más estático, y los restantes, más dinámicos, son necesarios en interrelación, lo cual recibe el nombre de coalescencia (Peñas, 2006).

- **Modelo de la interdependencia triádica (Mönks, 1992).**

Este modelo supone una revisión de *la teoría de los tres anillos* (Rendzulli, 1978), pues añade tres nuevos factores, siendo estos la familia, el colegio y los iguales que se interrelacionan con los anteriores (López y Moya, 2011). Atendiendo a López et al. (2000), dichos factores se añaden dado que, en la etapa de desarrollo de la adolescencia, priman los procesos de transformación del individuo dentro del plano social.

2.2.3. Modelos cognitivos

- **Teoría triárquica de la inteligencia (Stenberg, 1986).**

En esta teoría de la inteligencia se propone que hay una gran interacción entre tres subteorías en torno a los seres humanos, las cuales confluyen en la conducta inteligente, siendo estas la subteoría componencial, experiencial y contextual (Peña del Agua, 2004). Según López y Moya (2011), de acuerdo con esta teoría, es necesario una serie de criterios para que una persona se considere superdotada, siendo estos:

- **Criterio de excelencia**: en uno o varios campos.
- **Criterio de rareza**: refiriéndose a un alto dominio en algún campo muy particular en comparación con sus iguales.
- **Criterio de productividad**: en algún campo determinado.
- **Criterio de demostrabilidad**: donde se pueda probar a través de pruebas válidas.
- **Criterio de valor**: siendo necesario que esa capacidad se valore exteriormente.

Posteriormente, Stenberg (1999) elaborará la Teoría de la Inteligencia Exitosa, la cual complementa a la anterior. En ella, identifica tres tipos de comportamientos inteligentes, siendo estos: inteligencia analítica relacionada con el ámbito académico, inteligencia creativa con los problemas nuevos e inteligencia práctica con los problemas cotidianos (Quílez y Lozano, 2020).

- **Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gadner, 1983)**.

Gadner (1983) propone una teoría de la inteligencia en la que señala la existencia de un conjunto de siete inteligencias, a las cuales añade posteriormente una más. De igual manera, diferencia entre el talento y el dotado, donde la característica esencial de la primera recae en la especificidad (talento presente en varios recursos intelectuales), mientras que la segunda haría referencia a la puntuación de los tests de carácter psicométrico (Prieto et al., 2002). Junto a ello, define un total de siete talentos científicos, los cuales son los siguientes:

- **Talento verbal:** relacionado con las habilidades del lenguaje oral y escrito, así como la estructura del lenguaje, sonidos e incluso significados.
- **Talento matemático:** mostrado desde edades tempranas, se representa en poseer una gran inteligencia lógico-matemática, la cual aparece a la hora de efectuar cálculos, establecer y verificar hipótesis o solucionar cálculos aritméticos.
- **Talento artístico:** manifestado en aquellos individuos que son capaces de analizar imágenes artísticas, así como desentrañar la información que ocultan o transformarlas.
- **Talento psicomotor:** incide en la inteligencia corporal-cinestésica, la cual se manifiesta a la hora de ensamblar el cuerpo y la mente para conseguir una ejecución física buena.
- **Talento musical:** parecido al talento artístico, las personas que poseen talento musical tienen una capacidad superior a la hora de apreciar, expresar o transformar obras musicales.
- **Talento social:** es característico de aquellas personas que tienen cierta facilidad para desenvolverse en el entorno social de manera efectiva. Gadner (1983) propuso dos tipos de inteligencia social:
    - **Inteligencia social intrapersonal**: la cual abarca el conocimiento de uno mismo, los pensamientos, sentimientos y plano metacognitivo, autorreflexivo y autoperceptivo.
    - **Inteligencia social interpersonal**: relacionada con la habilidad que posee el individuo para interactuar con los demás iguales.
- **Talento científico:** representado por poseer interés por el mundo que nos rodea, así como tener una gran habilidad de observación, planteamiento y comprobación de hipótesis.

2.2.4. Modelos complementarios

Finalmente, siguiendo a López y Moya (2011), cabe destacar nuevos modelos que han surgido en los últimos años, los cuales son más completos y, en gran parte, se interrelacionan con los modelos ya expuestos anteriormente, siendo estos:

- **Modelo global de la superdotación (Pérez, 1998).**

  Es un modelo más completo, dado que su contenido supone una combinación de los modelos teóricos ya existentes, junto con las teorías de la inteligencia. Toma como base la *teoría de los tres anillos* (Rendzulli, 1978), donde concede importancia a la inteligencia, la creatividad y el compromiso con la tarea. Además de ello, añade siete nuevas capacidades necesarias para describir las AACC: matemática, lingüística, motriz, musical, artística, espacial e intrapersonal y dos tipos de factores que son importantes:

  - **Factores probables**: aspectos que la persona va a desarrollar con bastante probabilidad durante su vida.
  - **Factores posibles**: aspectos que tendrán lugar dependiendo de las oportunidades que aparezcan en la vida de la persona.

  Todo ello, junto con el autoconocimiento y el autocontrol, serán determinantes para el desarrollo de una capacidad superior.

- **Modelo explicativo de la superdotación (Prieto y Castejón, 1997).**

  Se propone una nueva explicación más abierta y flexible del concepto de superdotación. En este modelo, existen cuatro componentes esenciales independientes que deben tenerse en cuanta para poder hablar de las AACC:

  - **Habilidad intelectual general:** teniendo en cuenta la inteligencia fluida, capacidad intelectual general, factor g, atención, memoria de trabajo y actitudes intelectuales concretas.
  - **Capacidad de manejo del conocimiento:** general y concreta, así como en un plano cuantitativo y cualitativo.
  - **Personalidad:** en el ámbito interpersonal e intrapersonal.
  - **Ambiente.**

- **Modelo Tripartito de la Alta Capacidad (Pfeiffer, 2013, 2015).**

  Esta teoría comprende la alta capacidad como un constructo en el que intervienen varios factores más allá de la capacidad general. Para ello,

Pfeiffer identifica tres perspectivas para entenderla (Quílez y Lozano, 2020):

- **Alto cociente intelectual** que será detallado a través de pruebas psicométricas.
- **Alto rendimiento** observado en la potencialidad de varios talentos, así como la excelencia académica, la creatividad, la motivación y la persistencia.
- **Potencial para sobresalir** observado a través de la interacción del niño o niña en el contexto.

Por último, se señala que este alumnado debería beneficiarse de programas de educación que permitan desarrollar su potencial.

2.3. Características más comunes de los niños y niñas con AACC

En lo referente a las características más comunes de estos niños y niñas, se aprecia un grupo muy heterogéneo (López y Moya, 2011). Sin embargo, sí que existe una serie de características que generalmente se pueden percibir en estas personas con AACC (Acereda et al., 2014; Artiles, 2022; Barrera et al., 2008; Ortuño-Sánchez, 2015), las cuales se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2. Características comunes en alumnado con AACC

Buen lenguaje oral, así como vocabulario amplio y expresiones precisas.
Dominio bueno en el ámbito de la comunicación no verbal: gestos, expresión facial, etc.
Aprendizaje temprano de la lectura, así como ejecución buena de narraciones de cuentos.
Aprendizaje rápido y efectivo cuando el tema en sí les motiva.
Buena creatividad a la hora de imaginar ideas originales.
Interés alto por todo lo que les rodea, representándose en preguntas y respuestas de un alto grado de madurez.
Buena memorización a la hora de recordar cuentos o canciones.
Facilidad a la hora de afrontar y encontrar una solución a los problemas.

Predisposición por actividades que trabajen la investigación, experimentación, etc.
Rapidez a la hora de resolver las actividades de clase y manifestación de aburrimiento en aquellas que son muy repetitivas.
Constancia, perfeccionismo y exigencia a la hora de realizar actividades.
Mayor predisposición a relacionarse con personas mayores a su edad y posibles dificultades con personas de su edad.
Gran sensibilidad respecto al mundo que les rodea.
Diversidad de aficiones y gustos.
Buen sentido del humor.
Tendencia por ser independientes y autosuficientes.
Alto nivel de energía.
Pensamiento crítico y buena capacidad de concentración.
Locus de control interno, por lo que presentan una gran responsabilidad en lo referente a sus actos.
Buena capacidad de liderazgo.
Buena dotación para ámbitos relacionados con las artes (música, pintura, escritura, teatro, etc.).
Capacidad de entrever conexiones entre conceptos diversos.
En ocasiones, suelen ser precoces al aprender a andar, hablar o leer.
Cuestionamiento de conceptos abstractos como el tiempo o la muerte.

Además, Algaba-Mesa y Fernández (2021), añaden que puede existir cierta disincronía entre el desarrollo cognitivo y emocional de este alumnado, pues mientras son capaces de comprender conceptos cognitivos complejos, no son capaces de sobrellevarlos emocionalmente. A su vez, también señalan una estrecha relación entre el perfeccionismo, la depresión y la ansiedad, dado que, debido a la necesidad de alcanzar constantemente el éxito, unido a la posible exclusión de los iguales en el entorno escolar, ello puede derivar en el fracaso y posterior abandono escolar.

2.4. Fracaso escolar

Uno de los aspectos que es necesario tener en cuenta, es la posibilidad de fracaso escolar, dado que, según afirma Serraller (2003), “entre el 35 y el 50% de estos/as estudiantes, engrosa las filas del fracaso escolar y pierde su talento por falta de estímulo en la educación escolar obligatoria” (Serraller, 2003, p.1). Hay varias explicaciones en torno a esta consecuencia, pero la mayoría recaen en que el sistema educativo no satisface adecuadamente las necesidades de estos/as estudiantes. Según esta misma autora, existe un fenómeno denominado disincronía por el cual la edad cronológica, emocional e intelectual de las personas que presentan AACC no es la misma, pudiendo producir alteraciones a nivel cognitivo y emocional. Serraller (2003) menciona que este asunto no es más que una consecuencia que comienza en las edades más tempranas dentro de la escuela, pues ve numerosos obstáculos en la organización de los planes atendiendo a la edad, en vez de a la capacidad.

Por otro lado, López y Moya (2011) señalan también la disincronía entre estos/as alumnos/as y la escuela y confirman que al existir la posibilidad de que este alumnado no esté a gusto en el colegio, se dé esta situación. De igual manera, ello también puede estar incentivado por el hecho de tener que ajustarse a un ritmo inferior al cual necesitan, llevando a que sus resultados sean menores y a crear un sentimiento de frustración que puede derivar en dificultades relacionadas con la disciplina.

Siguiendo a Peñas (2006), se puede establecer una relación entre uno de los rasgos más comunes de las personas que poseen AACC y el fracaso escolar. Menciona que la posibilidad de que sean excesivamente perfeccionistas lleva a que este alumnado tenga altas expectativas y, como consecuencia, que experimenten temor al fracaso debido a la incapacidad de tolerar la frustración. Explica que estos/as alumnos/as sienten un profundo rechazo al trabajo imperfecto y a los errores que pueden tener debido a esa sensación de fracaso que les suscita. Además, Acereda et al. (2014) comentan que, debido a las características más comunes de este tipo de alumnado, como el sufrimiento desencadenante de ver que sus gustos difieren de los de sus iguales, se puede

dar este escenario final. Añaden que cuanto mayor sean las capacidades intelectuales de estos individuos, mayor serán las dificultades que vayan encontrando en su camino académico. De igual manera, Artiles (2022) señala que una de las causas del fracaso escolar es debida a la presión que ejerce el grupo de iguales, consiguiendo que el infante no sobresalga para no ser el/la señalado/a.

En la misma línea, Tourón (2012) comenta que la causa principal del fracaso escolar en este alumnado recae en la falta de adecuación a la hora de atenderles desde la escuela. Para este autor, estos/as estudiantes se desadaptan porque apenas necesitan esfuerzo para conseguir rendimiento. Cuando finalmente se enfrentan a una situación que requiere verdadero esfuerzo, no saben cómo manejarla debido a la falta de práctica previa. Lo mismo comentan Pasarín-Lavín et al. (2021), pues señalan que la mayor parte de los/as docentes presentan dificultades a la hora de atender a este alumnado debido a la falta de formación en las AACC.

Consecuentemente, Sanz (2015) establece una serie de líneas por las cuales se puede transformar ese fracaso a un panorama más enriquecedor para el individuo con AACC, las cuales son:

- Establecer un criterio fijo a nivel nacional que defina qué es un/a alumno/a con AACC para que ninguno/a esté excluido/a, así como rebajar el cociente intelectual de 120.
- Dar por válidos los informes de los/as psicólogos/as clínicos/as habilitados/as por el sistema sanitario.
- Formación al equipo docente y de orientación para una mayor identificación temprana.
- Modificar la aceleración de curso a una medida de carácter ordinario, en vez de excepcional.
- Crear un aula de enriquecimiento (aula abierta) para el alumnado que presente AACC de manera que acudan a ella semanalmente.
- Promover un ambiente de respeto y comprensión hacia las personas que presenten AACC, así como al entorno de sus iguales.

- Brindar la posibilidad de crear centros especiales de superdotación públicos o privados.
- Adoptar las medidas establecidas en otros países, como posibilitar la participación del alumnado con AACC en programas universitarios.
- Ayudar a las organizaciones de carácter social que trabajen el ámbito del desarrollo emocional e intelectual del alumnado con AACC.
- Brindar a las familias formación para que sepan ayudar en el desarrollo educativo y emocional de este alumnado.

En la línea de esta última cuestión, cabe contemplar cuál es el papel de las familias en todo este proceso y qué factores son relevantes al desempeñar el mismo.

2.5. Familias

En lo que respecta al desarrollo evolutivo de un infante, este se ve afectado por numerosos factores que se encuentran en su entorno, siendo uno de ellos la familia y su estilo parental. Martínez (2008) o Manzano y Arranz (2008) explican que el entorno familiar, especialmente el de los progenitores, va a incidir en la formación de la personalidad del individuo, así como en las actitudes o el aprendizaje, siendo aún más significativo en el caso de aquellos/as que presenten AACC. De hecho, saber que un hijo o hija presenta esta condición, acarrea una serie de sensaciones y actuaciones consecuentes por parte de los progenitores que tienen cierto impacto o repercusión tanto en el niño o niña como en el entorno en el que se desenvuelve. A continuación, se reflejan algunas de estas cuestiones.

- **Posibles factores familiares que pueden promover las AACC.**

Según Manzano y Arranz (2008), los/as menores son capaces de percibir la motivación que promueven sus progenitores, lo que es un aspecto esencial a la hora de mantener la superdotación y los diferentes talentos. Estos autores explican también que tanto la superioridad de edad, como el nivel educativo inciden, además del nivel económico familiar, destacando un nivel medio alto o superior entre las características más habituales de estas familias.

Adicionalmente, estas variables necesitan de una interacción con otros factores, pues mencionan, por ejemplo, que se pueden dar casos de hijos/as con AACC en familias con un ámbito socioeconómico empobrecido, pero que esta circunstancia se vea compensada por otras. A su vez, la cohesión familiar es otro factor que incide, así como un estilo parental democrático, en el que hay un equilibrio entre autoridad y responsabilidad (Manzano y Arranz, 2008).

Borges del Rosal et al. (2006), por su parte, realizan un estudio sobre el comportamiento parental de cara a las AACC. De dicho estudio se deduce que el desarrollo de la autonomía es un concepto clave en sus estilos educativos. De igual manera, el diálogo y la comunicación están muy presentes en estas familias, así como la enseñanza de valores como el respeto.

En relación con el nivel socioeconómico, Castellanos et al. (2015) explican que, en numerosos estudios, aquellos/as estudiantes que presentan AACC provienen de una clase media o media alta, donde existe cierta estabilidad y madurez familiar y donde los progenitores dedican parte de sus medios y tiempo a la educación de sus hijos o hijas. Además, recalcan que son esenciales las expectativas familiares y los roles llevados a cabo en el ambiente familiar, así como la demostración de un gran apoyo y el brindar una estimulación efectiva del potencial de sus descendientes.

Finalmente, atendiendo a Garcerán (2019), aspectos como la estructura y el clima familiar o la afectividad recibida por parte de los progenitores, son otros factores que inciden en el desarrollo de estos niños o niñas. En específico, la afectividad, dado que suelen ser niños/as sensibles que requieren de un elevado contacto con sus padres. Seguidamente, puede verse un resumen de los factores abordados en este apartado (Tabla 3).

Tabla 3. Resumen de factores familiares relevantes en las AACC

Motivación promovida por parte de los familiares de cara a su hijo o hija con AACC.
Cohesión familiar, nivel educativo y socioeconómico medio-alto, y estilo parental democrático.

Desarrollo de la autonomía del niño o niña, diálogo, comunicación con progenitores y enseñanza de valores.
Expectativas familiares, estructura, afectividad y clima familiar.

- **Principales preocupaciones de los progenitores ante las AACC.**

Existe una gran diferencia de respuestas de las familias a la hora de afrontar esta condición de sus hijos/as. Según Martínez (2008), en algunos casos, las familias comienzan a ajustar su actuación en función de las características del infante, es decir, según van siendo conscientes del potencial del niño o niña. No obstante, los sentimientos desencadenados al conocer esta situación pueden ser muy diferentes, mientras en unos casos sienten orgullo por las capacidades de su hijo o hija, en otros presentan temor por no considerarse capaces de atender sus demandas; ambas circunstancias pueden permanecer a lo largo del tiempo.

Flores-Bravo et al. (2018) también señalan que los progenitores a veces deben hacer frente a sensaciones de temor o confusión debido al desconocimiento de las AACC y sus implicaciones. Este desconocimiento, junto con falsos mitos y expectativas, suele producir un cambio evolutivo del ámbito familiar. En su estudio, los autores concluyen que a las familias les preocupa significativamente el aburrimiento que sus hijos o hijas experimentan en clase, ya que terminan las tareas rápidamente y deben adaptarse al ritmo de sus iguales. Consecuentemente, manifiestan temor porque el desarrollo de sus hijos o hijas se vea limitado debido a que el interés mostrado en otros ámbitos no se satisfaga, posiblemente frenado por el sistema educativo. Además, la mayor preocupación parece recaer en el ámbito de la socialización, donde se observan situaciones en las que sus hijos o hijas pueden ser rechazados o, en algunos casos, todo lo contrario.

También, las familias sienten inseguridad y temor acerca de ellos mismos, poniendo en duda su propia capacidad para sobrellevar la curiosidad del niño o niña (Flores Bravo et al., 2018). Pérez (2004) también hace hincapié en estos temores, pues menciona que parece ser difícil para ellos encontrar un ajuste medio entre la ayuda y la presión. Como resultado, Medina-Castro et al. (2024)

señalan que las familias desencadenan estados emocionales negativos, debido a la demanda que conlleva una buena atención a las AACC, producto del estrés y la ansiedad.

En resumen, recibir el diagnóstico de la condición de AACC supone en gran medida un reto para las familias, debido principalmente al poco conocimiento en lo referente a este tema (Gómez y Valadez, 2010). Muchas de estas familias frecuentemente tienen un concepto equivocado e, incluso, puede verse incrementado por la información hallada en internet. En consecuencia, esto incide en muchos de los infantes que acaban recibiendo cierta presión de su contexto familiar y/o perjudicando sus expectativas. De igual manera, y siguiendo a estos mismos autores, dicho contexto de desconocimiento puede conllevar ciertos prejuicios y estereotipos sobre las AACC en el ámbito familiar. Los más candentes recaen en el ámbito social, académico y cognitivo del infante, por ejemplo, cuestionando la educación recibida por sus hijos o hijas y desencadenando en agresividad o desajustes a nivel cognitivo y emocional. Godoy (2017) también resalta la idea de algunos familiares acerca de que las AACC no existen y son producto de una sobreestimulación o que, en realidad, se debe a que siempre están estudiando y consiguen buenas calificaciones.

Asimismo, según Garcerán (2019), la ansiedad por tener un hijo o hija diferente a sus iguales es otro sentimiento común, así como la preocupación por ver si están cumpliendo con sus necesidades intelectuales o la disponibilidad de recursos que puedan proveerle.

Debido a todo ello, el ambiente familiar puede evolucionar drásticamente, produciéndose diferentes conflictos en varios aspectos como, según Martínez (2008), los siguientes:

- **Alteraciones familiares en los roles y relaciones:** dar un trato diferenciado al niño o niña que presenta AACC frente al de sus hermanos/as, pérdida de roles familiares, disputas en la pareja, entre hermanos/as y caída de la autoestima de estos/as últimos/as.

- **Alteraciones en el autoconcepto de los progenitores:** sentimientos de amenaza, competitividad o envidia con respecto a sus hijos o hijas, o proyección de los objetivos pasados que no consiguieron.
- **Relaciones familia-entorno**: actitudes de superioridad con respecto a otras familias o promover que sus hijos o hijas realicen ciertos estudios con el fin de incrementar su clase social.
- **Relaciones familia-escuela**: cuestionamiento excesivo acerca de la metodología de la escuela en lo referente a las necesidades de sus hijos o hijas, o sentimientos de confusión con las opciones curriculares existentes.
- **Desarrollo del infante:** aspectos de su día a día, como su nivel de energía demandante o la poca necesidad de dormir o la falta de hábitos.

Cabe destacar, no obstante, que estos sentimientos o preocupaciones suelen presentarse en un espacio corto de tiempo y que, finalmente, la familia termina ajustándose adecuadamente.

- **Posibles orientaciones dirigidas a las familias.**

Como ya se ha mencionado, el papel de las familias es esencial en el desarrollo del menor en general y, en particular, de aquellos que presentan AACC. Por ello, se hace necesario guiar para que se produzca la superación de esas preocupaciones iniciales que pueden presentar las familias y que se dispongan a brindar un apoyo y acompañamiento efectivo.

Bellver (2013) muestra una serie de orientaciones hacia las familias, comenzando por la necesidad de llevar a cabo un rol afectivo, educador y socializador. Esta autora defiende la importancia de crear un ambiente lleno de afecto positivo, no dejándose llevar por el concepto de las AACC y fomentando la consciencia de que todavía son niños o niñas. Al igual que todos los demás, estos niños o niñas tendrán puntos fuertes y débiles que deberán aceptar y se deberán tener siempre presentes sus capacidades reales para ajustar las expectativas que se tengan sobre ellos/as.

Además, la misma autora también incide en la importancia de fomentar su desarrollo integral en todos los planos (afectivo, emocional, social, físico, etc.), permitiéndole tener tiempo libre, placentero, e impidiendo que desarrolle una perfección y autoexigencia que le sean perjudiciales. No debe dejarse atrás el fomento de sus capacidades, pues es importante potenciarlas adecuadamente, así como incorporar actividades o materiales que trabajen la imaginación y puedan cubrir sus intereses por medio de la obtención de información.

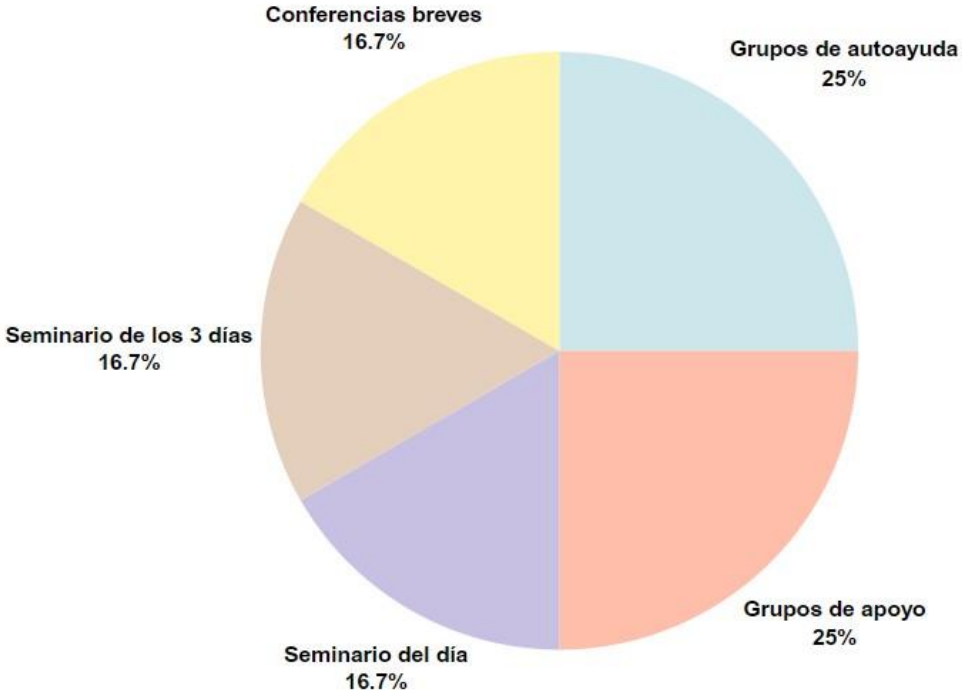
Sin embargo, no todas las medidas de orientación deben recaer en las familias, también es esencial poder contar con apoyo exterior de profesionales. En este caso, Flores Bravo y Valadez (2019), inciden en la importancia de contar con programas especializados de intervención que guíen a estas familias para superar sus temores y dificultades. Estos programas podrían organizarse en torno a asociaciones, federaciones, fundaciones o escuelas específicas para padres. Por medio de ellos, las familias podrían obtener información verídica, así como resolver dudas, o conocer a otras familias que se encuentren en su misma situación para trabajar conjuntamente en lo referente a este tema.

Martínez (2008) también menciona aspectos como la colaboración estrecha con el centro escolar, de manera que puedan intercambiar información o fomentar su autonomía. Incide en la importancia de evitar darles privilegios, demostrar tensión ante su ímpetu por saber y preguntar y prestar atención únicamente al aspecto intelectual y académico, dejando de lado lo social y emocional.

En la misma línea, Garcerán (2019) muestra una serie de orientaciones, como el hecho de elogiarles al igual que a otros/as compañeros/as o familiares, no tener presente que van a destacar en todas las áreas, fomentar su capacidad de resolución sin temer al fracaso, o ayudarles a la hora de organizarse y planificar tareas.

Finalmente, López (2003) señala que promover una orientación efectiva hace referencia a los grupos de apoyo o autoayuda y la formación para padres (conferencias breves, seminario de los 3 días y seminario del día) (Figura 1).

Figura 1. Formas de orientación



En concreto, se diferencia la siguiente división, como se puede ver en la Figura 1:

Grupos:

- **Grupos de autoayuda:** inciden en la importancia de comunicarse y exponer sus experiencias con familias que estén viviendo lo mismo, consiguiendo así un apoyo colectivo.
- **Grupos de apoyo:** defienden una causa común, consiguiendo trasladar al resto de la sociedad las necesidades de estos niños y niñas para poder incidir en los cambios educativos o superar el temor suscitado en el caso de los familiares.
- **Formación de padres:** tiene un efecto clarificador sobre la comprensión de las AACC y las futuras actuaciones, ya que, gracias a ella, se pueden evitar futuros escenarios perjudiciales. Tanto el seminario de los tres días, como el seminario del día y las conferencias breves pretenden ejercer una función o rol de guía, proporcionando información, apoyo y seguridad para poder garantizar la mejor educación posible.

- **Relación familias-docentes en el abordaje de las AACC.**

A la hora de proporcionar un adecuado apoyo al alumnado con AACC, se hace necesaria la colaboración de diversos agentes, siendo, en este caso, fundamental la labor de las familias y los/as docentes. Ambos grupos por separado son esenciales, pero también es importante establecer una colaboración estrecha entre ambos.

Albes et al. (2013) mencionan que el éxito de este ámbito recae en establecer vías de comunicación bidireccionales entre ambos agentes. Valora favorablemente el papel de las familias, dado que brindan información importante sobre sus hijos o hijas a los/as docentes y, en consecuencia, se pueden establecer objetivos más adecuados, así como realizar un seguimiento más ajustado de su desarrollo. Es por ello por lo que el profesorado debe mantener este nexo de unión, fomentando que se recabe información acerca de la familia, exista un clima colaborativo y cómodo, o haciendo partícipe a los progenitores en la toma de decisiones en lo referente a sus hijos o hijas.

Barrera et al. (2008) mencionan que el profesorado tiene una serie de responsabilidades de cara a las familias. En este caso, destacan la importancia de trasladar los resultados que se obtengan de las diferentes evaluaciones, así como mantenerlas informadas del progreso de sus hijos o hijas. Consecuentemente, deben informarlas acerca de las orientaciones que se llevarán a cabo y requerir su participación a la hora de establecer actividades de enriquecimiento, consiguiendo formar un equipo conjunto de trabajo.

De igual manera, Godoy (2017) añade la importancia de que el profesorado muestre a las familias diversas actividades de modificación del currículo, solicitando la participación de ellas. A su vez, incide en el plano social del alumnado con AACC, pidiendo colaboración para establecer estrategias que cuiden este aspecto. Bellver (2013), además de lo ya comentado, también subraya que el profesorado debe informar a las familias acerca de la existencia de recursos que estén disponibles en la comunidad y que sirvan de complementación del centro escolar.

Para poder mantener el nexo de colaboración entre ambas partes, es preciso el uso de diferentes medios como: la comunicación escrita a través de medios de mensajería, las reuniones presenciales entre familias y tutores/as o las entrevistas con el/la director/a y orientador/a del centro, además del tutor/a (Martínez, 2008).

Aun existiendo estas recomendaciones, la investigación acerca de esta relación entre agentes es escasa, por lo que se hace necesario indagar en esta realidad.

3. Objetivos

Los objetivos del presente Trabajo de Fin de Grado son los siguientes:

- Conceptualizar el término “altas capacidades intelectuales” y su diferenciación respecto a otra terminología para referirse a ellas.
- Revisar teorías/modelos explicativos acerca de las AACC.
- Conocer las características de las personas con AACC.
- Conocer las necesidades de las familias en cuanto a la atención de sus hijos/as con AACC.
- Realizar un estudio que indague en el proceso de colaboración docente-familias de alumnado con AACC.

4. Marco empírico

4.1. Estudio empírico: relación docente-familias de alumnado con AACC

El presente estudio se centra en explorar la experiencia en el proceso de guía y colaboración entre el/la docente y las familias a la hora de atender las necesidades educativas y orientar acerca de las AACC, según las aportaciones de docentes de Educación Primaria. Se trata de un estudio mixto donde hay metodología cuantitativa y cualitativa, pues nos permite ahondar más en el conocimiento de dicha experiencia. Específicamente, se trata de dar respuesta a una serie de preguntas informativas:

- ¿Qué nivel de formación docente tiene el profesorado para atender las necesidades educativas de alumnado con AACC?
- ¿Cómo es la formación que actualmente reciben los/as docentes en este ámbito? ¿Son capaces de atenderlos/as adecuadamente?
- ¿Qué percepción tienen las familias acerca de sus hijos/as con AACC? ¿Y de la labor docente?
- ¿Cómo es el proceso de colaboración con las familias? ¿Cuenta con la ayuda de otros/as agentes?
- ¿Qué suele ser lo más demandado por parte de ellas?
- ¿Qué suele hacer y qué considera imprescindible para garantizar una buena colaboración?
- ¿Qué aspectos esenciales ha considerado para atender al alumnado con AACC en el aula?
- ¿Qué sugerencias y recursos piensa que deberían darse para mejorar la atención del alumnado con AACC?

4.2. Objetivos de la investigación

Objetivo general:

- **O.G.** Analizar el proceso de colaboración entre los/as docentes y las familias de hijos/as con AACC a la hora de atender sus necesidades educativas.

Objetivos específicos:

- **O.E.1.** Determinar características básicas sobre la formación docente recibida en AACC.
- **O.E.2**. Contemplar la percepción de las familias acerca de sus hijos/as con AACC, según la perspectiva del docente.
- **O.E.3.** Analizar la labor docente en la atención al alumnado con AACC.
- **O.E.4.** Examinar el proceso de colaboración docente-familias de alumnado con AACC.

4.3. Participantes

La muestra de este estudio está formada por dieciséis personas adultas que actualmente ejercen como tutores/as en centros escolares y han tenido o tienen alumnado AACC en el aula (Tabla 4).

La selección de los/as participantes fue realizada mediante un muestreo intencional. Específicamente, se trata de un *muestreo bola de nieve* o *muestreo en cadena*, donde progresivamente se va ampliando la muestra partiendo de los contactos facilitados por otras personas. En esta investigación el grupo de participantes fue conseguido de la siguiente forma:

- En un primer momento se estableció contacto con ocho docentes del mismo centro escolar, informándoles del fin del estudio y recogiendo sus direcciones de correo electrónico.
- El resto de la muestra se consiguió gracias a los/as participantes iniciales, quienes reenviaron el cuestionario a otros contactos para poder completarlo.

Tabla 4. Datos de los/as participantes

	Ciclo actual en el que se imparte clase	Alumnado AACC actual	Edad de diagnóstico alumnado AACC
P1*	3º ciclo	1	2º ciclo
P2	3º ciclo	0	No AACC
P3	2º ciclo	0	No AACC
P4	1º ciclo	0	No AACC
P5	2º ciclo	1	1º ciclo
P6	3º ciclo	3 o más	2º ciclo
P7	3º ciclo	2	3º ciclo
P8	2º ciclo	1	2º ciclo
P9	3º ciclo	2	2º ciclo
P10	1º ciclo	1	1º ciclo
P11	2º ciclo	1	1º ciclo
P12	2º ciclo	0	No AACC

P13	1º ciclo	0	No AACC
P14	3º ciclo	1	2º ciclo
P15	2º ciclo	1	2º ciclo
P16	3º ciclo	1	3º ciclo

*P1 = Participante 1, P2 = Participante 2, P3 =Participante 3, etc.

4.4. Instrumento

Debido a la escasez de información sobre el proceso de colaboración entre los/as docentes y las familias de hijos/as con AACC, se diseñó un cuestionario *ad hoc* tipo mixto con 14 preguntas de opción múltiple de tres a cinco alternativas y 9 preguntas abiertas (Anexo 2).

El cuestionario se dividió en cuatro secciones con diferentes temáticas: datos estadísticos y epidemiológicos; experiencia personal; colaboración familias-docente y, finalmente, aspectos esenciales para garantizar una buena colaboración.

En primer lugar, se recopilaron datos acerca del ciclo actual en el que los/as participantes imparten clase como tutores/as, además de señalar si hay presencia de alumnado con AACC y la edad en la que estos/as fueron identificados/as. Seguidamente, se indagó en la experiencia docente, diferenciando entre la formación académica recibida y su actuación en este ámbito actualmente. Asimismo, se trató de conocer las características y aspectos fundamentales de la colaboración entre los/as docentes y familias, analizando la frecuencia de reuniones, el acompañamiento de otros/as especialistas, el tipo de información intercambiada y sus principales demandas, entre otros aspectos. Finalmente, se trató de conocer qué elementos y recursos consideran imprescindibles los/as docentes para que esta cooperación sea efectiva y su grado de afectación a la hora de efectuar dicha colaboración.

4.5. Procedimiento

Los/as participantes del estudio rellenaron un cuestionario en formato online, realizado en Google Forms, mediante un enlace enviado a través del correo

electrónico a varios/as docentes que, actualmente, ejercen su función como tutores/as.

La recogida de datos del estudio de investigación se realizó del 15 de abril al 7 de mayo de 2024, obteniendo un total de 16 participantes. En la descripción del cuestionario, se explicó a los/as participantes del estudio los objetivos de la investigación y los requisitos imprescindibles para participar en él: ser docente y tener o haber tenido alumnado con AACC y aceptar de manera voluntaria y anónima la participación en el estudio. Para ello, se pidió que cada participante diese su consentimiento, aceptando participar en el estudio y explicando que la información recogida se emplearía únicamente con fines científicos (Anexo 1).

A su vez, se detalló que completar el cuestionario tendría una duración aproximada de 10 minutos y se añadieron dos correos electrónicos, con el objetivo de que los/as participantes pudiesen obtener más información, en caso de necesitarla.

Los datos cuantitativos fueron analizados utilizando el programa SPSS 29.00. En lo que respecta al análisis de información cualitativa, se realizó un análisis de contenido, es decir, se empleó "una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto" (Krippendorff, 1990, p. 28). El procedimiento para el análisis de contenido temático interpretativo incluye:

- Lectura atenta de las respuestas al cuestionario.
- Identificación de temas relevantes.
- Fragmentación de respuestas en unidades de significado.
- Codificación de la información con categorías emergentes y predefinidas.
- Análisis de puntos de acuerdo y desacuerdo.

4.6. Resultados

En este apartado se muestran los resultados obtenidos y analizados, atendiendo a las diferentes secciones del cuestionario. El análisis se divide en función de los resultados cuantitativos y cualitativos.

4.6.1. Resultados cuantitativos

NÚMERO DE ALUMNADO CON AACC ACTUAL Y SU EDAD DE IDENTIFICACIÓN

En lo que respecta al número de alumnado con AACC en el presente curso académico, un 50% de los/as participantes indicó tener un/a alumno/a con AACC, frente a un 31,3% que señaló su ausencia, un 12,5% que indicó tener dos y un 6,3% que mencionó tener tres o más.

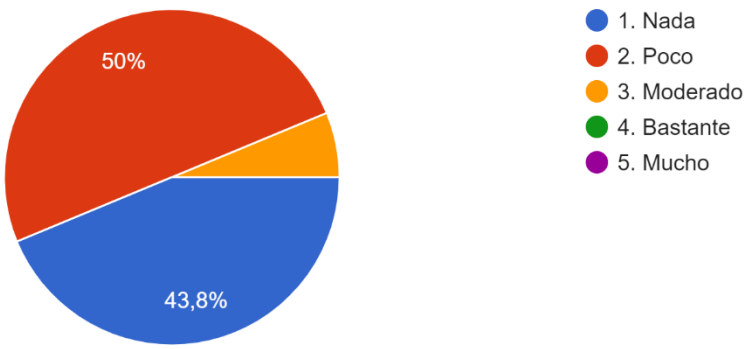
La edad de identificación que más se destacó fue durante el segundo ciclo, el 31,5% de los/as encuestados/as mencionó que este alumnado fue identificado entre los 8 y 10 años. En comparación, el 18,9% fue en el primer ciclo y el 12,6% en el tercer ciclo. El 37,8% restante señaló no haber tenido alumnado identificado con AACC y una persona mencionó un caso identificado a los 4 años de edad.

FORMACIÓN ACADÉMICA EN AACC Y SU CORRECTA ATENCIÓN

En cuanto a la formación académica universitaria en AACC recibida por parte de los/as participantes, el 6,3% menciona haber recibido una formación moderada, frente al 50% que la califica como escasa y el 43,8% que la considera nula (Figura 2).

Figura 2

Formación universitaria recibida en AACC.

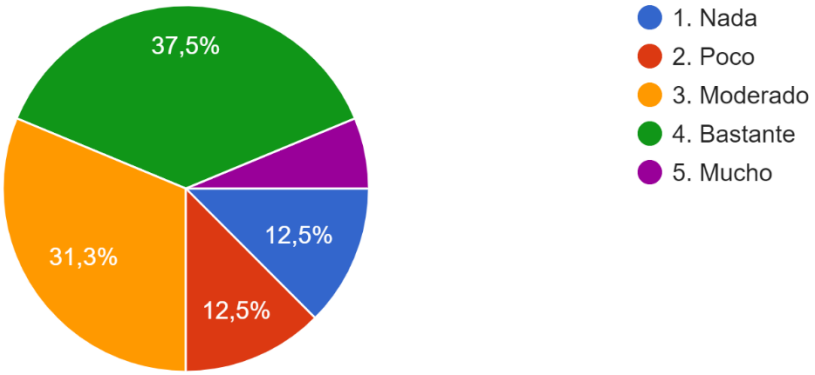


Además, el 75% indica haber recibido formación posterior a sus estudios universitarios, a través de cursos y talleres, frente al 25% que no ha recibido esta formación. De igual manera, parte de los/as participantes manifiesta haber

recibido indicaciones para atender al alumnado dentro del aula, el 6,3% indica que las recomendaciones han sido muchas, el 37,5% que han sido bastantes y el 31,3% moderadas. El resto se encuentra entre poco y nada (Figura 3).

Figura 3

Recomendaciones recibidas para implementar dentro del aula.



Como resultado, el 56,3% señala saber atender adecuadamente las necesidades educativas de este alumnado, frente al 43,8% que opina lo contrario.

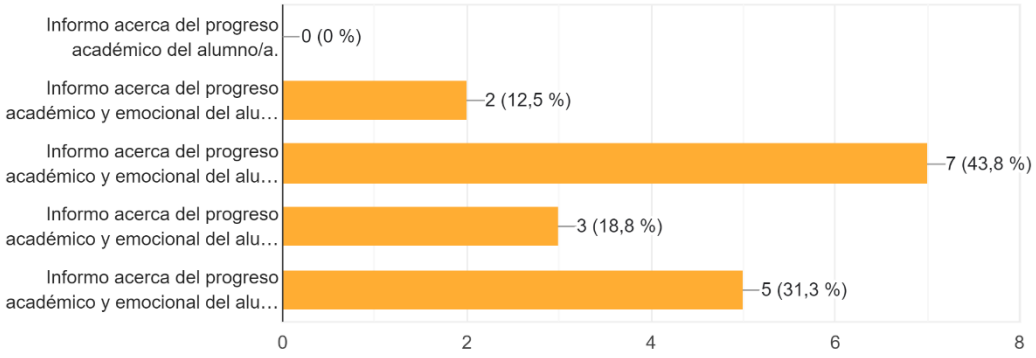
COLABORACIÓN CON LAS FAMILIAS

En lo referente a las reuniones con las familias, el 43,8% señala que se reúne una vez al trimestre, mientras que el 31,3% se reúne más de una vez y el 25% que lo hace únicamente una o dos veces a lo largo de todo el curso escolar. Durante estas reuniones, la mayoría de las veces se establece una colaboración y se intercambia información (87,5%), mientras que el 12,5% de las familias están atentas, pero no comparten información.

En estas reuniones se analizó el tipo de información intercambiada. El 31,3% de los/as docentes informa sobre el progreso emocional y académico del alumnado, solicita la participación de las familias en la elaboración de actividades e informa sobre recursos externos al centro. Por el contrario, el 43,8% informa de todo lo anterior excepto solicitar la colaboración de las familias, el 18,8% omite información sobre recursos externos y el 12,5% solo informa sobre el progreso académico y emocional (Figura 4).

Figura 4

Información transmitida por parte del tutor/a a las familias.



Con respecto a esta información, la mayoría de las familias la recibe de manera adecuada y se sienten agradecidas (87,5%), mientras que el 12,5% se muestra reacia y replica ciertas indicaciones.

MEDIOS A TRAVÉS DE LOS CUALES SE SOLICITA LA COLABORACIÓN DE LAS FAMILIAS

En lo que respecta al modo de conseguir y mantener una colaboración con las familias, el 68,8% señala realizar las reuniones presencialmente. Por el contrario, el 6,3% las realiza exclusivamente por medios de plataformas de comunicación y el 43,8% mezclando ambas alternativas. Finalmente, el 6,3% restante menciona otros medios.

Independientemente del medio que se siga, el 100% señala que la comunicación es buena y frecuente.

REPERCUSIÓN EN LOS/AS DOCENTES DEL PROCESO DE COLABORACIÓN CON LAS FAMILIAS DE ALUMNADO CON AACC

Por último, en lo que respecta al nivel anímico de los/as docentes a la hora de atender al alumnado con AACC, se valoraron diversos aspectos.

En cuanto a la colaboración con las familias, la mayoría mencionó que les suponía nada o poco cansancio (37,5%, respectivamente), frente al 12,5% que señaló un cansancio moderado y el 6,5% bastante y mucho. Por otro lado, el 31,25% señaló sentirse moderadamente desorientado/a al recomendar

estrategias, frente al 37,5% que indicó sentirse poco desorientado/a y el 18,75% nada y bastante, respectivamente. Respecto a establecer una relación de cooperación con las familias, la mayoría niega sentirse incapaz (65% nada y 26% poco), frente al 6,5% que indica que verdaderamente le cuesta (6,5% moderado y bastante).

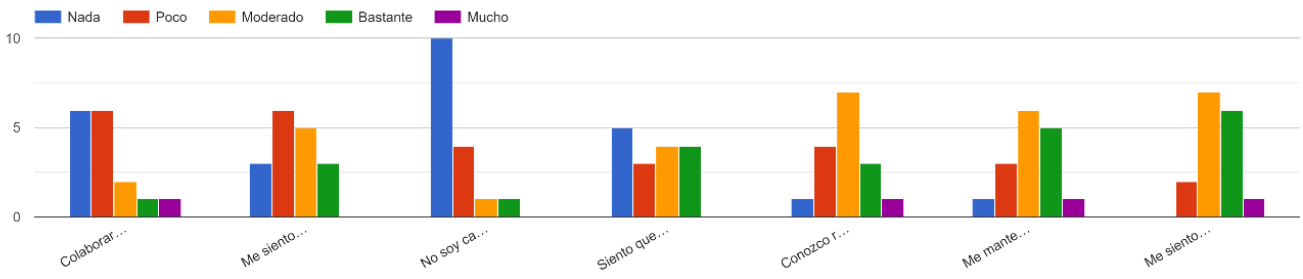
Por el contrario, a la hora de analizar las indicaciones que los/as docentes trasladan a las familias, los resultados se invierten, pues el 26% siente que estas son escasas (26% moderado y bastante), frente al 32,5% que niega este aspecto (nada) y el 19,5% poco.

La mayor parte del profesorado es capaz de informar acerca de recursos externos al centro escolar, con el 45,5% que señala conocerlos moderadamente y el 19,5% bastante. Por el contrario, el 26% indica conocerlos poco y el 6,5% nada. En cuanto a la orientación de las familias a través de la información recibida, el 45,5% indica que moderadamente es capaz de hacerlo y el 37,5% bastante, frente al 12,5% que señala poco.

Finalmente, la mayoría de los/as docentes continúa formándose en este ámbito, con el 37,5% que indica mantenerse moderadamente actualizado/a, el 31,25% bastante y el 6,5% mucho. Solo el 26% menciona poco y el 6,5% nada (Figura 5).

Figura 5

Repercusión del profesorado en la colaboración con las familias con hijos/as con AACC.



4.6.2. Resultados cualitativos

Este apartado se divide atendiendo a las preguntas de investigación planteadas. Dado que las respuestas constituyen una amplia gama de información, a continuación, se indican extractos simplificados que apoyan los principales resultados.

FORMACIÓN DOCENTE EN AACC

Esta declaración temática valora si los/as encuestados/as son capaces de atender al alumnado con AACC adecuadamente teniendo en cuenta su formación.

Para ello, se trató de dar respuesta a las siguientes preguntas informativas: *¿Qué nivel de formación docente tiene el profesorado para atender las necesidades educativas de alumnado con AACC? ¿Cómo es la formación que actualmente reciben los/as docentes en este ámbito? ¿Son capaces de atenderlos/as adecuadamente?* En bastantes casos se obtuvo una respuesta negativa, dado que se menciona una falta de formación, así como de medios humanos y materiales. En otros, se menciona lo contrario, dado que los/as participantes han buscado formación de manera independiente. De igual manera, destacan que la formación actual es escasa y desactualizada.

FORMACIÓN ACADÉMICA ADECUADA

La mayor parte de docentes señala que no ha recibido una adecuada formación y, por tanto, no es capaz de atender adecuadamente al alumnado con AACC.

> (P2) Falta información a nivel práctico.
>
> (P11) No. Creo que hace falta más información y medios (humanos y materiales).
>
> (P14) Sí, porque me he formado de forma personal.

La formación actual en AACC es escasa y desactualizada.

> (P5) (…) mucha información que recibimos incluso en cursos no está realmente actualizada y suele limitarse a indicar que realicen tareas extra, proyectos de investigación o que se les pase de curso.

> (P7) Sería imprescindible mejorar la formación de maestros y familias respecto a las AACC (…)

PERCEPCIÓN FAMILIAR

A través de esta declaración temática se analiza la percepción que tienen las familias acerca de sus hijos/as con AACC, así como la opinión que cree el/la docente que estas tienen acerca de su labor docente. Para ello, se trata de dar respuesta a los siguientes interrogantes: *¿Qué percepción tienen las familias acerca de sus hijos/as con AACC? ¿Y de la labor docente?*

Las respuestas en torno a estos interrogantes son muy dispares, pues mientras unas familias tienen grandes expectativas acerca de sus hijos/as, otras creen que están olvidados/as por el sistema educativo y les repercute. De igual manera, las respuestas en torno a la percepción de la labor docente también son diversas.

PERCEPCIÓN FAMILIAR DE SUS HIJOS/AS CON AACC

La percepción depende de cada familia, dado que unas tienen expectativas elevadas acerca de sus hijos/as, otras desean ignorar este tema, y otras consideran que sus hijos/as se encuentran desatendidos/as.

> (P2) Depende de las características que presente cada niño/a. La variabilidad es muy grande (…)

> (P4) Estas familias suelen sentir que sus hijos/as están desatendidos y olvidados en el sistema (…)

> (P7) En mi experiencia cada situación es distinta. Conozco familias que no quieren saber nada del tema ni que su hijo destaque en modo alguno. Otras familias exigen a su hijo la excelencia en todas las materias (…)

(P8) Tienen grandes expectativas de futuro y encajan con dificultad cualquier fracaso (…)

(P15) Bien, en muchos de los casos uno de los progenitores es también de altas capacidades y entiende la situación.

PERCEPCIÓN FAMILIAR DE LA LABOR DOCENTE

La percepción de las familias acerca de la labor docente es muy dispar, dado que unas confían plenamente en el sistema educativo y los/as docentes y otras, lo contrario.

(P3) No lo sé, pero creo que agradecen simplemente el hecho de estar atento y preocupado por su hijo/a.

(P5) Al menos sienten que me intereso por el alumnado y que intento hacer lo que está en mi mano y dentro de los pocos recursos con los que contamos.

(P6) Con cierta reticencia.

(P8) Creo que frecuentemente depende más de la familia y su percepción general del sistema educativo y la escuela que de la labor realizada por el docente concreto, la verdad. Hagas lo que hagas, unos van a pensar que la labor es excelente y otros que no hacemos nada.

COLABORACIÓN PROFESORADO-FAMILIAS

Con esta declaración temática se aborda el proceso de guía y colaboración entre el profesorado y las familias, analizando principalmente las reuniones y sus características (presencia y funciones de otros/as especialistas, demandas familiares y pasos a realizar por parte del tutor/a).

Para ello, se procuró responder a los siguientes interrogantes: *¿Cómo es el proceso de colaboración con las familias? ¿Cuenta con la ayuda de otros/as agentes? ¿Qué suele ser lo más demandado por parte de ellas? ¿Qué suele hacer y qué considera imprescindible para garantizar una buena colaboración?*

Parte de las respuestas obtenidas mencionan que en las reuniones mantenidas únicamente está el/la tutor/a y las familias, mientras que, en otros casos, también hay especialistas como PT u orientador/a, cuya función es informar de su perspectiva desde su campo profesional. Las principales demandas de las familias se suelen centrar en recibir más información, acompañamiento y apoyo, además de más tareas para casa y una atención individualizada. Por último, los/as docentes tratan de mantener una comunicación fluida y de concretar reuniones periódicas donde se intercambie información que permita fortalecer un buen vínculo. Los/as docentes señalan como rasgos imprescindibles de una buena colaboración, una buena comunicación y coordinación, así como escucha activa, empatía y predisposición por parte de las familias.

ACOMPAÑAMIENTO DE ESPECIALISTAS

Las reuniones mantenidas suelen ser bastante diversas, pues hay casos donde está únicamente el/la tutor/a con las familias y otros donde también se encuentran especialistas.

> (P2) Orientadora (...) el equipo de altas capacidades (…) otro profesor del centro o que imparte refuerzo en el aula.
>
> (P4) He estado sola como tutora, no había otros especialistas.
>
> (P7) Depende. Puede haber una reunión en la que esté solo la familia (…) en otra reunión puede estar también algún miembro del equipo de orientación o algún otro especialista (…)
>
> (P11) Cuento con la presencia de todo el equipo docente (…)

FUNCIONES DE ESPECIALISTAS

Las funciones de los/as especialistas varían en función de sus ámbitos profesionales.

> (P2) Orientadora para el proceso de evaluación psicopedagógica y orientaciones. El equipo de altas capacidades para el asesoramiento y aportación de recursos (…)

(P7) (…) el orientador suele explicar el resultado de alguna prueba que se le haya hecho al alumno, o dar recomendaciones específicas a seguir en casa. Otros especialistas informarán de su trabajo con el alumno y pueden proporcionar asimismo recomendaciones para casa (…)

(P14) Orientador, PT y AL, y su función es exponer desde su punto de vista las necesidades o el modo de atender al alumnado.

DEMANDAS FAMILIARES

Las principales demandas familiares suelen ser las siguientes: brindar una atención individualizada y real acorde a las necesidades del alumno/a; recibir más tareas para sus hijos/as y obtener mayor información, acompañamiento y apoyo en el ámbito emocional.

(P1) (…) Suelen solicitar tareas para casa.

(P2) (…) Creen que necesitan más trabajo. En alumnado con perfil de bajas calificaciones y otras características (…) no perciben la alta capacidad, por lo que necesitan más comunicación e información desde el centro o asociaciones (…) en general demandan una atención individualizada hacia sus hijos/as.

(P4) (…) Demandan atención, escucha y una respuesta a las necesidades reales de sus hijos/as.

(P12) (…) Quiere que se les entienda, atienda a sus emociones y demandas (…)

PASOS A SEGUIR PARA LOGRAR UNA BUENA COLABORACIÓN

Generalmente, los/as docentes suelen tratar de mantener una comunicación fluida a través de reuniones periódicas, donde se intercambie información y se comprenda que, para atender adecuadamente al alumnado con AACC, es necesaria la implicación de ambos/as.

(P2) Es importante que sean conscientes de que el enriquecimiento que van a necesitar sus hijos/as tiene que darse por ambas partes (…)

(P3) Entrevistas personales para conocer cómo se pueden implicar y coordinar un plan de trabajo.

(P7) Mostrarme positiva, flexibilizar el horario de comunicación con la familia, acoger sus iniciativas, tener en cuenta sus prioridades...

(P8) Comunicación fluida a través de correos y/o reuniones presenciales (…)

(P9) Entrevista personal, explicación y pautas de actuación (a nivel emocional como de trabajo) (…)

ELEMENTOS IMPRESCINDIBLES PARA GARANTIZAR UNA BUENA COLABORACIÓN

Los elementos que, según los/las docentes deberían darse para lograr una buena colaboración hacen referencia a: mantener una comunicación y coordinación efectivas y tener empatía, escucha activa y predisposición por parte de las familias.

(P2) Empatía, respeto, escucha y comunicación frecuente. Es también importante transmitirles las necesidades reales de su hijo/a (…)

(P7) (…) es fundamental (…) que la familia tenga unos mínimos en capacidad intelectual, empatía y medios económicos y de tiempo para poder dedicar a su hijo (…)

(P13) Actuaciones coordinadas. Buena comunicación.

(P14) Una buena predisposición por su parte y que acojan con agrado aquello que desde el centro se pueda comentar.

INTERVENCIÓN EDUCATIVA Y SUGERENCIAS DE MEJORA

Finalmente, en esta declaración temática se abordan los elementos esenciales que los/as docentes han tenido en cuenta para atender al alumnado con AACC, así como sugerencias de mejora para lograr una mejor atención.

Para ello, se ha tratado de dar respuesta a los siguientes interrogantes: *¿Qué aspectos esenciales ha considerado para atender al alumnado con AACC en el*

aula? ¿Qué sugerencias y recursos piensa que deberían darse para mejorar la atención del alumnado con AACC?

Las respuestas a estos interrogantes son bastante homogéneas, pues la mayor parte de los/as docentes ha propuesto más actividades y retos al alumnado con AACC, indagando en sus intereses. Por su parte, el profesorado demanda mayor formación por parte de verdaderos/as especialistas, reducir la ratio de las clases y tener mayores recursos/medios materiales y personales.

INTERVENCIÓN POR PARTE DEL PROFESORADO

La mayor parte de los/as docentes indagan en los intereses del alumnado con AACC y, en base a ello, crean actividades de ampliación o proyectos de investigación.

> (P2) Enriquecimiento horizontal (materiales como el prepedi, matemáticas recreativas, actividades fomento de la creatividad y actividades de metacognición) (…) mentoría (…) y en algún caso enriquecimiento vertical (…)
>
> (P3) He realizado actividades de ampliación dentro de cada asignatura, tratando de que (…) no se “aburriera”.
>
> (P11) Proponerle trabajos de investigación según sus intereses, tutorizar a alumnos/as, exposiciones de contenidos que les gustan (…)

SUGERENCIAS DE MEJORA

Para mejorar el proceso de colaboración con las familias, el profesorado demanda mayor formación en AACC, reducir la ratio de las clases para brindar una atención efectiva y disponer de mayores medios humanos y materiales.

> (P1) (…) En la web Educantabria hay información sobre AACC, pero posiblemente, nos hemos centrado más en los alumnos con NEE de bajas capacidades y estamos abandonando la capacitación y preparación del profesorado en cuanto a este tipo de alumnado.
>
> (P2) Lo ideal sería una docencia compartida en el aula.

(P3) Recursos personales, principalmente. Es muy complicado trabajar con diferentes niveles en un aula con un alto número de alumnos con informes de todo tipo.

(P5) Mayor formación al profesorado por verdaderos expertos en la materia, dado que mucha información que recibimos (…) no está realmente actualizada.

(P8) Además que recursos, primeramente, se necesitaría rebajar el número de alumnado por aula para poder realizar una enseñanza más personalizada (…)

5. Conclusiones

En el presente apartado se tratarán las principales conclusiones extraídas tras la elaboración del Trabajo de Fin de Grado, junto con las bondades y limitaciones del mismo, así como posibles futuras líneas de trabajo.

Al principio, al barajar los diversos temas sobre los que realizar este TFG, se pensó en la idea de realizar una investigación acerca de las familias con hijos/as con AACC en el ámbito escolar. No obstante, tras realizar una profunda revisión sobre la literatura científica de AACC, se vio que en el ámbito de la relación profesorado-familias en las AACC, la información era muy escasa. Por ello, se decidió enfocar este trabajo en dicha temática, con el objetivo de investigar la situación actual del profesorado con el alumnado con AACC en el aula y la relación con sus familias.

Para poder conocer cómo es el día a día de los/as docentes con alumnado con AACC en el aula y sus familias, se diseñó un estudio de tipo mixto dirigido al profesorado en cuestión para, de esta manera, conocer su experiencia y visión acerca de este tema.

Los datos obtenidos señalaron aspectos ya reflejados en la literatura científica, como la escasa formación de los/as docentes en AACC. Actualmente, la formación académica docente en este campo es insuficiente, limitándose su actuación a brindar más actividades al alumnado o a que este realice trabajos de

investigación. En esta misma línea, Barrera et al. (2021) destacan una importante falta de formación para los/as futuros docentes en este ámbito, lo que conduce a que la escuela se perciba como ineficaz. Asimismo, mencionan que la enseñanza está más orientada hacia el alumnado promedio o por debajo del promedio, descuidando así las necesidades de los/as estudiantes con AACC. Como consecuencia, la mayoría de los/as docentes no sabe cómo atender adecuadamente a este alumnado, a menos que hayan recibido formación específica por su cuenta. Esto implica que no se están satisfaciendo las necesidades educativas de estos/as estudiantes.

De igual manera, las familias no comprenden plenamente el verdadero significado de las AACC, lo que resulta en una diversidad de perspectivas cuando se pretenden abordar sus necesidades. Durante las reuniones con los/as tutores/as, estos/as indican que el trato con las familias varía significativamente según la percepción que tengan del sistema educativo y de la labor docente. Además, sus principales demandas incluyen la provisión de una atención individualizada para sus hijos/as, la asignación de más tareas y una atención individualizada en el plano emocional.

Por último, las principales sugerencias del cuerpo docente se centran en la necesidad de recibir una formación más actualizada en este campo, reducir la ratio de las clases y disponer de mayores recursos humanos y materiales. Respecto a esto último, varios/as docentes enfatizan la necesidad de contar con más personal, dado que en las aulas existe alumnado con diversos informes y resulta muy difícil atender a todos/as adecuadamente. Carrillo y García (2021) corroboran esta situación, destacando que una docencia compartida mejora la atención al grupo y garantiza que el alumnado con necesidades específicas no quede desatendido.

5.1. Bondades y limitaciones del trabajo Fin de Grado

En primer lugar, en cuanto a los aspectos positivos, cabe destacar que se ha confirmado parte de la literatura científica revisada y se ha obtenido más información sobre el proceso de guía y colaboración entre familias y docentes.

En cuanto a las limitaciones, es importante señalar que el estudio realizado no estuvo valorado por un comité de ética, debido a la necesidad de aplicar el instrumento en un plazo determinado. Además, la muestra de participantes es pequeña y no aleatorizada, y no se llevó a cabo la triangulación de datos, lo cual restringe la generalización de los hallazgos. Asimismo, no se puede determinar el grado de fiabilidad y validez del instrumento utilizado, ya que fue diseñado específicamente para este estudio. Por último, la mayoría de los/as participantes provienen de los mismos centros escolares, por lo que sería recomendable ampliar la muestra a otros entornos, como centros rurales, para mejorar la representatividad.

5.2. Futuras líneas de trabajo

En lo referente a las futuras líneas de trabajo, es necesario realizar más investigaciones acerca de la evolución que ha sufrido la formación docente académica en AACC, así como sobre la formación actual a través de asociaciones, cursos destinados a profesorado, etc. De igual manera, es recomendable ampliar la muestra de participantes en el estudio propuesto para obtener una visión más completa de la atención al alumnado con AACC en el aula. Por último, convendría analizar también la percepción de las familias sobre la labor educativa dirigida al alumnado con AACC en los centros escolares.

6. Referencias bibliográficas

Acereda Extremiana, A., López Puig, A., Luz Amado, L. y Signes Signes, Mª.T. (2014). Superdotación y educación: ¿qué se hace desde la escuela por los niños superdotados? *Revista Internacional sobre Diversidad e Identidad en la Educación, 1*(1), 11-18.

Albes, C., Aretxaga, L., Etxebarria, I., Galende, I., Santamaría, A., Uriarte, B. y Vigo, P. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales.* (1ª ed.). Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura.

Algaba-Mesa, A. y Fernández-Marcos, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: una revisión sistemática. *Revista de psicología y educación, 16*(1), 60-74.

Artiles Hernández, C. (2022). El niño y la niña con altas capacidades intelectuales. *Pediatría integral, 26*(2), 91-103.

Barrera Algarín, E., Sarasola Sánchez Serrano, J.L., Fernández Reyes, T y García González, A. (2021). Déficit en la formación sobre altas capacidades de egresados en Magisterio y Pedagogía: Un hándicap para la Educación primaria en Andalucía. *Revista de Investigación Educativa, 39*(1), 209-226.

Barrera Dabrio, A., Durán Delgado, R., González Japón, J. y Reina Reina, C.L. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar. Altas Capacidades Intelectuales.* Junta de Andalucía.

Bellver Vázquez-Doredo, I. (2013). *Niños y niñas con altas capacidades intelectuales. Pautas para padres y madres*. (1ªed.). CEAPA.

Borges del Rosal, Á., Hernández Jorge, C.M., y Rodríguez Naveiras, E. (2006). Comportamientos parentales en familias con superdotados. *Faísca*, *11*(13), 48-58.

Calero García, Mª D., García Martín, Mª B. y Gómez Gómez, Mª T. (2007). *El alumnado con sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa.* Junta de Andalucía.

Carrillo López, P.J. y García Perujo, M. (2021). La docencia compartida como estrategia inclusiva real: un análisis para su puesta en práctica. *Papeles Salmantinos de Educación*, (25), 39-61.

Castellanos Simons, D., Bazán Ramírez, A., Ferrari Belmont, A.M. y Hernández Rodríguez, C.A. (2015). Apoyo familiar en escolares de alta capacidad intelectual de diferentes contextos socioeducativos. *Revista de psicología, 33*(2), 299-332.

Dolores Prieto, M., Ferrándiz García, C., Ballester Martínez, P., López Martínez O., García López, J. y González-Herrero López, Mª Elena. (2002). Perfiles de los alumnos con talentos específicos. *Educar en el 2000.,* Mayo 2002, 66-71.

Flores Bravo, J.F., Valadez-Sierra, Mª.D., Borges del Rosal, A. y Betancourt-Morejón, J. (2018). Principales preocupaciones de padres de hijos con altas capacidades. *Revista de Educación y Desarrollo*, 47, 115-122.

Flores Bravo, J.F., y Valadez-Sierra, D. (2019). Propuesta de un programa de orientación a padres de hijos con altas capacidades. En Soltero Avelar, R., Lara García, B. y Aguilera Velasco, Mª.A. (Coords.). *Incidir en la realidad. Propuestas de intervención psicosocial*. Universidad de Guadalajara. https://www.researchgate.net/publication/340771494_Propuesta_de_un_programa_de_orientacion_a_padres_de_hijos_con_altas_capacidades

Garcerán Sáez, Mª.C. (2019). Altas capacidades, educación y orientación familiar. *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños*, 50, 159-171.

Godoy Mendoza, M.D. (2017). *Conocimientos, actitudes y creencias de las familias del alumnado que presenta altas capacidades intelectuales y de los maestros y maestras de Educación Primaria*. (Tesis Doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria). https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/41805/1/0748821_00000_0000.pdf

Gómez Pérez, Mª Á. y Valadez Sierra, Mª D. (2010). Relaciones de la familia y del hijo/a con superdotación intelectual. *Faísca*, *15*(17), 67-85.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona: Paidós.

López Andrada, B., Betrán Palacio, Mª .T., López Medina, B. y Villalba Chicharro, D. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades.* Ministerio de Educación y Cultura. Centro de Investigación y Documentación Educativa.

López, A.M. y Moya Gutiérrez, A. (2011). Conceptos generales del alumno con altas capacidades. En Torrego Seijo, J.C. (Coord.). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa.* (pp.13-33). Fundación SM.

López Escribano, Mª.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). https://docta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/28dee9ff-a86a-44f6-a2dc-0f7543fd9d5c/content

Manzano, A. y Arranz, E.B. (2008). Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades. *Anuario de Psicología, 29*(3), 289-309.

Martínez I Torres, M. (2008). *Pautas de intervención para la colaboración familia-escuela en el alumnado de altas capacidades intelectuales.* IV Jornadas de respuesta educativa a las altas capacidades. Murcia.

Medina-Castro, M., Abín, A. y Fernández, E. (2024). Concepción de las familias y la escuela sobre las altas capacidades: una revisión sistemática. *Revista de psicología y Educación, 19*(1), 1-10.

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2023). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2021-2022*. Recuperado el 13-02-2024 de

https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/apoyo/2021-2022.html

Ortuño Sánchez, P.L. (2015). *Aspectos clínicos en el diagnóstico de las altas capacidades*. UCLM.

Pasarín-Lavín, T., Rodríguez, C. y García, T. (2021). Conocimientos, percepciones y actitudes de los docentes hacia las altas capacidades. *Revista de psicología y educación, 16*(2), 183-207.

Peña del Agua, A.M. (2001). Concepto de superdotación. Aspectos psicológicos, personales y sociales. *Aula abierta,* 77, 59-76.

Peña del Agua, A.M. (2004). Las teorías de la inteligencia y la superdotación. *Aula abierta*, 84, 23-38.

Peñas Fernández, M. (2006). Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas. (Tesis doctoral, Universidad Pontificia de Comillas). https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=n8lqyvobnW8C&oi=fnd&pg=PA171&dq=maria+pe%C3%B1as+fernandez+tesis+doctoral&ots=gh3dJCQQ3E&sig=WfNb4JBljPOe8e4TkCpczDW4jE#v=onepage&q=maria%20pe%C3%B1as%20fernandez%20tesis%20doctoral&f=false

Pérez, L. (2004). Superdotación y familia. Faísca, 11, 17-36.

Quílez Robres, A. y Lozano Blasco, R. (2020). Modelos de inteligencia y altas capacidades: una revisión descriptiva y comparativa. *Enseñanza & Teaching, 28*(1), 69-85.

Sanz Chacón, C. (2015). *Informe Nacional sobre la educación de los superdotados. Desde el Fracaso Escolar a la Excelencia Educativa.* Recuperado el 22-01-2024 de https://www.elmundodelsuperdotado.com/informe-educacion-superdotados/

Serraller, M. (2003). *Casi la mitad de los superdotados españoles no llega a la Universidad.* Excelencia.

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.

Tourón, J. (2012, 20 de marzo). *"Hay que buscar a los alumnos más capaces y dejar que estudien a la velocidad que necesitan".* https://www.javiertouron.es/hay-que-buscar-los-alumnos-mas-capaces/

7. Anexos

7.1. ANEXO 1: CONSENTIMIENTO INFORMADO

El presente formulario forma parte de un proyecto de investigación cuya finalidad es conocer la experiencia en el proceso de guía y colaboración existente entre el/la docente y las familias, a la hora de atender las necesidades educativas y orientar acerca de las altas capacidades intelectuales (AACC). Esta investigación forma parte de un Trabajo de Fin de Grado correspondiente al Grado de Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Cantabria (UC). Por tanto, si Ud. es docente y tiene o ha tenido alumnado con altas capacidades, le agradeceríamos que responda a las siguientes preguntas. Su participación será VOLUNTARIA, ANÓNIMA Y SÓLO le llevará 10 MINUTOS.

Debemos también informarle que el contenido de la encuesta es totalmente confidencial, conforme a lo dispuesto en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de derechos digitales. Los datos obtenidos se utilizarán exclusivamente para los fines relacionados con el estudio, manteniendo la confidencialidad de estos en todo momento. Tenga en cuenta que no existen respuestas correctas o incorrectas, lo importante es su experiencia personal.

En el caso de que usted autorice el tratamiento de sus datos para los fines señalados y haya comprendido los aspectos relacionados en el presente consentimiento, haga clic en ACEPTO, de lo contrario cierre la pestaña o ventana del navegador. NO OLVIDE QUE TODAS LAS PREGUNTAS HAN DE SER RESPONDIDAS Y DEBE PULSAR EN “ENVIAR” AL FINALIZAR LA ENCUESTA.

Para obtener más información acerca del presente estudio, puede ponerse en contacto a través de las siguientes direcciones de correo electrónico:

Raquel Lobeto Carrera (alumna del grado de Magisterio en Educación Primaria, Universidad de Cantabria).

rlc967@alumnos.unican.es

Paula Odriozola González (Departamento de Educación, Universidad de Cantabria). paula.odriozola@unican.es

Muchas gracias por su participación y colaboración.

7.2. ANEXO 2: CUESTIONARIO SOBRE LA RELACIÓN DOCENTE-FAMILIAS DE ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES (AACC)

1. Acepto participar en este estudio.

- ◯ Sí
- ◯ No

2. ¿Cuál es el ciclo en el que imparte clase como tutor/a?

- ◯ 1º ciclo (1º y 2º de primaria).
- ◯ 2º ciclo (3º y 4º de primaria).
- ◯ 3º ciclo (5º y 6º de primaria).

3. En el presente curso académico, ¿puede decirnos cuánto alumnado identificado con altas capacidades se encuentra en sus clases?

- ◯ 0
- ◯ 1
- ◯ 2
- ◯ 3 o más

4. En el caso de contar con alumnado con AACC en su aula, ¿sabe usted aproximadamente a qué edad ha sido identificado ese alumnado? Si no ha tenido alumnado con AACC, por favor, indíquelo.

EXPERIENCIA PERSONAL

Por favor, lea atentamente los siguientes enunciados acerca de su experiencia personal respecto a su alumnado con altas capacidades intelectuales.

5. En relación con las AACC, ¿considera que en su formación universitaria ha recibido una buena formación al respecto? Valore en una escala de 1 (nada) a 5 (mucho).

- ◯ 1. Nada.
- ◯ 2. Poco.
- ◯ 3. Moderado.
- ◯ 4. Bastante.
- ◯ 5. Mucho.

6. Posteriormente a su grado/licenciatura universitaria, ¿ha recibido formación en AACC? (Cursos, talleres, etc.).

- ◯ Sí
- ◯ No

7. Actualmente, ¿considera que está formado adecuadamente para atender a alumnado con AACC?

8. A la hora de atender a alumnado con AACC, ¿ha recibido recomendaciones/indicaciones para llevar o implementar dentro del aula? Valore en una escala de 1 (nada) a 5 (mucho).

- ◯ 1. Nada.
- ◯ 2. Poco.
- ◯ 3. Moderado.
- ◯ 4. Bastante.
- ◯ 5. Mucho.

9. ¿Considera que sabe otorgar una buena respuesta como maestro/a para atender las necesidades educativas de su alumnado con AACC?

- ◯ Sí

No

10. En el caso de haber contado o contar con alumnado con AACC en su aula, ¿cuáles han sido los aspectos principales que ha tenido en cuenta para atenderlo? Si no ha tenido alumnado con AACC, por favor, indíquelo.

COLABORACIÓN FAMILIAS-DOCENTE

Por favor, lea atentamente los siguientes enunciados sobre la relación de colaboración existente con las familias del alumnado con AACC.

11. En general, de las siguientes afirmaciones, señale la que sea más verdadera respecto a la colaboración con las familias del alumnado con AACC.

- Durante las reuniones individuales con las familias del alumnado con AACC, las familias se muestran distantes y apenas existe comunicación.
- Durante las reuniones individuales con las familias del alumnado con AACC, las familias se muestran atentas, pero no suelen compartir información.
- Durante las reuniones individuales con las familias del alumnado con AACC, las familias se muestran colaborativas y hay un buen intercambio de información.

12. Durante las reuniones con las familias de alumnado con AACC, ¿cuenta con la presencia de otros/as profesionales, como PT, AL u orientador/a? O, ¿únicamente está usted solo/a con ellas? Indique cuál suele ser el cometido de los participantes que asisten.

13. De las siguientes afirmaciones, señale aquella que sea más verdadera respecto al tipo de información que intercambia con las familias del alumnado con AACC.

- Informo acerca del progreso académico del alumno/a.
- Informo acerca del progreso académico y emocional del alumno/a.
- Informo acerca del progreso académico y emocional del alumno/a, así como de posibles recursos disponibles externos al centro.

- ◯ Informo acerca del progreso académico y emocional del alumno/a, así como solicito la participación de las familias en el diseño y elaboración de actividades conjuntas.
- ◯ Informo acerca del progreso académico y emocional del alumno/a, de posibles recursos disponibles externos al centro, y solicito la participación de las familias en el diseño y elaboración de actividades conjuntas.

14. De las siguientes afirmaciones, señale la más verdadera con respecto a la respuesta de las familias del alumnado con AACC en su interacción con ellas.

- ◯ Se muestran reacios a la información recibida y replican ciertas indicaciones o sugerencias.
- ◯ Se muestran indiferentes con respecto a la información recibida.
- ◯ Reciben la información aportada de manera efectiva y se muestran agradecidos por ella.
- ◯ Suelen solicitar mayor información por mi parte.

15. ¿Cómo describiría la relación existente con las familias del alumnado con AACC?

- ◯ Buena, existe una buena y frecuente comunicación bidireccional con las familias, tanto por medio de reuniones como por las aplicaciones de mensajería.
- ◯ Normal, las familias acuden a las reuniones, aunque no suelo recibir información por otros medios (por ej. mensajería).
- ◯ Mala, dado que intento comunicarme con las familias, pero no obtengo respuesta ni interés por su parte.

16. De las siguientes afirmaciones, señale la que sea más verdadera en cuanto a las reuniones con las familias del alumnado con AACC.

- ◯ Durante el curso escolar, me reúno únicamente una o dos veces con las familias.

- ◯ Durante el curso escolar, me reúno una vez al trimestre con las familias.
- ◯ Durante el curso escolar, me reúno más de una vez al trimestre con las familias.

17. Según su experiencia, ¿cómo cree usted que perciben las familias a sus hijos/as con AACC y qué suele ser lo más demandado por su parte?

ASPECTOS ESENCIALES PARA GARANTIZAR UNA BUENA RED DE COLABORACIÓN

Por favor, lea atentamente los siguientes enunciados sobre aquellos aspectos que considera esenciales a la hora de establecer una buena red de colaboración con las familias del alumnado con AACC.

18. ¿Qué considera imprescindible a la hora de establecer una buena colaboración con las familias del alumnado con AACC?

19. Indique qué suele realizar para solicitar la colaboración de las familias y establecer una buena red de cooperación.

20. A la hora de establecer un vínculo de colaboración con las familias, este se realiza a través de:

- ◯ Reuniones presenciales.
- ◯ Plataformas de comunicación online (Teams, Outlook, etc.).
- ◯ Modalidad mixta (presencialidad y plataformas de comunicación online).
- ◯ Otros medios.

21. ¿Cómo cree usted que perciben las familias con hijos/as con AACC su labor docente?

22. Por favor, lea detenidamente las siguientes preguntas acerca de su tarea como docente de alumnado con AACC. Valore en la escala de 1 (nada) a 5 (mucho):

	Nada	Poco	Moderado	Bastante	Mucho
Colaborar con las familias de alumnado con AACC me supone mucha dificultad y cansancio.					
Me siento desorientado/a a la hora de recomendar estrategias a las familias de alumnado con AACC.					
No soy capaz de establecer una relación de cooperación con las familias de alumnado con AACC.					
Siento que las indicaciones que traslado a las familias de alumnado con AACC son escasas.					
Conozco recursos externos al centro escolar que puedo recomendar a las familias de alumnado con AACC.					
Me mantengo actualizado/a acerca de nuevos avances que pueda incorporar y					

trasladar a las familias de alumnado con AACC.					
Me siento capaz de establecer objetivos y orientar en relación a la información recibida de las familias sobre sus hijos/as con AACC.					

23. Indique qué sugerencias tiene acerca de cómo mejorar el proceso de colaboración con las familias de hijos/as con AACC, así como indique qué recursos considera que necesitaría para ello.