



Universidad de Almería
Trabajo Fin de Máster
Máster de Educación Especial

**La colaboración de la familia y la escuela en la promoción de la
motivación hacia el aprendizaje de los niños con altas capacidades
intelectuales**

**The collaboration of the family and the school in promoting the
motivation towards learning of children with high intellectual
capacities**

Autora: Raquel Sánchez Guzmán

Director académico: Antonio Luque de la Rosa

Convocatoria de junio

Curso académico: 2019 – 2020

Índice

1. Resumen/Abstract	1
2. Introducción teórica	3
2.1. Alumnado con altas capacidades	3
2.1.1. <i>Concepto de las altas capacidades</i>	4
2.1.2. <i>Atención educativa de las altas capacidades en Andalucía</i>	5
2.1.3. <i>Retos y obstáculos del alumnado con altas capacidades</i>	7
2.1.4. <i>Motivación en el aprendizaje del alumnado con altas capacidades</i>	8
2.2. Familia e hijos con altas capacidades	9
2.2.1. <i>Papel de las familias ante sus hijos con altas capacidades</i>	9
2.2.2. <i>Preocupaciones de la familia ante la educación de hijos con altas capacidades</i>	10
2.3. Colaboración de la familia en diferentes contextos para la promoción del aprendizaje del alumnado con altas capacidades	11
2.3.1. <i>Colaboración de la familia-escuela</i>	11
2.3.2. <i>Colaboración de la familia a partir de actividades extraescolares o en casa</i>	12
2.3.3. <i>Importancia de la colaboración en la motivación hacia el aprendizaje</i>	13
2.4. Estado de la cuestión	14
2.5. Preguntas de investigación	19
3. Metodología	20
3.1. Objetivos	20
3.2. Método	22
3.3. Bases de datos	23
3.4. Descriptores	24
1.1. Fórmulas de búsqueda	24
3.5. Procedimiento de análisis de información	25
4. Resultados	26
4.1. Papel del profesorado en la educación del alumnado con altas capacidades	26
4.1.1. <i>Formación del profesorado para atender al alumnado con altas capacidades</i>	27

4.1.2. <i>Papel del profesorado para la promoción de la motivación hacia el aprendizaje</i>	28
4.2. Colaboración familia-escuela para la promoción de la motivación hacia el aprendizaje	31
4.3. Colaboración de las familias para la promoción de la motivación hacia el aprendizaje de sus hijos con altas capacidades	32
4.3.1. <i>Colaboración de las familias en casa</i>	32
4.3.2. <i>Colaboración de las familias en actividades extraescolares y de ocio</i>	34
4.4. Preocupaciones familiares acerca del futuro profesional y social de sus hijos	35
5. Discusión y conclusiones	37
6. Referencias	41
7. Anexos	50
7.1. Anexo 1	50
7.2. Anexo 2	51
7.3. Anexo 3	62



1. Resumen/Abstract

El número de niños¹ diagnosticados con altas capacidades es cada vez más elevado, por lo tanto, se produce un incremento de la necesidad de una atención adecuada a este colectivo en el entorno educativo y familiar, así como proporcionarles unos aprendizajes de calidad enfocados a su motivación. Por ello, la presente revisión sistemática permite conocer el papel del profesorado en el ámbito escolar para fomentar la motivación hacia el aprendizaje, el papel de la familia en casa y a partir de otras actividades extraescolares y de ocio para la promoción de la motivación, la colaboración de ambos y las preocupaciones de la familia acerca del futuro profesional y social de sus hijos.

Se trata de un estudio que utiliza una metodología de tipo cualitativa basada en un análisis profundo de documentos fundamentados en diferentes bases de datos y autores que han posibilitado dar respuesta a las preguntas de investigación, así como a los objetivos planteados. Para ello, también se ha tenido en cuenta la fundamentación teórica.

Para finalizar, se concluye que el papel tanto del profesorado como el de las familias debe ser de colaboración y actuación conjunta, centrado en sus potencialidades, intereses y motivaciones; por consiguiente, para impulsar esta colaboración, además de una comunicación y actuación mutua, será imprescindible una buena formación de los profesionales para atender a los niños con altas capacidades, así como fomentar el apoyo, la orientación y los recursos a las familias con hijos con altas capacidades para que sepan enfocar su educación en casa y sus preocupaciones sean solventadas.

Palabras clave: *altas capacidades, motivación, familia, profesorado, colaboración, preocupaciones.*

¹A lo largo de esta revisión sistemática se hará uso del masculino genérico, sin presentar ninguna evidencia de discriminación, así como lo reconoce la Real Academia Española (RAE).



Abstract

The number of children diagnosed with high capacities is increasingly higher, therefore, there is an increase in the need for adequate care for this group in the educational and family environment, as well as providing them with quality learning focused on their motivation. . For this reason, the present systematic review reveals the role of teachers in the school environment to promote motivation towards learning, the role of the family at home and from other extracurricular and leisure activities to promote motivation, the collaboration of both and the family's concerns about the professional and social future of their children.

This is a study that uses a qualitative methodology based on an in-depth analysis of documents based on different databases and authors that have made it possible to answer research questions, as well as the objectives set. For this, the theoretical foundation has also been taken into account.

To conclude, it is concluded that the role of both teachers and families should be one of collaboration and joint action, focused on their potential, interests and motivations; therefore, to promote this collaboration, in addition to communication and mutual action, it will be essential to train professionals to attend to children with high abilities, as well as to promote support, guidance and resources for families with children with high capacities so that they know how to focus their education at home and their concerns are resolved.

Keywords: *giftedness, motivation, family, teachers, collaboration, concerns*



2. Introducción teórica

Para dar comienzo a la presente revisión sistemática se introducirá el tema partir de una fundamentación teórica dividida en tres bloques. El primer bloque se centra en el concepto de las altas capacidades, la explicación de las medidas de atención a este alumnado en Andalucía, una serie de obstáculos que puede encontrarse este colectivo en su proceso de aprendizaje y vida emocional y, por último, la motivación en el aprendizaje de este colectivo. El segundo bloque está destinado a las familias y las preocupaciones que surgen a estas en la educación de sus hijos. El tercer bloque se basa en la colaboración de la familia-escuela y la función que realizan los padres en sus casas o a partir de actividades extraescolares, destacando así la importancia de esa colaboración para que sus hijos estén motivados académicamente.

En segundo lugar, se procederá al estado de la cuestión a partir del análisis de una serie de investigaciones que se encuentran agrupadas en tres temáticas, la formación educativa del profesorado para atender al alumnado con altas capacidades, el nivel de satisfacción del profesorado y las familias en cuanto a las medidas de atención educativa a este colectivo para dar respuesta a sus necesidades y la importancia del papel de la familia en el aprendizaje del alumnado. Además, se proseguirá con las preguntas de investigación.

A continuación, se expondrá la metodología utilizada para el análisis de la información con los objetivos de investigación planteados, las diversas bases de datos, sus descriptores y el procedimiento desarrollado en dicho trabajo.

Posteriormente, se procederá a los resultados, los cuales darán respuesta a los objetivos de investigación planteados; por consiguiente, se llegará a una serie de conclusiones y, por último, se mostrarán las referencias bibliográficas y anexos de dicho trabajo.

2.1. Alumnado con altas capacidades

Para entender el concepto de altas capacidades intelectuales es necesario conocer su evolución en la historia junto a las aportaciones de diferentes autores. Centrándonos en el alumnado con este tipo de necesidad específica de aprendizaje, se explicarán las medidas de atención dadas a este colectivo, concretamente en Andalucía. Posteriormente, se presentarán



los principales retos y obstáculos que encuentran en el ámbito escolar, familiar y personal y, por último, se hará referencia a la motivación que presentan en el aprendizaje.

2.1.1. Concepto de las altas capacidades

El conocimiento actual de las altas capacidades sigue un recorrido conceptual a lo largo de la historia, siendo un término polisémico por integrar “perfiles distintos tales como la superdotación, los talentos, las habilidades extraordinarias y otras singularidades excepcionales en campos y dominios muy específicos” (Guirado, 2015, p.18).

El origen de las altas capacidades surge a partir de la concepción monolítica de la inteligencia, definida por Terman como “algo innato o genético, potencial (pues puede demostrarse o no en cuanto al rendimiento) y es estable (no modificable)” (Martínez, 2012, citado en Godoy, 2017, p.26) y, se va construyendo a partir de múltiples factores sociales, ambientales y personales, sin olvidar los relacionados con el cociente intelectual.

Un modelo muy significativo en esta evolución de la inteligencia es el de los Tres Anillos de Renzulli (1978), considerando la superdotación como el vínculo establecido entre tres características principales. La primera de ellas se refiere a una habilidad intelectual superior a la media, sin necesidad de ser medida por pruebas de inteligencia, sino más bien referida tanto a aptitudes generales como a capacidades específicas. En segundo lugar, el compromiso con la tarea se entiende como una forma de realización de la tarea de forma motivacional, afectiva y constante. Por último, la creatividad hace referencia a un conjunto de habilidades que engloban la originalidad, el ingenio y la originalidad para desarrollar nuevas ideas y el pensamiento divergente.

Siguiendo esta línea, Mönks (1992, citado en García, 2013) desarrolla un modelo de ampliación del modelo de los Tres Anillos de Renzulli (1978). El autor formula un modelo multidimensional en el que además de los tres componentes de la personalidad nombrados por Renzulli anteriormente, integra el factor de la familia, la escuela y el grupo de iguales.

Asimismo, cabe destacar el Modelo Psicosocial de Tannenbaum (1986), estableciendo que las altas capacidades son el resultado de cinco elementos. “Los cinco factores deben darse todos ellos interrelacionados. Si uno falta, los demás no lo compensan, y se necesita un



nivel mínimo de cada uno de ellos” (Torrego et al., 2011, p.21). Entre estos factores destaca la capacidad intelectual superior medida a través de pruebas psicométricas, aptitudes específicas excepcionales, aludiendo a un dominio determinado más desarrollado del conocimiento humano, factores no intelectuales, como la autoconfianza o la motivación y factores ambientales, es decir, aquellos que envuelven a la persona, como el contexto escolar, familiar y social.

2.1.2. Atención educativa de las altas capacidades en Andalucía

Las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa (DGPE, 2017), se centran en la atención de este colectivo en la comunidad autónoma de Andalucía, desarrollando dicho documento la respuesta educativa en la etapa de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO) a dicho alumnado.

El proceder de dichos planes de actuación será más eficaz en el contexto ordinario (Palomares y García, 2016) y, para desarrollarlos será necesario el informe de evaluación psicopedagógica, en el que vendrán determinadas un conjunto de medidas tanto generales como específicas para el desarrollo de cada alumno. En cuanto a las medidas generales, predomina la adaptación flexible de metodologías, recursos, materiales y métodos de evaluación. Para ello se llevarán a cabo actividades interdisciplinares, motivadoras, creativas e inclusivas que propicien aprendizajes más extensos a partir de la investigación, que potencien el trabajo cooperativo o prácticas de libre elección, entre otras (DGPE, 2017; Martín y Vargas, 2014).

Por otro lado, el alumnado con altas capacidades intelectuales precisará de una atención educativa diferente a la ordinaria cuando las medidas generales adoptadas no sean suficientes para su desarrollo, estableciendo así medidas específicas, entre las que DGPE (2017) destaca:

- Programas de Enriquecimiento Curricular para el alumnado con altas capacidades intelectuales (PECAI). Se trata de diversas intervenciones de aprendizaje individualizadas y adaptadas a los intereses del alumnado con el propósito principal de impulsar su



desarrollo en concordancia con sus necesidades escolares y familiares. Las actividades que se llevan a cabo en estos programas se basan en potenciar las destrezas cognitivas, verbales, lógico-matemáticas y plásticas, la creatividad y las habilidades socioafectivas a partir del trabajo cooperativo basado en proyectos e investigaciones. Por último, cabe destacar que estos programas actúan tanto para fomentar las potencialidades como para mejorar ciertas dificultades (Gallego, 2017).

- Adaptaciones Curriculares para el alumnado con altas capacidades (ACAI). Su aplicación se destina a proporcionar una atención más especializada y equilibrada a este colectivo, basándose en lo que se considera mejor para su progreso y valorando la modificación de las propuestas curriculares a partir de la profundización y/o ampliación de un ámbito/asignatura. La primera de ellas se apoya en una profundización de uno o varios ámbitos/asignaturas, sin modificar los criterios de evaluación. La segunda de ellas se fundamenta en la ampliación de uno o varios ámbitos/asignaturas, incluyendo la modificación de cualquier aspecto de la programación didáctica y los criterios de evaluación de niveles educativos superiores.
- Flexibilización del periodo de escolarización. Esta medida puede darse a partir de dos procedimientos, iniciando el periodo de escolarización de modo precoz o reduciendo parte del mismo. Su solicitud y actuación se realiza de modo excepcional, cuando el resto de medidas, tanto generales como específicas, no han sido suficientes para satisfacer las necesidades del alumnado con altas capacidades intelectuales y se considera que es lo más conveniente para equilibrar su desarrollo personal y social.
- Programa Específico. Se aplica al alumnado con NEAE, estando los sujetos de altas capacidades dentro de este grupo y, se refiere a una serie de actuaciones organizadas con objeto de alcanzar diversas habilidades esenciales, considerando el fomento de los procesos implicados en el aprendizaje. Entre ellos se destaca la memoria, metacognición, autonomía personal, destrezas adaptativas y sociales, autoconcepto, etc.



2.1.3. Retos y obstáculos del alumnado con altas capacidades

Los niños con altas capacidades muestran mayor madurez en algunos ámbitos, pero si sus necesidades no se satisfacen pueden presentar dificultades como una mayor vulnerabilidad al fracaso, perfeccionismo, frustración, falta de motivación, inconvenientes en las relaciones sociales e inquietudes con la identidad y el ajuste (National Association for Gifted Children, 2014).

Cuando los ritmos de crecimiento del alumnado con altas capacidades son diferentes al del resto de sus iguales, ya sea en el área cognitiva, creativa, física, social o emocional, se dice que presentan un desarrollo asincrónico (Guilbault y Kane, 2016). Se trata de un atributo característico de este colectivo que, en la mayoría de las ocasiones, implica efectos negativos en su desarrollo, destacando estas consecuencias adversas en su bienestar social y emocional, en mayor medida. Según Terrassier (1994) y Gómez y Mir (2012) existen dos tipos de desajustes:

- a. La disincronía interna hace referencia al progreso dispar entre la precocidad de la habilidad intelectual y el ritmo natural de otros ámbitos, como el desarrollo emocional. Esta integra la disincronía entre inteligencia-psicomotricidad, debido a que el ritmo cognitivo del sujeto se muestra más avanzado que su coordinación psicomotora, por lo que la adquisición de la lectura será precoz, pero es posible que tenga mayor dificultad para la escritura. También está formada por la disincronía entre el razonamiento-lenguaje, entendido como que el alumnado con altas capacidades tiene destrezas considerables para pensar y razonar, por lo que, su pensamiento va más avanzado que su expresión verbal. En cuanto a la inteligencia-afectividad, mostrará obstáculos a la hora de gestionar situaciones emocionales, ya que tienen gran capacidad de afrontar los problemas cognitivamente, pero en su inteligencia emocional presenta lagunas.
- b. La disincronía social se trata de una inadaptación entre el desarrollo precoz interno del niño y la evolución social del resto de sus iguales (Godoy, 2017). Este desfase puede darse a nivel académico, ya que, a menudo, el niño sigue el nivel educativo



propio a su edad cronológica, el cual no corresponde con su nivel cognitivo y esto puede llevar a unos resultados académicos bajos y falta de motivación. Asimismo, se manifiesta a nivel socioafectivo, produciéndose un desequilibrio entre los ritmos e intereses del alumnado respecto a sus compañeros y provocando mayor dificultad para realizar amistades. Por último, puede presentarse con la familia, ya que, en la mayoría de los casos, la misma tiene desconocimiento sobre el tema y no sabe atender de forma adecuada sus necesidades.

2.1.4. Motivación en el aprendizaje del alumnado con altas capacidades

La motivación hace referencia a aquellos impulsos personales que dirigen a realizar determinadas acciones y están enfocados en lograr ciertos objetivos, fomentando la conducta humana. Supone un tema de gran influencia en la educación, ya que no sólo hace alusión a una cualidad interna hacia el conocimiento, sino que puede modificarse, siendo creada, potenciada o reducida a partir de factores externos (Gómez y Mir, 2012).

La motivación intrínseca, también denominada interna, se define como una tendencia innata en la que el alumnado con altas capacidades se involucra en una conducta espontánea, para el disfrute y la satisfacción (Guez, Peyre, Le Cam, Gauvrit y Ramus, 2018). Además, la motivación intrínseca viene ligada al interés, la curiosidad y la investigación, mostrando estos sujetos mayor interés cuando la cuestión implica un desafío, pero a la vez tienen un gran dominio del tema (Heilat y Seifert, 2019).

Asimismo, cuando encontramos esta conexión y algo nos parece interesante el cerebro se activa y nos proporciona placer, estando relacionado con la motivación de logro, la cual es definida por Barrera, Durán, González, Reina (2008) como el propósito del alumno con altas capacidades de conseguir la perfección a la hora de ejecutar las tareas abordadas. Por otro lado, la motivación está relacionada con la perseverancia y el perfeccionismo, por lo tanto, cuando estos sujetos se ponen metas muy altas, pueden orientarse hacia una elevada motivación de logro o, por el contrario, si no las alcanzan pueden ocasionar frustración, miedo al fracaso o baja autoestima (Godoy, 2017; Llata, 2015).



Heilat y Seifert (2019) describen otro tipo de motivación, enlazada con el pensamiento crítico, ya que consideran que es una característica imprescindible para mantener los intereses. La mencionada motivación mental engloba cuatro elementos:

- La orientación de aprendizaje alude a la disposición de dominar o tener metas en el aprendizaje para obtener nuevas habilidades y conocimientos.
- El factor creativo está constituido por la imaginación, la innovación y la originalidad a la hora de solventar los problemas.
- El enfoque mental se refiere a la habilidad para concentrarse en la tarea, organizarse, ser metódico y claro para afrontar diferentes situaciones.
- La integridad cognitiva se refiere a la habilidad de respetar y valorar puntos de vista alternativos a partir de la objetividad.

Para que las potencialidades de estos sujetos se desarrollen de modo efectivo es esencial una adecuada estimulación, cuyo agente primordial es la familia, dejando atrás la presión, ya que esta puede provocar que los niños con altas capacidades manifiesten rechazo, se aíslen y se aburran, siendo el aburrimiento uno de los mayores motivos de desmotivación (Gómez y Mir, 2012).

2.2. Familia e hijos con altas capacidades

Las familias pueden desempeñar diferentes roles a la hora de educar a su hijo, estableciendo como objetivo principal satisfacer sus necesidades. Este rol variará en función de las actuaciones que presenten al detectar las altas capacidades, las dudas que le surjan y sus principales preocupaciones.

2.2.1. Papel de las familias ante sus hijos con altas capacidades

La familia es el primer y principal medio de socialización de los niños y, por lo tanto, tiene una labor primordial en su desarrollo íntegro, convirtiéndose en un espacio para la transmisión de cultura, valores, creencias y conocimiento a través de las generaciones (Fleith, 2016).



El objetivo principal de las familias es satisfacer las necesidades de sus hijos, destacando en las altas capacidades las necesidades de afecto, implicación, disciplina, esfuerzo, seguridad, pertenencia al grupo por el deseo de ser aceptados, autoconcepto, autoestima, entre otras. En definitiva, la intervención familiar en el proceso pedagógico e instructivo de su hijo con altas capacidades supondrá un desarrollo con mayores beneficios o menos en función del papel que ejerzan los padres.

Garcerán (2019) confirma que la actitud familiar ante las altas capacidades debe implicar ser flexibles en cuanto a sus preferencias, aceptarlos tal y como son y estimular sus capacidades, sin ejercerles presión ante sus capacidades, ya que esto puede conllevar al agobio y la frustración. Además, hay que ser respetuosos con sus ritmos de trabajo y, no interrumpir su concentración para así dejarles desarrollar sus proyectos y la creatividad. Por otro lado, hay que tener en cuenta que, aunque posean altas capacidades y puedan tener unas inquietudes superiores, ante todo son niños con ciertas características y necesidades comunes que no pueden ser desatendidas ni infravaloradas. Por lo tanto, valores como el cariño, la empatía, la protección y la cooperación serán imprescindibles para desarrollar un clima familiar adecuado.

2.2.2. Preocupaciones de la familia ante la educación de hijos con altas capacidades

Las primeras impresiones de las familias ante la detección de altas capacidades intelectuales en sus hijos pueden provocar diversas reacciones, la mayoría de ellas, coincidiendo en tener sensaciones contrapuestas. Por un lado, el orgullo y satisfacción de tener un hijo inteligente y, por otro, las múltiples cuestiones que comienzan a aparecer (Guirado, 2015).

Higueras y Fernández (2017) y Garcerán (2019) comparten una serie de dudas, estereotipos y demandas básicas que manifiestan las familias a la hora de dar respuesta educativa a este colectivo.

En primer lugar, las familias suelen presentar un desconocimiento completo del tema, carencias e ideas equívocas de la realidad social a la que van a enfrentarse. En segundo lugar, surge la necesidad de asesoramiento por parte de profesionales, tanto para el niño como para



los padres, sobre todo, de apoyo psicopedagógico para afrontar y saber cómo actuar ante dificultades particulares de estos niños, como las disincronías, su curiosidad incontrolada, problemas emocionales y en las relaciones sociales, realizar actividades motivadoras apropiadas, etc.

Por último, una de las mayores demandas es la falta de formación específica hacia las familias y el profesorado para responder a las necesidades de este alumnado de forma efectiva, ya que en muchas ocasiones ni los propios profesionales adoptan unas medidas educativas adecuadas, lo que reduce la colaboración entre familia y escuela y la satisfacción familiar.

2.3. Colaboración de la familia en diferentes contextos para la promoción del aprendizaje del alumnado con altas capacidades

La escuela es el segundo lugar en el que el alumnado pasa la mayor parte de su tiempo, por lo que la unión de las dos instituciones (familia y escuela) es esencial para facilitar y mejorar el aprendizaje del niño. A continuación, se presentará de qué forma participan los padres con el centro y las actividades que realizan fuera del ámbito escolar.

2.3.1. Colaboración de la familia-escuela

La relación entre la familia y la escuela debe comprenderse como el vínculo recíproco y complementario en beneficio al progreso global de los niños, por lo tanto, es un requisito imprescindible la colaboración del entorno familiar y escolar para lograr una enseñanza-aprendizaje competente.

Alisauskienė y Kairienė (2016) y Martínez y Guirado (2010) reconocen que los padres tienen el privilegio de apoyar a los niños en su aprendizaje y, a su vez, ayudar al resto de la comunidad educativa y sociedad a entender mejor sus necesidades, por este motivo, el trabajo del profesorado también será primordial. Por consiguiente, ambos autores establecen que las principales actuaciones del profesorado con respecto a los padres de hijos con altas capacidades deben ser:

- Integrar a los padres en el proceso de detección. Según Garcerán (2019) en muchas ocasiones esta circunstancia es difícil por ambos contextos. Los padres temen explicar a los



profesores la realidad que están viviendo por si estos juzgan la educación que están dando a sus hijos, piensan que están exagerando o que están estimulando a sus hijos de más. Asimismo, muchas familias culpabilizan al colegio de su mala gestión y de las medidas adoptadas. Por otro lado, existen algunos profesores que por carencias en la formación y experiencia respecto a este tipo de alumnado no saben reconocer y responder adecuadamente.

- Promover el diálogo y compartir opiniones basándose en el respeto y la confianza. La comunicación bidireccional y la participación activa generará una mejor atención educativa al alumno con altas capacidades, así como será positivo para poder resolver dudas y dificultades que se le presenten, estableciendo estrategias comunes para el beneficio del niño (Godoy, 2017).

- Asegurar la implicación de los progenitores en la educación de sus descendientes y que conozcan el trabajo que realizan en clase y sus adaptaciones al currículo. Para ello, será necesario que la familia intervenga en actividades enriquecedoras del centro y que sigan trabajando en casa en concordancia con la escuela.

2.3.2. *Colaboración de la familia a partir de actividades extraescolares o en casa*

Proporcionar equilibrio entre el trabajo académico realizado en la escuela y su seguimiento en casa manifiestan diversas actuaciones, propuestas y estrategias por parte de la familia para abarcar sus inquietudes fuera del ámbito escolar (Higueras, 2017).

Las propuestas más apropiadas de las familias para el alumnado con altas capacidades dentro del domicilio o como actividades adicionales según Guirado (2015) son:

- Proporcionarles apoyo en todo lo que precisen, de modo que el aspecto emocional y afectivo esté cubierto y aumente su confianza. Esta confianza se construye perteneciendo al grupo y, por lo tanto, para afianzar un clima familiar satisfactorio los hijos tienen que implicarse en las tareas del hogar y de la vida cotidiana (Garcerán, 2019).

- Presentar interés por sus experiencias en la escuela, el trabajo que realizan, sus inquietudes, los deberes que tienen, entre otros. Además, hay que comprobar que todo va



bien en el ámbito escolar, por ejemplo, observando su comportamiento o supervisando su agenda para ayudarles a organizarse y ser más autónomos.

- Posibilitar un espacio personal dentro de casa para que el niño pueda desempeñar tanto sus tareas escolares como otras actividades de su interés. En este lugar podrá disfrutar de una mayor concentración, aumentar sus conocimientos y ser más responsable.
- Organizar el tiempo libre del niño, elaborando un plan que compagine tiempo de estudio, ocio y descanso. Garcerán (2019) afirma que los niños con altas capacidades tienen la habilidad de poder realizar múltiples actividades, pero no por ello, hay que obligarles ni saturarlos, ya que, de esta forma, se les estaría privando de jugar con sus amigos, estar en compañía con la familia y descansar. Uno de los mayores errores de los padres es llenar la tarde de actividades extraescolares, como deporte, idiomas y música, pero como consecuencia negativa, se olvidan de lo que realmente quiere y necesita su hijo.

Barrera et al. (2008) indica que para disfrutar más del ocio y estimular su curiosidad será necesario que los padres propongan a sus hijos actividades de enriquecimiento cultural, como realización de talleres, visita a museos, asistencia a charlas, etc., de forma que sea elección libre. Además, la familia será la encargada de ofrecer recursos materiales adaptados a sus intereses, ya sea a partir de internet, bibliotecas, acertijos, la lectura, la escritura u otros medios. Por ello, el contexto sociocultural al que tiene acceso el niño es de gran importancia.

2.3.3. Importancia de la colaboración en la motivación hacia el aprendizaje

Todas las actuaciones y actividades de colaboración o participación del entorno educativo y familiar van más allá del éxito educativo. Los niños con necesidades específicas educativas tienden a progresar cuando los padres y profesores trabajan conjuntamente para acabar con las contradicciones entre la formación en el hogar y en la escuela (Alisauskiene y Kairiene, 2016).

La familia se trata del medio del que depende la fijación de una serie de valores, la motivación en el aprendizaje y las aspiraciones del alumnado con altas capacidades, todo ello asociado a la mejora de destrezas en las relaciones, la autoestima, mantener un equilibrio de su estabilidad emocional, mantener intereses, etc. Del mismo modo, cabe destacar que si los



padres no están satisfechos en su vida profesional o personal no serán capaces de mejorar esas destrezas en sus hijos, por lo que se verá reducida la autonomía y la motivación intrínseca en los niños (Garcerán, 2019).

Palomares y García (2016) señalan la influencia relevante del papel del docente, siendo el encargado de que sus alumnos tengan mayor rendimiento académico e interés por aprender. En el caso del alumnado con altas capacidades, se pueden encontrar circunstancias en las que a pesar de tener una alta habilidad intelectual no obtienen unos resultados en concordancia con sus potencialidades. Existen múltiples motivos que pueden desencadenar este problema, principalmente, relacionadas con la motivación y la curiosidad por los contenidos aprendidos en la escuela, seguidos de “problemas de autoestima y autoconcepto, escasos hábitos de estudio, dificultades de integración y socialización, problemas a nivel sociofamiliar, expectativas bajas hacia el aprendizaje por parte de las familias y los propios alumnos, entre otros” (Palomares y García, pp. 91-92).

2.4. Estado de la cuestión

El paradigma actual de las investigaciones en relación con las altas capacidades es amplio y, a la vez confuso debido a la complejidad de su definición, los términos que engloba y sus características.

No obstante, a pesar de ser una temática extensa, concretamente, centrándonos en la atención educativa que se destina a este colectivo se puede destacar que el número de investigaciones es más reducido, ya que, hasta hace poco, no se encontraban medidas específicas para atender al alumnado con altas capacidades. Estas medidas surgieron con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, con la cual el término superdotado fue sustituido por altas capacidades y se introdujeron nuevas medidas de atención, como los programas de enriquecimiento curricular.

Por otro lado, en este campo de investigación se le da una gran importancia al apoyo de la familia al niño, por lo tanto, la atención escolar debe estar complementada por la atención familiar, siendo esta destacada por ser un medio para favorecer el desarrollo integral de su



hijo, ya que en función de la participación de los padres en la enseñanza de sus hijos estos verán sus potencialidades más favorecidas o menos.

Del mismo modo, cuando focalizamos el tema, centrándonos en los estudios acerca de las familias de hijos con altas capacidades y su influencia en la motivación hacia el aprendizaje, no existen muchos documentos al respecto, por ser un tema muy específico dentro de la educación especial.

A partir de lo analizado, el estado de la cuestión está determinado por una serie de investigaciones a nivel nacional e internacional, agrupadas a partir de tres temáticas principales, que son la formación educativa del profesorado para atender al alumnado con altas capacidades, el nivel de satisfacción el profesorado y las familias en cuanto a las medidas de atención educativa a este colectivo para dar respuesta a sus necesidades y la importancia del papel de la familia en el aprendizaje del alumnado. Las dos primeras temáticas están constituidas por tres investigaciones y la última por cuatro; asimismo, dentro de cada temática se ordenan por orden cronológico.

En cuanto a la primera temática, Wechsler y Suárez (2016), con su investigación cualitativa *Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação*, consiguen averiguar la formación actual que tienen ciento setenta estudiantes que se encuentran en un curso de preparación para maestros respecto a las altas capacidades. Esto lo hacen a partir de un cuestionario con preguntas abiertas en las cuales los futuros maestros presentan bastantes dudas respecto al término y sus características. En cuanto a su cualificación, la mitad de ellos indican que no han recibido ningún tipo de conocimiento respecto a las altas capacidades en sus aprendizajes académicos, en cuanto a los que sí, manifiestan que han tratado el tema de forma muy reducida y poco contextualizado. Por lo tanto, se puede concluir que los maestros no reciben una formación conveniente para satisfacer las necesidades del alumnado con altas capacidades en las aulas.

Tal como afirman García y Flor (2016), la formación del profesorado es escasa, por lo que a pesar de la existencia de medidas cabe destacar que en el aspecto práctico aún existen muchas lagunas en cuanto a la satisfacción de necesidades educativas de este colectivo. Estas autoras, con su investigación *Percepción del profesorado español sobre el alumnado con*



altas capacidades, realizan un cuestionario a seiscientos treinta y siete profesores de secundaria españoles, entre los cuales ciento setenta y seis presentan cualificación especializada en el ámbito de las altas capacidades. El objetivo de este estudio es comprobar la percepción del profesorado en cuanto a las altas capacidades respecto a los conocimientos actuales. Los resultados de este cuestionario muestran que aún existen muchos estereotipos falsos sobre las características personales y sociales de los alumnos con altas capacidades. Además, los profesores indican que algunos de sus alumnos no fueron detectados hasta la etapa de secundaria y, que no sabrían especificar cuáles son sus necesidades ni cómo atenderlos, sorprendentemente ni siquiera los que presentan formación este ámbito.

Siguiendo esta línea, Devalle y Negrini (2019) realizan un estudio cualitativo, *Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção*, en el que entrevistan a doce profesores de educación secundaria de Brasil. Su objetivo es conocer la formación inicial y continua de docentes de un instituto que actúan con alumnado con altas capacidades. Los resultados muestran que los conocimientos de los mismos son muy limitados, ya que su cualificación inicial y continua ha sido muy escasa. Además, no se sienten capaces de atender a este colectivo ni organizar prácticas pedagógicas para ellos. Por otro lado, indican que es necesario el trabajo conjunto de todo el profesorado, tutores y maestros de educación especial, para que la inclusión escolar de este alumnado se vea beneficiada.

Haciendo referencia a la segunda temática, concretamente, al nivel de satisfacción del profesorado, Gallego (2017) con su estudio cuantitativo *Evolución del concepto y medidas de atención de las altas capacidades intelectuales en el contexto escolar. Análisis del centro educativo CEIP "Princesa Sofía" de Sanlúcar de Barrameda*, conoce las medidas de atención educativa que se llevan a cabo para niños con altas capacidades intelectuales y los recursos que posee el centro para este alumnado. Las respuestas son recogidas a partir de un cuestionario de escala Likert que responden diez maestros de un centro de educación infantil y primaria. En concreto, los maestros especifican como medidas principales los agrupamientos flexibles, programas de enriquecimiento curricular y flexibilización. Asimismo, más de la mitad de ellos manifiestan que sería conveniente utilizar otras medidas



como una metodología adaptada a sus intereses, una segunda aceleración, existencia de profesional específico, etc. Por otro lado, indican que en su centro no poseen con recursos específicos para atender a este alumnado y que tampoco reciben la formación adecuada para atender satisfactoriamente a este alumnado.

Una vez conocida la opinión de los maestros respecto a las medidas de atención educativa, sería interesante conocer la de las familias. Godoy (2017) a partir de *Conocimientos, actitudes y creencias de las familias del alumnado que presenta altas capacidades intelectuales y de los maestros y maestras de Educación Primaria*, realiza un cuestionario de escala Likert a cincuenta familias de niños de Primaria con altas capacidades con los objetivos de averiguar el ámbito familiar de niños con altas capacidades y describir las actitudes y preocupaciones de los padres en el contexto familiar, escolar, comunitario y escolar. A partir de este cuestionario la mitad de las familias manifiestan su desacuerdo con la atención escolar destinada a sus hijos. Además, consideran que es muy importante que sus hijos estén en aula ordinaria para relacionarse con sus compañeros para el desarrollo socioemocional. Por otro lado, muestran insatisfacción por no recibir formación específica para atender a este colectivo y solicitan la necesidad de más recursos, tanto materiales como personales.

Continuando con la opinión de los padres de hijos con altas capacidades, el último estudio perteneciente a esta primera temática de Alarcón y Muñoz (2019), llamado *Análisis sobre las medidas de atención a la diversidad para el alumnado de altas capacidades intelectuales*, consiste en conocer el tipo de medidas educativas que se aplican a sesenta y tres alumnos de educación primaria con altas capacidades intelectuales, analizar el nivel de satisfacción de los padres respecto a las mismas y averiguar si este tipo de intervenciones han resultado tener beneficios en el aprendizaje y si el niño se muestra más feliz. Para ello, se ha empleado una metodología cualitativa a partir de un cuestionario para las familias en el que se recoge que la mitad de los niños no son atendidos tras su evaluación, por lo que las familias muestran insatisfacción en este primer aspecto. En cuanto a los que sí son atendidos, la mayoría no están conformes con las medidas que se adoptan, entre los que sí, muestran mejoras académicas y afectivas.



Haciendo referencia a la tercera temática, Castellanos, Bazán y Hernández (2015) analizan como el apoyo familiar cambia en función del contexto socioeducativo en el que se presente. Esta investigación, *Apoyo familiar en escolares de alta capacidad intelectual de diferentes contextos socioeducativos*, tiene como finalidad estudiar las opiniones del apoyo familiar al aprendizaje de setenta y nueve estudiantes entre once y trece años con altas capacidades intelectuales procedentes de tres contextos educativos diferentes (escuelas urbanas, privadas y públicas). El estudio no experimental, transversal, de tipo descriptivo y con un enfoque cuantitativo recoge los datos a partir de un cuestionario en escala Likert que es completado tanto por el alumnado como por las familias y, se centra en el apoyo familiar en las áreas de Literatura y Matemáticas. Los resultados muestran que el alumnado recibe un apoyo familiar favorable, destacando que la escuela tiene valores menores en cuanto al apoyo en tareas escolares y en la comunicación familia-escuela respecto a las privadas y públicas. De este modo, se observa que las diferencias se muestran en cuanto al contexto socioeconómico, estando a favor de la escuela privada.

Asimismo, Vera y Yanes (2017) indican la importancia de la familia en las altas capacidades a partir de su estudio *¿Frente a quién estoy?: Vivencia de padres con hijos superdotados*. El autor establece como objetivos describir los pensamientos de doce familias ante la condición de tener un hijo con altas capacidades y analizar las relaciones y dinámicas familiares utilizadas para la educación de sus hijos. El estudio cualitativo muestra a partir de una entrevista la gran ignorancia en cuanto al tema de la superdotación tanto por parte de los padres como de la escuela en este país, Venezuela. Además de la desinformación sobre el tema, muestran preocupaciones acerca del desarrollo socioemocional y el futuro de esto, ya que no saben cómo atender sus necesidades ni disponen de los recursos para ello. A pesar de ello, estos padres muestran un gran interés y coinciden en que la educación de su hijo consiste en un constante aprendizaje que ha servido para fortalecer las relaciones con sus hijos.

Siguiendo esta línea, Pawilen (2018) con su estudio *Home environment of selected Filipino gifted individuals*, se apoya en conocer el tipo de entorno hogareño que han tenido diez personas entre veinte y treinta años con altas capacidades, describiendo las características socioemocionales, intelectuales y físicas en relación con la familia. Se trata de



un estudio cualitativo elaborado a partir de una entrevista semiestructurada en la que los sujetos destacan un clima familiar favorable y que han recibido un apoyo emocional muy positivo de sus padres. En cuanto a las intervenciones de estos, se puede destacar la comunicación bidireccional con sus hijos sobre temas de interés, la proporción de recursos variados y oportunidades para desarrollar sus motivaciones, valores para mejorar la autoestima, ser independientes y no sentirse presionados, entre otros.

El último estudio que compone esta tercera temática, *Mental motivation, intrinsic motivation and their relationship with emotional support sources among gifted and non-gifted Jordanian adolescents*, cuyos autores son Heilat y Seifert (2019), tratan de analizar si existen correlaciones significativas entre el apoyo emocional, la motivación mental y la motivación intrínseca entre los estudiantes jordanos dotados y no dotados y observan si existen diferencias significativas en la motivación intrínseca y la motivación mental, respecto a la relación con la fuente de apoyo emocional. Los sujetos de esta investigación son noventa y dos estudiantes de la escuela secundaria, tanto con altas capacidades como sin ellas. Cabría destacar que los resultados de este estudio respaldan la importancia del papel del apoyo emocional para el desarrollo del alumnado, en específico de aquellos que poseen altas capacidades. Estos sujetos muestran mayor motivación intrínseca y mental. Además, el desarrollo de relaciones cercanas que sean de apoyo, cuidado y protección, como es la de los padres, les ayudará en su ámbito académico y personal despertando en ellos mayor curiosidad y creatividad.

En conclusión, la necesidad de apoyo emocional de las familias es evidente en los estudios mencionados, sin embargo, las respuestas adecuadas para dar respuesta a sus necesidades no son claras y esto hace que surjan diferentes preocupaciones en la mayoría de las familias, sobre todo originadas por el desconocimiento y falta de formación tanto de los maestros como de los padres.

2.5. Preguntas de investigación

Tras profundizar en los aspectos teóricos y el estado actual de las investigaciones en el campo de las altas capacidades intelectuales me surgen una serie de preguntas de



investigación que serán respondidas con mayor profundidad en los resultados de dicho trabajo.

- ¿Cuál es el papel del profesorado en la promoción de la motivación hacia el aprendizaje del alumnado con altas capacidades a nivel de centro?
- ¿Cómo colaboran las familias con el centro para la promoción de la motivación hacia el aprendizaje de sus hijos con altas capacidades?
- ¿Cómo motivan y educan las familias de hijos con altas capacidades a la hora de llevar a cabo actuaciones/actividades en casa?
- ¿Cómo motivan y educan las familias de hijos con altas capacidades a la hora de llevar a cabo actividades extraescolares y de ocio fuera del entorno hogareño?
- ¿Qué dificultades/preocupaciones surgen en las familias de hijos con altas capacidades?

3. Metodología

El diseño metodológico de dicho trabajo requiere de un análisis riguroso y crítico de información en el que se plantean una serie de objetivos. Posteriormente, se procede a la descripción del método, haciendo referencia a la técnica y los instrumentos utilizados para recoger los datos. Además, se exponen las bases de datos utilizadas para la búsqueda, las palabras utilizadas para el resultado de las búsquedas, llamadas descriptores/keywords, las fórmulas de búsqueda con sus respectivas expresiones booleanas. Por último, explicaré el procedimiento del análisis de la información.

3.1. Objetivos

Teniendo en cuenta las preguntas de investigación planteadas y el propósito de dar respuesta a las mismas, surgen una serie de objetivos, estos son:

1. Conocer el papel del profesorado en la promoción de la motivación hacia el aprendizaje del alumnado con altas capacidades a nivel de centro.



2. Analizar la colaboración de las familias con la escuela para la promoción de la motivación hacia el aprendizaje de sus hijos con altas capacidades.
3. Averiguar la intervención de las familias en casa y a partir de actividades extraescolares y de ocio para la promoción de la motivación hacia el aprendizaje de sus hijos con altas capacidades.
4. Analizar las preocupaciones familiares acerca del futuro profesional y social de sus hijos.

Preguntas de investigación	Objetivos	Apartado de resultados
¿Cuál es el papel del profesorado en la promoción de la motivación hacia el aprendizaje del alumnado con altas capacidades a nivel de centro?	1. Conocer el papel del profesorado en la promoción de la motivación hacia el aprendizaje del alumnado con altas capacidades a nivel de centro.	4.1. Papel del profesorado en la educación del alumnado con altas capacidades 4.1.1. Formación del profesorado para atender al alumnado con altas capacidades 4.1.2. Papel del profesorado para la promoción de la motivación hacia el aprendizaje
¿Cómo colaboran las familias con el centro para la promoción de la motivación hacia el aprendizaje de sus hijos con altas capacidades?	2. Analizar la colaboración de las familias con la escuela para la promoción de la motivación hacia el aprendizaje de sus hijos con altas capacidades.	4.2. Colaboración familia-escuela para la promoción de la motivación hacia el aprendizaje
¿Cómo motivan y educan las familias de hijos con altas capacidades a la hora de llevar a cabo actuaciones/actividades en casa?	3. Averiguar la intervención de las familias en casa para la promoción de la motivación hacia el aprendizaje de sus hijos con altas capacidades.	4.3. Colaboración de las familias para la promoción de la motivación hacia el aprendizaje de sus hijos con altas capacidades 4.3.1. Colaboración de las familias en casa
¿Cómo motivan y educan las familias de hijos con altas capacidades a la hora de llevar a cabo actividades	3. Averiguar la intervención de las familias en casa y a partir de actividades extraescolares y de ocio para la promoción de la motivación	4.3. Colaboración de las familias para la promoción de la motivación hacia el aprendizaje de sus hijos con altas capacidades



extraescolares y de ocio fuera del entorno hogareño?	hacia el aprendizaje de sus hijos con altas capacidades.	4.3.2. Colaboración de las en actividades extraescolares y de ocio.
¿Qué dificultades/preocupaciones surgen en las familias de hijos con altas capacidades?	4. Analizar las preocupaciones familiares acerca del futuro profesional y social de sus hijos.	4.4. Preocupaciones familiares acerca del futuro profesional y social de sus hijos.

Figura 1. Relación preguntas de investigación, objetivos y resultados.

3.2. Método

El presente trabajo corresponde a una revisión sistemática bibliográfica cuya finalidad principal es facilitar una comprensión más profunda del tema a investigar, así como responder a una serie de preguntas de investigación planteadas, analizando y extrayendo conclusiones relevantes (Guirao, 2015).

Cabe destacar que dicho estudio se desarrolla a partir de una metodología de carácter cualitativa, cuyo objetivo es comprender la realidad estudiada. Como bien señalan Sobrido y Rumbo (2018) este enfoque va más allá de los hallazgos de los artículos originales, ya que se le añaden aspectos más descriptivos y se realizan interpretaciones de los mismos.

Con relación a la técnica de investigación utilizada, la principal es el análisis de documentos, la cual consiste en realizar una búsqueda de documentos de los cuáles se extraen datos que apoyarán los resultados del estudio. Esta técnica supone seguir un proceso metódico para reconocer, seleccionar, comprender, sintetizar y evaluar críticamente la información con una perspectiva unificada y sistemática (Sobrido y Rumbo, 2018).

Respecto a los instrumentos, he elaborado una hoja de registro documental para planificar, organizar y registrar la información necesaria de cada documento. A partir de esta ficha, no sólo se pueden identificar los documentos a partir de su título, autor, año y tema, sino que permite ver la relación del documento con los objetivos propuestos en la investigación y anotar aspectos relevantes para el desarrollo del trabajo (anexo 1).



Además, he elaborado una tabla en la que se muestran los documentos seleccionados (anexo 2), en la que se especifica el autor, el año, el título y la relación que cada documento tiene con el índice. Posteriormente, he realizado otra tabla para las investigaciones, en las que además de detallar el autor, año y título se determinan los sujetos de la investigación seleccionada, sus objetivos, el enfoque metodológico y los resultados de las mismas (anexo 3).

3.3. Bases de datos

La recopilación de la información de esta revisión sistemática se ha llevado a cabo a partir de su búsqueda en diferentes bases de datos. Las bases de datos usadas han sido Dialnet, Indaga, Pubmed, Scopus, Teseo, Web of Science y otros fuentes o repositorios online. Estas vienen detalladas en orden alfabético, con su respectivo enlace, a continuación:

Bases de datos	Enlace
Dialnet	https://dialnet.unirioja.es/
Indaga	http://cms.ual.es/UAL/universidad/serviciosgenerales/biblioteca/index.htm
Otras fuentes o repositorios online	https://www.juntadeandalucia.es/boja.html https://www.nagec.org/ https://www.boe.es/
Pubmed	https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/
Scopus	https://www.scopus.com/
Teseo	https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarSeleccion.do?ref=844467
Web of Science	https://apps.webofknowledge.com/UA_GeneralSearch_input.do?product=UA&search_mode=GeneralSearch&SID=F5avmAa1QJXNkyszvYT&preferencesSaved=

Figura 2. Bases de datos y enlaces de acceso.



3.4. Descriptores

Haciendo referencia a la búsqueda de los documentos en las bases de datos, he utilizado una serie de descriptores, los cuales hacen referencia a palabras clave usadas, tanto en inglés como en español, que me han facilitado acceder a la información. Estos son: *actitud, altas capacidades, colaboración, docente, familia, formación, instrucciones, ley orgánica, motivación, programa de enriquecimiento, respuesta educativa, family, gifted, giftedness, collaboration, home, identification, motivation, parent, perceptions, school, teachers, training.*

3.5. Fórmulas de búsqueda

Para la búsqueda de información en las bases de datos mencionadas precedentemente, además de los descriptores, he usado filtros que han permitido que la búsqueda sea más concreta y actual. Los criterios de selección empleados son los siguientes:

- Documentos de los últimos diez años para garantizar las investigaciones más actuales. Cabe destacar que en algunas bases de datos han sido necesarios documentos más antiguos para explicar información relevante.
- Texto completo y gratuito para tener una mayor facilidad de acceso a ellos.
- Los idiomas seleccionados por preferencia han sido español e inglés debido a la gran abundancia de contenido que hay en estas lenguas. Además, he escogido algunos en portugués al observar que había numerosos estudios cercanos a mi objetivo de estudio.

Según las bases de datos utilizadas y las expresiones booleanas consultadas a partir de los descriptores mencionados anteriormente en la primera búsqueda obtuve 2340 documentos, de los cuales tras aplicar los criterios de selección me he quedado con 234. Posteriormente, lleve a cabo una lectura del título y del resumen/abstract de los documentos obtenidos para así poder seleccionar aquellos documentos que resultasen relevantes para el estudio. Esta lectura y la eliminación de aquellos documentos repetidos en otras bases de datos me han



facilitado quedarme con 85 documentos. A continuación, realicé un análisis más profundo de estos documentos y, finalmente, el número total de documentos utilizados ha sido de 70.

En esta tabla se recogen las bases de datos con las respectivas expresiones booleanas utilizadas y el número de documentos que finalmente han sido útiles.

Base de datos	Expresiones booleanas	Documentos iniciales	Documentos seleccionados
Dialnet	Altas capacidades y actitud del profesorado	12	2
	Altas capacidades y colaboración de la familia	16	12
	Altas capacidades y programa de enriquecimiento	18	3
	Altas capacidades y formación docente	22	4
Indaga	Altas capacidades	24	5
Otras fuentes o repositorios online	Instrucciones y respuesta educativa	5	1
	Gifted and motivation	10	2
	Ley Orgánica	6	1
Pubmed	Giftedness and identification	9	2
Scopus	Giftedness and family	12	7
	Giftedness and home	5	3
	Giftedness and motivation	10	6
	Giftedness and training	16	2
Teseo	Altas capacidades y familia	3	1
Web ofscience	Gifted, collaboration between family and school	3	1
	Giftedness and motivation	16	5
	Giftedness and parent perceptions	8	5
	Giftedness and teachers	18	4
	Giftedness and training	21	4
TOTAL		234	70

Figura 3. Bases de datos con las fórmulas de búsqueda utilizadas.

3.6. Procedimiento de análisis de información

El procedimiento de análisis de información se realiza a partir del seguimiento de una serie de pasos. Esta primera parte ha consistido en seleccionar y sintetizar la información



necesaria para mi estudio, así como descartar aquella que no presenta relación con mis objetivos propuestos.

En segundo lugar, he llevado a cabo el proceso de categorización, el cual ha consistido en relacionar los datos obtenidos respecto a los niños con altas capacidades y la intervención de las familias hacia la motivación del aprendizaje, agrupándolos así en temáticas. Posteriormente, he asignado a cada una de esas temáticas un código.

Esta serie de pasos me han facilitado la triangulación de la información y, además, la hoja de registro documental (anexo 1) me ha permitido recoger los datos, es decir, organizar mejor todos los datos relevantes y su correspondencia a cada documento. Cabe destacar que la triangulación es una de las técnicas más utilizadas para el procesamiento de los datos en las investigaciones cualitativas y esta ha sido el resultado de la agrupación y el análisis de información desde diversas fuentes, con el fin de alcanzar mayor objetividad y credibilidad en el análisis de datos (Feria, Matilla y Mantecón, 2019).

4. Resultados

Tras la recogida de datos que han permitido introducir el tema de estudio, expondré los resultados obtenidos respecto a los objetivos planteados. En primer lugar, se comenzará por el papel del profesorado, mostrando así su formación para atender al alumnado con altas capacidades y su papel como agente para la promoción de la motivación hacia el aprendizaje. Para dar respuesta al segundo objetivo, se abordará la colaboración entre la familia y la escuela. En tercer lugar, centrándonos en el papel de la familia, se reflejará su colaboración en casa, en actividades extraescolares y de ocio enfocadas a la motivación de sus hijos. Por último, se mostrarán las preocupaciones que presentan las familias respecto al futuro profesional y social de sus hijos.

4.1. Papel del profesorado en la educación del alumnado con altas capacidades

El profesorado juega un papel muy significativo en la identificación, atención y respuesta al alumnado con altas capacidades intelectuales, por ello, su formación debe ser inicial y continua, así como su rol hacia la motivación del aprendizaje debe ser vital.



4.1.1. Formación del profesorado para atender al alumnado con altas capacidades

Actualmente la formación académica recibida y la experiencia obtenida en el ámbito del trabajo son unos de los principios fundamentales para evolucionar de forma educativa, social, personal y económicamente (Pérez y Jiménez, 2018).

En el contexto de la educación, la formación docente es precisa para lograr atender las necesidades de la diversidad del alumnado y, concretamente, para satisfacer al alumnado con necesidades educativas especiales, en este caso para la atención de altas capacidades, esta preparación debe ser más especializada.

Haciendo referencia a la oferta de enseñanzas específicas en España para que el profesorado obtenga más conocimientos sobre las altas capacidades, Sastre, Pérez y Bueno (2018) destacan que las diferentes comunidades sí ofrecen capacitación especializada, como modelos, cursos, programas específicos e incluso masters, así como la legislación española facilita instrucciones con orientaciones teóricas y prácticas que pueden servir de ayuda. Además, Heyder, Bergold y Steinmayr (2018) resaltan la existencia de cursos en el campo de la psicología educativa para esta formación.

Desafortunadamente, estos cursos son escasos y su elevado coste provoca que muy pocos docentes puedan acceder a ellos, unido a que durante la educación del grado la formación en este ámbito es inexistente o muy reducida. Por lo tanto, unos conocimientos inapropiados para la atención educativa del alumnado con altas capacidades reflejan un apoyo inepto para la satisfacción de este colectivo (Demirok, 2018).

Esta falta de cualificación junto a los conocimientos, ideas y creencias erróneas impuestas por la sociedad en cuanto a las altas capacidades se ven manifestadas en la puesta en práctica pedagógica y en las múltiples dificultades que el profesorado encuentra para dar respuestas adecuadas a este alumnado (Barrenetxea y Martínez, 2020). Asimismo, tal como afirma Baudson (2016) existe una relación positiva entre el conocimiento existente y las actuaciones de los docentes, pero actualmente esa relación es negativa por la multitud de ideas erróneas. Por lo tanto, para solventar este problema, en primer lugar, sería necesario proporcionar a los



docentes información que enmienden esos estereotipos falsos y, a partir de ello crear intervenciones adecuadas y ajustadas a la realidad.

Por otro lado, la actitud que prevalece en los maestros es determinante, ya que existen muchos maestros que se forman por interés propio, para poder desempeñar de forma conveniente su trabajo y poder satisfacer las necesidades del alumnado. Por el contrario, existen otros que, por comodidad y no querer esforzarse, siguen utilizando las mismas prácticas pedagógicas a partir de un método tradicional, utilizando siempre los mismos materiales didácticos y sin respetar los ritmos de aprendizaje del alumnado (Garcerán, 2019; Machů y Málek, 2015).

En conclusión, según Barrenetxea y Martínez (2020) la formación, tanto inicial como continua del profesorado, es fundamental para discernir las características del alumnado con altas capacidades, detectar de forma temprana su diagnóstico, identificar fortalezas y debilidades, adaptarse a sus necesidades, programar actividades personalizadas y adaptados a las potencialidades e intereses, atender a sus debilidades, comunicarse de forma significativa con los estudiantes, favorecer el desarrollo socioemocional y seleccionar, adaptar y crear de forma flexible recursos personales y materiales, junto con estrategias que impulsen la creatividad, la resolución de dificultades y el pensamiento crítico.

Además, Vreys, Ndungbogun, Kieboom y Venderickx (2017) añaden que a partir de esta formación la autoconfianza de los docentes incrementará y, esto les posibilitará alcanzar las competencias y aptitudes necesarias para atender de forma efectiva al alumnado con altas capacidades y llevar a cabo intervenciones académicas con éxito.

4.1.2. Papel del profesorado para la promoción de la motivación hacia el aprendizaje

El papel de la escuela y, por lo tanto, de los docentes es de elevada importancia para la identificación y atención de cualquier necesidad específica educativa. Los tutores, junto al resto del profesorado que imparten las áreas curriculares en el grupo ordinario tienen una gran responsabilidad, ya que a través del contacto diario con el alumnado podrán percibir características propias de un mayor potencial, hacer una identificación temprana del estudiante con altas capacidades, así como intervenir en su desarrollo y mejora (Barrenetxea



y Martínez, 2020). Además, Llata (2015) indica que para detectar las necesidades específicas que el alumno requiere será necesario realizar una prueba psicopedagógica con la colaboración de los orientadores.

El alumnado con altas capacidades alcanza un mayor aprendizaje cuando existe un equilibrio entre sus niveles de desafío, sus capacidades y su motivación, por lo tanto, según Machů y Málek (2015) la calidad de atención educativa del alumnado con altas capacidades y el incremento de su motivación dependerá de la labor realizada por los docentes, los cuales también tendrán que estar motivados para desempeñar su trabajo.

En España la atención educativa del alumnado con altas capacidades puede variar en función de la comunidad autónoma, el centro y los recursos personales y materiales de los que dispongan, pero Demirok (2018) insiste en que todos deben tener en común la adopción de medidas, planes y programas educativos personalizados e individualizados que se ajusten a cada alumno. Actualmente, las medidas específicas más utilizadas y efectivas para la motivación de los mismos son los programas de enriquecimiento y la flexibilización, también llamada aceleración (Worrell, Subotnik, Olszewski y Dixon, 2019).

Llata (2015) expone una serie de funciones de los docentes para atender las altas capacidades hacia la promoción de la motivación del aprendizaje:

- Ofrecer programas, contenidos y actividades equilibradas teniendo en cuenta tanto las fortalezas, aptitudes académicas y personales, preferencias, intereses y motivaciones de los estudiantes como sus debilidades, ya que un nivel de desafío adecuado es necesario para que no se desmotiven.
- Aceptar los fallos y actuaciones incorrectas y no exigir el perfeccionismo extremo en el alumnado. Hay que respetar que los estudiantes con altas capacidades son niños y como tales van a presentar particularidades propias a su edad, por lo tanto, en muchas ocasiones tendrán dificultades en tareas determinadas, se equivocarán y su comportamiento podrá ser inmaduro e irracional.
- Fomentar habilidades transversales, como el pensamiento crítico y divergente, la investigación por propio interés, deseo de saber más y alcanzar objetivos, la



imaginación, la constancia, la destreza social, etc. Estas competencias se desarrollarán a partir de metodologías diferentes, como clase invertida, debates, uso de las TIC, entre otras, que impulsen la motivación y el aprendizaje (García, Casino y González, 2018).

- Proporcionar estrategias para promover una actitud creativa para abordar problemas desde diferentes perspectivas, buscar nuevas soluciones y usar la imaginación para descubrir ideas nuevas. Estas ideas creativas se verán desarrolladas cuando sean estimuladas por docentes creativos, así como activamente deseadas por estudiantes curiosos e intrínsecamente motivados (Kožuh, 2018).
- Crear un clima de aula favorable para fomentar valores emocionales como la autoestima y un autoconcepto positivo de uno de uno mismo, de forma que el desarrollo socioemocional se vea reforzado.
- Usar y crear recursos materiales y actividades variadas para poder alcanzar el máximo beneficio de sus habilidades, así como actividades de ampliación para aquellos que finalizan antes las tareas o para tiempo libre; asimismo, una buena idea sería posibilitar la elección del material con el que prefieren trabajar (Sastre, Pérez y Bueno, 2018).
- Tener en cuenta las opiniones, pensamientos e intereses del alumnado para conocer y adaptar los contenidos que quieren trabajar.

Sin embargo, a pesar de la normativa vigente y toda la fundamentación teórica para la atención hacia este colectivo, aún no existe una educación que favorezca a la inclusión y que responda a las necesidades individuales ni colectivos del alumnado con altas capacidades adaptándose a su motivación, ya que la falta de formación de los docentes, de recursos y en, muchos casos, de su actitud hace que haya limitaciones en este ámbito (García, Casino y González, 2018).

Acorde con estos resultados, se puede concluir que el papel del profesorado, además de estar determinado por la formación adquirida, se basa en una adecuada actitud relacionada con las necesidades, intereses, motivaciones del alumnado con altas capacidades. Asimismo,



la disposición de recursos adaptados o la creación de los mismos hará que su aprendizaje y motivación aumente.

4.2. Colaboración familia-escuela para la promoción de la motivación hacia el aprendizaje

Existe una gran variedad de autores (Kožuh, 2018; Renzulli y Geasser, 2015, Tannenbaum, 1986) que dan una gran importancia al factor ambiental, concibiendo así el éxito de la acción educativa como una vinculación significativa entre los padres y la escuela.

El alumnado con altas capacidades requiere de un conjunto de experiencias, recursos y un ambiente que les motive a promover sus capacidades de forma equilibrada en todas sus dimensiones. Para ello, será primordial la función de los contextos en los que se desarrolla el niño, así como la relación apropiada de los mismos para un mayor desarrollo personal y social. Por lo tanto, para conseguir una motivación íntegra y una educación inclusiva la colaboración debe coexistir entre familia-escuela-comunidad, siendo esta última parte de ese entorno (García, Casino y González, 2018; Palomares y Moyano, 2016).

Garcerán (2019) distingue el papel de los padres en la escuela a partir de la colaboración o de la participación directa. Respecto a su labor como colaboradores podemos destacar la aportación de datos relevantes, ya sea vía telefónica o escrita, de su hijo con altas capacidades para que los docentes puedan elaborar actividades educativas adaptadas, así como tendrán que informar, siempre que hayan sido identificados, los campos en los que su hijo presenta mayor interés y creatividad, aunque no estén relacionadas con sus habilidades académicas. Otro aspecto significativo que añaden Martínez y Guirado (2010) es que las familias deben eludir las críticas destructivas en torno a la actuación docente.

En cuanto a su intervención como participantes directos, en primer lugar, predomina la asistencia de los padres en el centro para agregar resultados de otras evaluaciones formales externas o informales que puedan poseer importancia y completar cuestionarios de inventarios o cuestiones para su proceso de identificación. Esta participación también se efectuará a partir de la preocupación e interés de querer conocer qué medidas y actividades están desarrollando con sus hijos con altas capacidades, valorando y opinando respecto a los



programas que están cursando sus hijos o los que se pretenden desarrollar y actuando en concordancia con la escuela (Garcerán, 2019; Phillipson, Richards y Sullivan, 2017).

Martínez y Guirado (2010) y Molnar, Lavrenova y Fenchak (2017) explican que los canales principales de participación de la familia en la escuela se desarrollan a partir de la comunicación activa, abierta y creativa en las reuniones, entrevistas, conferencias o consultas de padres y madres, principalmente, con el tutor o viceversa.

Además, Molnar, Lavrenova y Fenchak (2017) y Palomares y Moyano (2016) destacan que esta comunicación multidireccional es vital, ya que han descubierto que una motivación escasa, una actitud inadecuada, la falta de esfuerzo y de autoestima del alumnado con altas capacidades está correlacionada con la carencia de implicación de las familias en el centro y de una interacción con sus hijos y el profesorado insuficiente. De esta forma, se producirá una mala adaptación del niño a su entorno.

En resumen, los autores destacan que la interacción entre ambos contextos ambientales es imprescindible para poder actuar en concordancia y aumentar la motivación del niño. De esta forma, sus resultados, tanto en el ámbito escolar como en su desarrollo socioemocional, serán más elevados.

4.3. Colaboración de las familias para la promoción de la motivación hacia el aprendizaje de sus hijos con altas capacidades

La familia contribuye al desarrollo integral de sus hijos a partir de su papel activo en su educación y, por ser el medio sociocultural más cercano al niño influirá en la motivación del mismo. A continuación, se indicará cómo colabora en el entorno hogareño y fuera de este (actividades extraescolares y de ocio).

4.3.1. Colaboración de las familias en casa

Gómez y Valadez (2010) y Vialle (2017) identifican la gran influencia de la familia en los logros de sus hijos con altas capacidades, determinando que la familia está compuesta por sus respectivos miembros que se relacionan entre sí; asimismo, cada uno de ellos juega un



rol respecto a los otros y colaboran en la promoción de la motivación de forma recíproca, ya sean padres, hermanos, abuelos, etc.

Los miembros familiares con los que más tiempo pasan los niños, los cuales suelen ser los padres, actúan como ejemplos a seguir para los niños a partir de valores, conductas y actitudes que desarrollan en la educación del entorno hogareño; además, existen investigaciones que demuestran que los resultados académicos de los padres están significativamente correlacionados con la involucración de los mismos en la educación y las habilidades de sus hijos con altas capacidades (Ferreira y Fleith, 2012; Vialle, 2017).

Tal como afirman Gómez y Valadez (2010) y Jolly y Matthews (2012) las familias estimulan a sus hijos proporcionando respuesta a sus preguntas, animándolos a realizar preguntas por su intensa curiosidad, a hacer uso de su imaginación, entre otras. Además, Jolly y Matthews (2012) y Stoeger, Steinbach, Obergriesser y Matthes (2014) indican que los padres implican a sus hijos en actividades que desarrollan la independencia y la autonomía para que actúen con mayor responsabilidad.

Las relaciones óptimas entre los miembros de las familias se basan en la cercanía, apoyo, cohesión y amor, asociando las relaciones cercanas familiares con un mayor equilibrio socioemocional y mayores niveles en las relaciones sociales y logros académicos (Jolly y Matthews, 2012; Olszewski, Lee y Thomson, 2014).

Los métodos de actuación que los padres utilizan con sus hijos con altas capacidades a partir de actividades rutinarias y estimulantes consiguen alentar la motivación intrínseca de los niños a partir de la combinación de estrategias intrínsecas (disfrute, curiosidad, compromiso) con motivaciones extrínsecas (recompensas, incentivos) (Ferreira y Fleith, 2012; Pfeiffer, 2018).

Por este motivo, las familias tratan de mejorar las pautas de interacción a partir de una comunicación constante, brindando apoyo ante circunstancias de éxito, inesperadas o estresantes, intentando realizar las comidas siempre juntos, etc. (Gómez y Valadez, 2010; Olszewski, 2016).



Pfeiffer (2018) y Garces (2013) aseguran que además de las creencias y valores que las familias transmiten, la motivación de sus hijos puede verse beneficiada a partir de un apoyo más académico, como es la ayuda en la tarea o limitar la televisión, junto con los materiales didácticos relacionados con sus intereses que se proporcionen en el hogar, como pueden ser libros, juegos, obras musicales, etc. La presencia de estos recursos materiales enriquecedores se asocia con niveles más positivos de autoeficacia y de alcanzar mayores logros por parte de los niños (Stoeger et al., 2014; Zuković y Milutinović, 2015).

En resumen, los niños se ven influenciados de todas las personas de su entorno por lo que unas buenas prácticas educativas, que incluyan valores, comportamientos, apoyo emocional y comunicación, en casa son primordiales para el aumento de la curiosidad y motivación hacia el aprendizaje de los niños.

4.3.2. Colaboración de las familias en actividades extraescolares y de ocio

Las familias sienten que deben proporcionar una educación que sacie las necesidades de sus hijos, por ello, suministran recursos y experiencias adicionales a las de la escuela para apoyar el desarrollo en ámbitos más centrados en la motivación de los mismos (Kula, 2018; Vialle, 2017).

Los resultados de las investigaciones muestran que los recursos financieros están relacionados con las prácticas parentales, de modo que aquellas familias que presentan un mayor nivel socioeconómico, simbolizado por la educación y la ocupación de los padres, proporcionan mayores oportunidades extraescolares (Mudrák, Zabrodska, Takacs, 2020). Además, Vialle (2017) añade que estas oportunidades permiten al alumnado conocer a más niños y así establecer conexiones sociales con otros niños que comparten sus mismos intereses.

Olszewski, Worrel y Subotnik (2017) detallan una serie de prácticas parentales extraescolares y de ocio más comunes en las que los padres se implican:

- Actividades extracurriculares del interés de sus hijos, entre las que destacan deporte, música, pintura, juegos mentales y programas de vacaciones. Aunque, tal como



afirma Gómez y Valadez (2010) en su estudio, muchos niños se sentían agobiados ante la sobrecarga de actividades.

- Actividades de tiempo libre, tales como asistir a museos, excursiones familiares, ir al cine, conciertos, entre otros (Ferreira y Fleith, 2012).
- Técnicas y estrategias para que investiguen hacia la búsqueda de información de interés, ya sea a partir de ordenadores u otros recursos electrónicos, revistas, contacto con la naturaleza, etc. (Higuera y Fernández, 2017),
- Búsqueda de profesores particulares para desarrollar dominios y habilidades cognitivas enfatizando más en el área del talento y avanzando en contenidos acordes a su nivel académico (Vialle, 2013).

Finalmente, cabe destacar que el propósito principal de los padres con estas actividades es estimular el interés y la motivación permanente de sus hijos; asimismo, Pfeiffer (2018) y Vialle (2017) muestran en sus estudios una gran satisfacción familiar ante estas actividades, ya que han proporcionado a sus hijos una mayor adaptación social, un enriquecimiento académico e indican que son actividades atractivas y desafiantes para los niños, centradas en su nivel de competencia intelectual y no en su edad.

4.4. Preocupaciones familiares acerca del futuro profesional y social de sus hijos

La desinformación y las falsas creencias o mitos existentes en la sociedad dificultan la actuación de adecuadas prácticas para atender a los niños con altas capacidades, concretamente, las familias se enfrentan a una situación en la que muestran preocupaciones para satisfacer sus necesidades personales y académicas (Daglioglu y Suveren, 2013).

Centrándonos en el contexto educativo, los padres muestran sentimientos de insatisfacción y de estrés con la institución escolar, de modo que consideran que no cubren de forma apropiada las necesidades de sus hijos con altas capacidades (Higuera y Fernández, 2017; Renati, Bonfiglio y Pfeiffer, 2017).

El ámbito escolar se ve afectado por la atención e involucración de los maestros en la educación de sus hijos, ya que estos desconocen muchos aspectos importantes que son



necesarios tratar y no lo hacen (Gomez, Truffello y Kraus, 2019). Por este motivo, una de las principales preocupaciones de los padres es el aburrimiento del niño en el aprendizaje escolar y, como consecuencia, su desmotivación (Flores, Valadez y Betancourt, 2019). Como ejemplo este autor indica que los niños con altas capacidades suelen aburrirse pronto a menos que se le presenten nuevos conocimientos o cuando termina sus tareas antes que el resto de sus compañeros.

Estos autores (Flores, Valadez y Betancourt, 2019; Gomez, Truffello y Kraus, 2019) detallan que las familias coinciden en que otra de sus preocupaciones es que el sistema educativo entorpezca el crecimiento de sus hijos, de modo que no puedan desarrollar plenamente sus capacidades por falta de programas especializados. Además, expresan que les gustaría que sus hijos estuviesen enfocados en estudios superiores que sean proporcionales a su edad e interés y así, de esta forma, aumentaría su motivación hacia el aprendizaje.

En lo que respecta a las dificultades de socialización en niños con altas capacidades existe controversia de opiniones (Borges, Hernández y Rodríguez, 2009), ya que existen autores que indican que sus habilidades de interacción social son positivas (Borges, Hernández y Rodríguez, 2011) y, otros que, por el contrario, observan que presentan problemas de ajuste social y tienden a aislarse (Gomez, Truffello y Kraus, 2019; Gómez y Valadez, 2010).

Flores, Valadez y Betancourt (2019) confirman que las familias presentan temores en la inclusión social de sus hijos, preocupados por el hecho de que sean rechazados, que no sean capaces de adaptarse a sus pares y no sepan utilizar sus habilidades sociales ante situaciones emocionales en las que puedan verse envueltos. Asimismo, Higuera y Fernández (2017) resaltan que ante tal preocupación los padres apuntan a sus hijos a diferentes actividades de ocio, los llevan al parque y los motivan para que jueguen con otros niños.

Por otro lado, según Gómez y Valadez (2010) y Guthrie (2019) los padres muestran preocupación sobre algunas posibles actitudes de los niños con altas capacidades, como son los comportamientos desafiantes por presentar dificultades para calmarse, reacciones emocionales exageradas y necesidad de atención constante.



En cuanto a la dinámica familiar, Guthrie (2019) e Higuera y Fernández (2017) muestran el temor de las familias por no saber desarrollar las potencialidades de sus hijos, no administrar correctamente el tiempo de atención respecto a todos sus hijos, así como que su papel como padres sea insuficiente y no estén preparados para satisfacer sus necesidades.

Ante tales preocupaciones surge en las familias la necesidad de orientación y formación de las mismas a partir de programas, cursos u otros tipos de apoyos, los cuales suelen ser privados, que se centran principalmente en desarrollar habilidades de parentalidad positiva, recibir apoyo emocional, aclarar mitos falsos, añadir estrategias educativas y afrontamiento familiar, entre otros (Álvarez, Padilla y Máiquez, 2016; Sastre, Pérez y Bueno, 2018).

Asimismo, Kožuh (2018) ratifica la eficacia de asociaciones/escuelas creadas entre familias, escuelas y otras comunidades especializadas como vía de apoyo y formación para los padres, así como para fomentar la implicación de los padres y así la motivación de los niños. Siguiendo esta línea, Higuera (2017) indica que estas asociaciones proporcionarán a las familias la oportunidad de formarse de modo más profundo en las altas capacidades y de compartir sus experiencias con profesionales y otros padres que se encuentran en la misma situación para que la relación, tanto con sus hijos como con la escuela, sea más enriquecedora.

En resumen, las principales preocupaciones de las familias se enfocan hacia el ámbito social y académico, concretamente, por la falta de formación tanto de los maestros como de las propias familias.

5. Discusión y conclusiones

En este último apartado se extraen una serie de conclusiones en relación con los resultados encontrados acerca de los niños con altas capacidades y la influencia de su contexto ambiental en su motivación hacia el aprendizaje; asimismo, estas conclusiones se detallarán a continuación en base a los objetivos planteados.

Haciendo referencia al primer objetivo, conocer el papel del profesorado para la atención del alumnado con altas capacidades, cabe de destacar, en primer lugar, su especial relevancia en la motivación hacia el aprendizaje del alumnado. Esta motivación se verá fomentada



primordialmente a partir actividades y apoyos específicos adaptadas a las necesidades y motivaciones de los estudiantes, una actitud creativa, innovadora y comprensiva de los docentes que será transmitida a sus alumnos y proporcionar diferentes recursos de ampliación seleccionados por el propio interés del alumno.

En cuanto al papel del profesorado, Martín y Vargas (2014) y Seade, Encalada, Peñaherrera, Dávila y Vélez (2019) coinciden con los resultados obtenidos en cuanto a la importancia de transmitir al alumno interés por aprender, ofrecer recursos, actividades y experiencias enriquecedoras que propicien la motivación del alumno.

Asimismo, el papel del profesorado está influenciado por un aspecto principal, que no debe ser ignorado para la educación integral de este colectivo. Este aspecto es la falta de formación de los docentes para identificar, atender y dar una respuesta adecuada a las necesidades del alumnado, de modo, que la formación inicial y continua será primordial para que exista una relación positiva entre las actuaciones de los docentes y la mejora y motivación en el aprendizaje de los niños.

Los resultados encontrados verifican las ideas iniciales, de modo que diversos autores (Devalle y Negrini, 2019; Wechsler y Suárez, 2016) detallan la carencia o escasa formación del profesorado en su etapa académica inicial y continua; asimismo, García y Flor (2016) indican que ni siquiera aquellos docentes con una formación más especializada en las altas capacidades consiguieron determinar las necesidades de este alumnado por su falta de experiencia. Por lo tanto, coinciden en que esa falta de formación provoca consecuencias negativas en la atención educativa al alumnado con altas capacidades.

Una vez conocida la importancia del contexto educativo, nos centramos en el segundo objetivo, conocer la colaboración de la escuela-familia para la promoción de la motivación de los niños. Como punto principal cabe mencionar que debe ser lo más participativa y positiva posible, ya que ambos pueden ayudarse a entender y satisfacer las necesidades de los niños con altas capacidades un modo más adecuado, pero actualmente en muchos casos esta conexión no es positiva. Para que sí lo sea, esta relación debe basarse principalmente en una comunicación constante y actuar de forma conjunta tanto en el centro como en casa, de



forma que la familia se adapte a las medidas específicas adoptadas, la escuela responda a sus motivaciones y compartan valoraciones en cuanto a mejoras y beneficios para los niños.

Para contrastar esta idea, García y Leal (2020) y Gómez y Mir (2012) insisten en que la motivación no sólo es una característica personal, sino que se ve determinada por la influencia de factores externos como es la familia y la escuela; a su vez, destacan la importancia de que ambas mantengan una relación y actuación cercana y conjunta que permita favorecer el desarrollo integral del niño.

Por consiguiente, el tercer objetivo se centra en las familias y en averiguar cómo colaboran las mismas en la motivación hacia el aprendizaje de sus hijos en el entorno hogareño y a partir de actividades extraescolares y de ocio. De este modo, los resultados encontrados resaltan la gran influencia de todos los miembros de las familias por ser la principal vía social de transmisión de valores, creencias, conocimiento, etc. Con relación a la colaboración de las familias en casa, destacan las relaciones basadas en un ambiente amoroso, basado en el apoyo, la conexión e interacción entre los miembros, la estimulación de su imaginación y una mayor autoestima, así como los materiales adaptados a sus inquietudes.

Coincidiendo con los resultados obtenidos, Guirado (2015) y Heilat y Seifert (2019) destacan, en primer lugar, el gran apoyo emocional y académico que supone la familia para los niños con altas capacidades, proporcionando amor, valores, protección y motivación en su aprendizaje. Siguiendo esta misma línea, Pawilen (2018) señala la importancia de la comunicación bidireccional de la familia con sus hijos, así como proporcionar recursos, oportunidades y actividades variadas a su aprendizaje.

En lo que respecta a la colaboración de las familias fuera del entorno hogareño, estas estimulan la motivación de sus hijos a través de otros recursos y apoyos, como son actividades relacionadas con sus intereses, como deportes, idiomas, museos, profesores particulares, etc. Además, se demuestra que existe una relación proporcional entre nivel socioeconómico de las familias y la participación de los niños en este tipo de actividades motivacionales. Afirmando así lo propuesto por Barrera et al. (2008) y Castellanos, Bazán y Hernández (2015), señalando que las familias con menos ingresos proporcionan un menor



apoyo en las tareas y un número más reducido de recursos de enriquecimiento cultural, extracurricular y de ocio.

Por último, para dar respuesta al cuarto objetivo se ha realizado un análisis de las preocupaciones familiares acerca del futuro profesional y social de sus hijos. Entre ellas predominan los temores en relación al aburrimiento del alumnado en la escuela y que sus potencialidades no sean desarrolladas. En cuanto a las relaciones sociales, existen opiniones opuestas entre los que muestran unas habilidades sociales positivas o los que muestran dificultades y, por lo tanto, sus padres señalan la preocupación de que sus hijos no sean capaces de adaptarse a sus pares o de que sean rechazados. Todas estas preocupaciones originan que las mismas requieran apoyos y orientación en la educación de sus hijos, ya sea a partir de asociaciones, cursos o escuelas especializadas para padres.

Para contrastar estos resultados, Alarcón y Muñoz (2019) y Sahuquillo, Ramos, Pérez y Camino de Salinas (2016) confirman las preocupaciones de las familias en cuanto a la atención educativa y parental que reciben sus hijos, por ser insuficientes para satisfacer las necesidades de sus hijos. En cuanto a las relaciones de interacción de los niños con sus pares, las ideas iniciales verifican que la mayoría de ellos sí presentan desajustes en niveles de adaptación social, por lo que, sus familias presentan preocupaciones sobre ello (Gómez y Mir, 2012; López, Vázquez, Itzel, y Roger, 2015).

En definitiva, me gustaría reiterar la gran importancia del entorno ambiental en la motivación hacia el aprendizaje de los niños con altas capacidades y la necesidad de colaboración entre sus miembros para que esto sea posible. Por otro lado, las propias leyes educativas deberían enfatizar el papel de la familia en la escuela, así como una actitud recíproca entre profesor, familia y alumno, ya que en muchas ocasiones la rivalidad entre las familias y la escuela provoca consecuencias negativas para el niño y una ignorancia a las necesidades del mismo.

Asimismo, se necesitan docentes con una cualificación y actitud apta y de interés para atender al alumnado con altas capacidades, por lo que sería necesario que en los cursos de formación hasta llegar a ser profesionales se destinen contenidos para ello y que se pueda contemplar en la práctica. Siguiendo la misma línea, las familias requieren de apoyo y orientación de



profesionales para compartir y solucionar sus preocupaciones personales y, en general, para poder satisfacer las necesidades de sus hijos. Por lo tanto, se deberían de proporcionar recursos y apoyos, tanto para las familias como para sus hijos con altas capacidades, sobre todo, cuando el nivel socioeconómico de la familia es bajo y no puede permitírselo.

Tras el desarrollo y la reflexión de la presente revisión sistemática, me gustaría mencionar que sería conveniente incrementar las investigaciones respecto a la intervención de la familia en la promoción de la motivación hacia el aprendizaje de sus hijos con altas capacidades intelectuales, ya que, a pesar de ser un tema de especial relevancia para sus logros educativos y personales, aún los estudios sobre ello son muy escasos. Para futuras investigaciones recalco la importancia de la formación, apoyo y orientación hacia las familias para poder educar y motivar a sus hijos satisfactoriamente, ya sea a partir de escuelas, asociaciones, cursos, entre otros. Estas investigaciones proporcionarían un gran enriquecimiento al ámbito educativo y familiar, de modo que se podrían conocer cuáles son las necesidades de las familias, qué clase de apoyo proporcionan las asociaciones, los beneficios provocados en las familias y, por consiguiente, las mejoras en la educación y motivación de sus hijos.

6. Referencias

- Alarcón, V., y Muñoz, H. (2019). Análisis sobre las medidas de atención a la diversidad para el alumnado de altas capacidades intelectuales. *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareños*, 51, 209-216. Recuperado de <http://institutoecg.es/wp-content/uploads/2019/12/Analisis-medidas-atencion-diversidad.pdf>
- Alisauskine, S., y Kairiene, D. (2016). Shared responsibilities of parents and teachers in inclusive early childhood education. *EDULEARN Proceedings*, 8601-8611. doi: 10.21125/edulearn.2016.0875
- Álvarez, M., Padilla, S., y Máiquez, M. L. (2016). Home and Group-Based Implementation of the “Growing Up Happily in the Family” Program in at-Risk psychosocial Contexts. *ELSEVIER*, 25(2), 69-78. doi: 10.1016/j.psi.2016.03.006



- Barrenetxea, L., y Martínez, M. (2020). Relevancia de la formación docente para la inclusión educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista Científico Pedagógica Atenas*, 1(49), 1-19. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/337906630_Relevancia_de_la_formacion_docente_para_la_inclusion_educativa_del_alumnado_con_altas_capacidades_intelectuales_The_importance_of_teacher_training_for_the_educational_inclusion_of_gifted_and_talented_
- Barrera, A., Durán, R., González, J., y Reina, C. L. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Consejería de Educación. Dirección General de Participación y Equidad en Educación, Andalucía.
- Baudson, T. G. (2016). The mad genius stereotype: Still alive and well. *Frontiers in Psychology*, 7(368), 1-9. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00368
- Borges, A., Hernández, C., y Rodríguez, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*, 23(3), 362-367. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3687072&orden=304004&info=link>
- Borges, A., Hernández, C., y Rodríguez, E. (2009). Superdotación y altas capacidades intelectuales, tierra de mitos. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, 1(3), 1-11. Recuperado de <https://www.ridpsiclo.ull.es/index.php/ridpsiclo/article/view/55>
- Castellanos, D., Bazán, A., Ferrari, A. M., y Hernández, C. A. (2015). Apoyo familiar en escolares de alta capacidad intelectual de diferentes contextos socioeducativos. *Revista de Psicología*, 33(2), 299-232. Recuperado de <https://dialnet--unirioja--es.ual.debiblio.com/servlet/articulo?codigo=5262053>
- Daglioglu, H. E., y Suveren, S. (2013). The Role of Teacher and Family Opinions in Identifying Gifted Kindergarten Children and the Consistence of These Views with Children's Actual Performance. *Educational Sciences: Theory And Practice*, 13(1), 444-453. Recuperado de https://www.academia.edu/3536177/The_Role_of_Teacher_



and_Family_Opinions_in_Identifying_Gifted_Kindergarten_Children_and_the_Consistence_of_These_VIEWS_with_Children_s_Actual_Performance

- Demirok, M. S. (2018). Giftedness: educators views and perceptions. *Journal for educators, teachers and trainers*, 9(2), 72-84. Recuperado de <http://www.jett.labosfor.com/index.php/jett/article/viewFile/379/357>
- Devalle, A. J., y Negrini, T. (2019). Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(2), 485-498. doi: 10.21723/riaee.v14i2.11080
- Dirección General de Participación y Equidad (2017). Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa, Andalucía, Sevilla.
- Feria, H., Matilla, M., y Mantecón, S. (2019). La triangulación metodológica como método de la investigación científica. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 10(4), 137-146. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7248603>
- Ferreira, J., y Fleith, D.S. (2012). Características e dinâmica da família de adolescentes talentosos. *Estudos de Psicologia*, 17(1), 15-23. doi: 10.1590/S1413-294X2012000100003
- Fleith, D.S. (2016). Criatividade, Motivação para Aprender, Ambiente Familiar e Superdotação: UmEstudo Comparativo. *Psicología: Teoria e Pesquisa*, 32, 1-9. doi: 10.1590/0102-3772e32ne211
- Flores, J.F., Valadez, M.D., Borges, A., y Betancourt, J. (2018). Principales preocupaciones de padres de hijos con altas capacidades. *Revista de Educación y Desarrollo*, 47, 115-122. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Juan_Flores73/publication/328429614_Main_Concerns_of_Parents_of_Children_with_High_Abilities/links/5bcddcef92851cae21b9f23e/Main-Concerns-of-Parents-of-Children-with-High-Abilities.pdf



- Gallego, B. (2017). *Evolución del concepto y medidas de atención de las altas capacidades intelectuales en el contexto escolar. Análisis del centro educativo CEIP "Princesa Sofía" de Sanlúcar de Barrameda* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Alcalá, Madrid.
- Garcerán, M.C. (2019). Altas capacidades, educación y orientación familiar. *Almoraima: Revista de Estudios Campogibraltareños*, 50, 159-172. Recuperado de <http://institutoecg.es/wp-content/uploads/2019/05/Altas-capacidades.pdf>
- Garces, R. M. (2013). Perceived family influences in talent development among artistically talented teenagers in Singapore. *Roeper Review*, 35(1), 7–17. doi: 10.1080/02783193.2013.740598
- García, A., y Flor, P. (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 129-149. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/309169950_Percepcion_del_profesorado_espanol_sobre_el_alumnado_con_altas_capacidades
- García, M. R., y Leal, M. M. (2020). “Grupos Educativos de Apoyo a la Familia”. Una experiencia de trabajo con padres del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) de Molina de Segura. *Revista de educación, innovación y formación: REIF*, 2, 153-169. Recuperado de https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/91760/1/reif2_9.pdf
- García, S. (2013). *Integración social de dos alumnos con altas capacidades intelectuales: Estudio de casos* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Almería, Andalucía.
- Godoy, 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, España.
- Gomez, M.P., Truffello, A., y Kraus, B. (2019). Percepciones parentales respecto a la experiencia académica y social de sus hijos con altas capacidades intelectuales. *Perspectiva Educativa: Formación de Profesores*, 58(3), 156-177. doi: 10.4151/07189729-Vol.58-Iss.3-Art.837



- Gómez, M., y Valadez, M. (2010). Relaciones de la familia y del hijo/a con superdotación intelectual. *FAISCA: Revista de altas capacidades*, 15(17), 67-85. Recuperado de <https://dialnet--unirioja--es.ual.debiblio.com/servlet/articulo?codigo=3547450>
- Gómez, M.T., y Mir, V. (2012). *Altas capacidades en niños y niñas: detección, identificación e integración en la escuela y en la familia*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Guez, A., Peyre, H., Le Cam, M., Gauvrit, N., y Ramus, F. (2018). Are high-IQ students more at risk of school failure? *Intelligence*, 71, 32-40. doi: 10.1016/j.intell.2018.09.003
- Guilbault, K., y Kane, M. (2016). *Asynchronous Development. Gifted children vary in their abilities and often their patterns of growth differ from their age peers*. National Association for Gifted Children. Recuperado de [https://www.nagc.org/sites/default/files/Publication%20PHP/NAGC%20TIP%20Sheet-Asynchronous%20Development-FINAL%20REVISED-OCTOBER%202017\(1\).pdf](https://www.nagc.org/sites/default/files/Publication%20PHP/NAGC%20TIP%20Sheet-Asynchronous%20Development-FINAL%20REVISED-OCTOBER%202017(1).pdf)
- Guirado, A. (2015). *¿Qué sabemos de las altas capacidades?: Preguntas, respuestas y propuestas para la escuela y la familia* (1ª ed.). Barcelona: Editorial Graó.
- Guirao, J.A. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *ENE, Revista de Enfermería*, 9(2), 1-14. Recuperado de <http://ene-enfermeria.org/ojs/index.php/ENE/article/view/495/guirao>
- Guthrie, K.H. (2019). "Nothing is ever easy": Parent Perceptions of Intensity in Their Gifted Adolescent Children. *The Qualitative Report*, 24(8), 2080-2101. Recuperado de <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol24/iss8/16/>
- Heilat, M.Q., y Seifert, T. (2019) Mental motivation, intrinsic motivation and their relationship with emotional support sources among gifted and non-gifted Jordanian adolescents. *Cogent Psychology*, 6(1), 1-13. doi: 10.1080/23311908.2019.1587131
- Heyder, A., Bergold, S., y Steinmayr, R. (2018). Teacher's Knowledge About Intellectual Giftedness: A First Look at Levels and Correlates. *Psychology Learning & Teaching*, 17(1), 27-44. doi: 10.1177/1475725717725493



- Higueras, L. (2017). Intervención educativa en el alumnado con altas capacidades. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12 (1), 69-81. doi: 10.15359/rep.12-1.4
- Higueras, L., y Fernández, J. (2017). El papel de la familia en la educación de los niños con altas capacidades intelectuales. *IJERI: International journal of Educational Research and Innovation*, (7), 149-163. Recuperado de <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2328/1893>
- Jolly, J. L., y Matthews, M. S. (2012). A Critique of the Literature on Parenting Gifted Learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(3), 259-290. doi: 10.1177/0162353212451703
- Kožuh, A. (2018). Creativity: Didactic Challenge of a Modern Teacher. *Sodobna Pedagogika*, 69(135), 156-169. Recuperado de https://www.sodobna-pedagogika.net/en/articles/03-2018_creativity-didactic-challenge-of-a-modern-teacher/
- Kula, S. (2018). Homeschooling gifted students: Considerations for research and practice. En Kula, S., *Curriculum Development for Gifted Education Programs* (pp-151-171). Azusa: Department of Educational Leadership.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, España, 4 de mayo de 2006.
- Llata, M.C. (2015). *Altas capacidades en nuestro sistema educativo*. Sevilla: Punto Rojo Libros.
- López, G., Vázquez, N., Itzel, M., y Roger, S. (2015). Características socioafectivas de niños con altas capacidades participantes en un programa extraescolar. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extra*, (11), 85-90. doi: 10.17979/reipe.2015.0.11.519
- Machů, E., y Málek, M. (2015). Pedagogical activities with gifted children on primary schools in the Czech Republic. *International conference on new horizons in education*, 174, 2004-2011. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.868



- Martín, R. M., y Vargas, M. (2014). Altas capacidades en la escuela inclusiva. *Revista Padres y Maestros*, (358), 39-44. doi: ym.i358.y2014.009
- Martínez, M., y Guirado, A. (2010). *Alumnado con altas capacidades*. Barcelona: Editorial Graó.
- Molnar, T., Lavrenova, M., y Fenchak, L. (2017). Pedagogical factors of gifted children's adaptation to the educational environment of primary school. *Science and education*, 10, 106-111. doi: 10.24195/2414-4665-2017-10-14
- Mudrák, J., Zábrodská, K., y Takács, L. (2020). Systemic Approach to the Development of Reading Literacy: Family Resources, School Grades, and Reading Motivation in Fourth-Grade Pupils. *Frontiers Psychology*, 11(37). doi: 10.3389/fpsyg.2020.00037
- National Association for Gifted Children (2014). *Motivation and Learning*. Recuperado de <https://www.nagc.org/resources-publications/resources-parents/motivation-and-learning>
- Olszewski, P. (2016). Optimal parenting and family environments for talent development. En M. Neihart, S. I. Pfeiffer, y T. L. Cross (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know* (2nd ed., pp. 205–215). Waco: Prufrock Press. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/2015-50472-016>
- Olszewski, P., Lee, S. L., y Thomson, D. L. (2014). Family environment and social development in gifted students. *The Gifted Child Quarterly*, 58(3), 119–216. doi: 10.1177/0016986214526430
- Palomares, A., y García, R. (2016). Innovación y creatividad para favorecer la intervención educativa del alumnado con altas capacidades. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(1), 90-100. Recuperado de <https://dialnet--unirioja--es.ual.debiblio.com/servlet/articulo?codigo=5455558>
- Palomares, A., y Moyano, J. (2016). Nuevos modelos comunicativos para dar respuesta educativa al alumnado con altas capacidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70(2), 29-43. doi: 10.35362/rie70258



- Pawilen, G.T. (2018). Home environment of selected Filipino gifted individuals. *IAFOR Journal of Education*, 6(2), 71-90. doi: 10.22492/ije.6.2.05
- Pérez, L., y Jiménez, C. (2018). Influencia de la organización escolar en la educación de los alumnos de altas capacidades. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 36(1), 151-178. doi: 10.14201/et2018361151178
- Pfeiffer, S. L. (2018). *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (2ª ed). Tallahassee: Springer.
- Phillipson, S., Richards, G., y Sullivan, P. (2017). Parental perceptions of access to capitals and early mathematical learning: Some early insights from Numeracy@Home Project. En S. Phillipson, A. Gervasoni, y P. Sullivan (Eds.), *Engaging families as children's first mathematics educators: International perspectives* (pp. 127–145). Singapore: Springer.
- Renati, R., Bonfiglio, N. S., y Pfeiffer, S. (2017). Challenges raising a gifted child: Stress and resilience factors within the family. *Gifted Education International*, 33(2), 145-162. doi: 10.1177/0261429416650948
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184. doi: 10.1177/003172171109200821
- Renzulli, J. S., y Geasser, A. H. (2015). Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo productiva. *Revista de Educación*, 368, 96-131. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-290
- Sahuquillo, P., Ramos, G., Pérez, A., y Camino de Salinas, A. (2016). Las competencias parentales en el ámbito de la identificación/evaluación de las altas capacidades. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(2), 200-217. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/52099/31783>
- Sastre, S., Pérez, L. F., y Bueno, A. (2018). Programs and Practices for Identifying and Nurturing High Intellectual Abilities in Spain. *Gifted Child Today*, 41(2), 63-74. doi: 10.1177/1076217517750703



- Seade, C., Encalada, G., Peñaherrera, M. J., Dávila, Y., y Vélez, X. (2019). ¿Puede la formación en altas capacidades afectar las actitudes de los maestros en educación primaria? *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 5(1), 441-450. doi: 10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1625
- Sobrido, M., y Rumbo, J.M. (2018). The systematic review: Plurality of approaches and methodologies. *Enfermería Clínica*, 28(6), 387-393. doi: 10.1016/j.enfcli.2018.08.008
- Stoeger, H., Steinbach, J., Obergriesser, S., y Matthes, B. (2014). What is more important for fourth-grade primary school students for transforming their potential into achievement: The individual or the environmental box in multidimensional conceptions of giftedness? *High Ability Studies*, 25(1), 5–21. doi: 10.1080/13598139.2014.914381
- Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. En R. J. Sterberg y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 21–52). New York: Cambridge University Press.
- Terrassier, J. C. (1994). El síndrome de disincronía. En Y. Benito (Coord.), *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados* (pp. 147-152). Salamanca: Amarú.
- Torrego, J.C., Boal, M. T., Bueno, A., Calvo, E., Expósito, M. M., Maillo, I., (...) y Zariquiey, F. (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid: Fundación S.M.
- Vera, C., y Yanes, C.A. (2017). *¿Frente a quién estoy?: Vivencia de padres con hijos superdotados* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad Metropolitana, Caracas.
- Vialle, W. (2013). The “tiger mother” factor: Curriculum, schooling and mentoring of Asian students in an Australian context. En S. N. Phillipson, H. Stoeger, y A. Ziegler (Eds.), *Exceptionality in East Asia: Explorations in the Actiotope Model of Giftedness* (pp. 147–166). London: Routledge.
- Vialle, W. (2017). Supporting Giftedness in Families: A Resources Perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(4), 372–393. doi: 10.1177/0162353217734375



- Vreys, C., Ndungbogun, G., Kieboom, T., y Venderickx, K. (2017). Training effects on Belgian preschool and primary school teachers' attitudes towards the best practices for gifted children. *High Ability Studies*, 29(1), 3-22. doi: 10.1080/13598139.2017.1312295
- Wechsler, S. M., y Suárez, J. T. (2016). Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação. *Revista de Psicologia*, 34(1), 39-60. doi: 10.18800/psico.201601.002
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski, P., y Dixson, D. D. (2019). Gifted students. *Annual Review of Psychology*, 70, 551-576. doi: 10.1146/annurev-psych-010418-102846
- Zuković, S., y Milutinović, J. J. (2015). Supporting the development of potential giftedness in family and institutional contexts. *Annual Review of the Faculty of Philosophy/Godisnjak Filozofskog Fakulteta*, 40, 65–79. doi: 10.1177/0162353217734375

7. Anexos

7.1. Anexo 1

Anexo 1. Hoja de registro documental

FICHA DE REGISTRO DOCUMENTAL N°
<u>Título:</u>
<u>Autor:</u>
<u>Año:</u>
Objetivos con los que se relaciona: <ul style="list-style-type: none">• OBJETIVO 1 <input type="checkbox"/>



<p>2. Álvarez, M., 2016 Padilla, S., y Máiquez, M. L.</p>	<p>Home and Group-Based Implementation of the “Growing Up Happily in the Family” Program in at-Risk psychosocial Contexts.</p>	<p>4.4. Preocupaciones familiares acerca del futuro profesional y social de sus hijos</p>
<p>3. Barrenetxea, 2020 L., y Martínez, M.</p>	<p>Relevancia de la formación docente para la inclusión educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales</p>	<p>4.1.1. Formación del profesorado para atender al alumnado con altas capacidades 4.1.2. Papel del profesorado para la promoción de la motivación hacia el aprendizaje</p>
<p>4. Barrera, A., 2008 Durán, R., González, J., y Reina, C. L.</p>	<p>Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales.</p>	<p>2.1.4. Motivación en el aprendizaje del alumnado con altas capacidades 2.3.3. Colaboración de la familia a partir de actividades extraescolares o en casa</p>
<p>5. Baudson, T. G. 2016</p>	<p>The mad genius stereotype: Still alive and well.</p>	<p>4.1.1. Formación del profesorado para atender al alumnado con altas capacidades</p>
<p>6. Borges, A., 2009 Hernández, C., y Rodríguez, E.</p>	<p>Superdotación y altas capacidades intelectuales, tierra de mitos.</p>	<p>4.4. Preocupaciones familiares acerca del futuro profesional y social de sus hijos</p>
<p>7. Borges, A., 2011 Hernández, C., y Rodríguez, E.</p>	<p>Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales</p>	<p>4.4. Preocupaciones familiares acerca del futuro profesional y social de sus hijos</p>



<p>8. Dirección General de Participación y Equidad</p>	<p>2017</p>	<p>Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.</p>	<p>2.1.2. Atención educativa de las altas capacidades en Andalucía</p>
<p>9. Daglioglu, H. E., y Suveren, S.</p>	<p>2013</p>	<p>The Role of Teacher and Family Opinions in Identifying Gifted Kindergarten Children and the Consistence of These Views with Children's Actual Performance.</p>	<p>4.4. Preocupaciones familiares acerca del futuro profesional y social de sus hijos</p>
<p>10. Demirok, M. S.</p>	<p>2018</p>	<p>Giftedness: educators views and perceptions</p>	<p>4.1.1. Formación del profesorado para atender al alumnado con altas capacidades 4.1.2. Papel del profesorado para la promoción de la motivación hacia el aprendizaje</p>
<p>11. Ferreira, J., y Fleith</p>	<p>2012</p>	<p>Características e dinâmica da família de adolescentes talentosos.</p>	<p>4.3.1. Colaboración de las familias en casa 4.3.2. Colaboración de las familias en actividades extraescolares y de ocio</p>
<p>12. Fleith, D. S.</p>	<p>2016</p>	<p>Criatividade, Motivação para Aprender, Ambiente Familiar e</p>	<p>2.2.1. Papel de las familias ante sus hijos con altas capacidades</p>



Superdotación: Um Estudio Comparativo			
13.	Flores, J.F., Valadez, M.D., Borges, A., y Betancourt, J.	2018	Principales preocupaciones de padres de hijos con altas capacidades
			4.4. Preocupaciones familiares acerca del futuro profesional y social de sus hijos
14.	Garcerán, M.C.	2019	Altas capacidades, educación y orientación familiar.
			2.2.1. Papel de las familias ante sus hijos con altas capacidades
			2.2.2. Preocupaciones de la familia ante la educación de hijos con altas capacidades
			2.3.1. Colaboración de la familia-escuela
			2.3.2. Colaboración de la familia a partir de actividades extraescolares o en casa
			2.3.3. Importancia de la colaboración en la motivación hacia el aprendizaje
			4.1.1. Formación del profesorado para atender al alumnado con altas capacidades
			4.2. Colaboración familia-escuela para la promoción de la motivación hacia el aprendizaje
15.	Garces, R. M.	2013	Perceived family influences in talent development among artistically talented teenagers in Singapore.
			4.3.1. Colaboración de las familias en casa
16.	García, S.	2013	Integración social de dos alumnos con altas capacidades intelectuales: Estudio de casos
			2.1.1. Concepto de las altas capacidades



<p>17. García, M. R., 2020 y Leal, M. M.</p>	<p>“Grupos Educativos de Apoyo a la Familia”. Una experiencia de trabajo con padres del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) de Molina de Segura</p>	<p>5. Discusión y conclusión</p>
<p>18. Gomez, M.P., 2019 Truffello, A., y Kraus, B.</p>	<p>Percepciones parentales respecto a la experiencia académica y social de sus hijos con altas capacidades intelectuales.</p>	<p>4.4. Preocupaciones familiares acerca del futuro profesional y social de sus hijos</p>
<p>19. Gómez, M.T., 2012 y Mir, V.</p>	<p>Altas capacidades en niños y niñas: detección, identificación e integración en la escuela y en la familia</p>	<p>2.1.3. Retos y obstáculos del alumnado con altas capacidades 2.1.4. Motivación en el aprendizaje del alumnado con altas capacidades</p>
<p>20. Gómez, M., y 2010 Valadez, M.</p>	<p>Relaciones de la familia y del hijo/a con superdotación intelectual.</p>	<p>4.3.1. Colaboración de las familias en casa 4.3.2. Colaboración de las familias en actividades extraescolares y de ocio 4.4. Preocupaciones familiares acerca del futuro profesional y social de sus hijos</p>
<p>21. Guez, A., Peyre, 2018 H., Le Cam, M., Gauvrit, N., y Ramus, F.</p>	<p>Are high-IQ students more at risk of school failure?</p>	<p>2.1.4. Motivación en el aprendizaje del alumnado con altas capacidades</p>



22. Guilbault, K., y Kane, M.	2016	Asynchronous Development. Gifted children vary in their abilities and often their patterns of growth differ from their age peers.	2.1.3. Retos y obstáculos del alumnado con altas capacidades
23. Guirado, A.	2015	¿Qué sabemos de las altas capacidades?: Preguntas, respuestas y propuestas para la escuela y la familia.	2.1.1. Concepto de las altas capacidades 2.2.2. Preocupaciones de la familia ante la educación de hijos con altas capacidades 2.3.3. Colaboración de la familia a partir de actividades extraescolares o en casa
24. Guthrie, K. H.	2019	"Nothing is ever easy": Parent Perceptions of Intensity in Their Gifted Adolescent Children.	4.4. Preocupaciones familiares acerca del futuro profesional y social de sus hijos
25. Heyder, A., Bergold, S., y Steinmayr, R.	2018	Teacher's Knowledge About Intellectual Giftedness: A First Look at Levels and Correlates	4.1.1. Formación del profesorado para atender al alumnado con altas capacidades
26. Higuera, L.	2017	Intervención educativa en el alumnado con altas capacidades.	2.3.2. Colaboración de la familia a partir de actividades extraescolares o en casa 4.4. Preocupaciones familiares acerca del futuro profesional y social de sus hijos
27. Higuera, L., y Fernández, J.	2017	El papel de la familia en la educación de los niños con altas capacidades intelectuales	2.2.2. Preocupaciones de la familia ante la educación de hijos con altas capacidades 4.3.2. Colaboración de las familias en actividades extraescolares y de ocio 4.4. Preocupaciones familiares acerca del futuro profesional y social de sus hijos



28.	Jolly, J. L., y Matthews, M. S.	2012	A Critique of the Literature on Parenting Gifted Learners.	4.3.1. Colaboración de las familias en casa
29.	Kožuh, A.	2018	Creativity: Didactic Challenge of a Modern Teacher.	4.1.2. Papel del profesorado para la promoción de la motivación hacia el aprendizaje 4.2. Colaboración familia-escuela para la promoción de la motivación hacia el aprendizaje 4.4. Preocupaciones familiares acerca del futuro profesional y social de sus hijos
30.	Kula, S.	2018	Homeschooling gifted students: Considerations for research and practice.	4.3.2. Colaboración de las familias en actividades extraescolares y de ocio
31.	Llata, M.C.	2015	Altas capacidades en nuestro sistema educativo.	2.1.4. Motivación en el aprendizaje del alumnado con altas capacidades 4.1.2. Papel del profesorado para la promoción de la motivación hacia el aprendizaje
32.	López, G., Vázquez, N., Itzel, M., y Roger, S.	2015	Características socioafectivas de niños con altas capacidades participantes en un programa extraescolar	5. Discusión y conclusión
33.	Machů, E., y Málek, M.	2018	Pedagogical activities with gifted children on primary schools in the Czech Republic.	4.1.1. Formación del profesorado para atender al alumnado con altas capacidades



			4.1.2. Papel del profesorado para la promoción de la motivación hacia el aprendizaje
34.	Martín, R. M., 2014 y Vargas, M.	Altas capacidades en la escuela inclusiva	2.1.2. Atención educativa de las altas capacidades en Andalucía
35.	Martínez, M., 2010 y Guirado, A.	Alumnado con altas capacidades	2.3.1. Colaboración de la familia-escuela 4.2. Colaboración familia-escuela para la promoción de la motivación hacia el aprendizaje
36.	Molnar, T., 2017 Lavrenova, M., y Fenchak, L.	Pedagogical factors of gifted children's adaptation to the educational environment of primary school.	4.2. Colaboración familia-escuela para la promoción de la motivación hacia el aprendizaje
37.	Mudrák, J., 2020 Zábrodská, K., y Takács, L.	Systemic Approach to the Development of Reading Literacy: Family Resources, School Grades, and Reading Motivation in Fourth-Grade Pupils.	4.3.2. Colaboración de las familias en actividades extraescolares y de ocio
38.	National Association for Gifted Children	2014 Motivation and Learning	2.1.3. Retos y obstáculos del alumnado con altas capacidades
39.	Olszewski, P.	2016 Optimal parenting and family environments for talent development.	4.3.1. Colaboración de las familias en casa



40.	Olszewski, P., 2014 Lee, S-L., y Thomson, D. L.	Family environment and social development in gifted students.	4.3.1. Colaboración de las familias en casa 4.3.2. Colaboración de las familias en actividades extraescolares y de ocio
41.	Palomares, A., 2016 y García, R.	Innovación y creatividad para favorecer la intervención educativa del alumnado con altas capacidades.	2.1.2. Atención educativa de las altas capacidades en Andalucía 2.3.4. Importancia de la colaboración en la motivación hacia el aprendizaje
42.	Palomares, A., 2016 y Moyano, J.	Nuevos modelos comunicativos para dar respuesta educativa al alumnado con altas capacidades.	4.2. Colaboración familia-escuela para la promoción de la motivación hacia el aprendizaje
43.	Pérez, C., y 2018 Jiménez, C.	Influencia de la organización escolar en la educación de los alumnos de altas capacidades	4.1.1. Formación del profesorado para atender al alumnado con altas capacidades
44.	Pfeiffer, S. L. 2018	Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices	4.3.1. Colaboración de las familias en casa
45.	Phillipson, S., 2017 Richards, G., y Sullivan, P.	Parental perceptions of access to capitals and early mathematical learning: Some early insights from Numeracy@Home Project	4.2. Colaboración familia-escuela para la promoción de la motivación hacia el aprendizaje
46.	Renati, R., 2017 Bonfiglio, N. S., y Pfeiffer, S.	Challenges raising a gifted child: Stress and resilience factors within the family.	4.4. Preocupaciones familiares acerca del futuro profesional y social de sus hijos



47.	Renzulli, J. S.	1978	What makes giftedness? Re-examining a definition.	2.1.1. Concepto de las altas capacidades
48.	Renzulli, J. S., y Geasser, A. H.	2015	Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo productiva.	4.2. Colaboración familia-escuela para la promoción de la motivación hacia el aprendizaje
49.	Sahuquillo, P., Ramos, G., Pérez, A., y Camino de Salinas, A.	2016	Las competencias parentales en el ámbito de la identificación/evaluación de las altas capacidades	5. Discusión y conclusión
50.	Sastre, S., Pérez, L. F., y Bueno, A.	2018	Programs and Practices for Identifying and Nurturing High Intellectual Abilities in Spain.	4.1.1. Formación del profesorado para atender al alumnado con altas capacidades 4.1.2. Papel del profesorado para la promoción de la motivación hacia el aprendizaje 4.4. Preocupaciones familiares acerca del futuro profesional y social de sus hijos
51.	Seade, C., Encalada, G., Peñaherrera, M. J., Dávila, Y., y Vélez, X.	2019	¿Puede la formación en altas capacidades afectar las actitudes de los maestros en educación primaria?	5. Discusión y conclusión
52.	Stoeger, H., Steinbach, J., Obergriesser, S., y Matthes, B.	2014	What is more important for fourth-grade primary school students for transforming their potential into achievement: The individual or the environmental	4.3.1. Colaboración de las familias en casa



			box in multidimensional conceptions of giftedness?	
53.	Tannenbaum, A. J.	1986	Giftedness: A psychosocial approach.	2.1.1. Concepto de las altas capacidades 4.2. Colaboración familia-escuela para la promoción de la motivación hacia el aprendizaje
54.	Terrasier, J. C.	1994	El síndrome de disincronía.	2.3. Retos y obstáculos del alumnado con altas capacidades
55.	Torrego Seijo, J.C (coord.), Boal, M. T., Bueno, A., Calvo, E., Expósito, M. M., Maillo, I., ... Zariquiey, F.	2011	Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa.	2.1.1. Concepto de las altas capacidades
56.	Vialle, W.	2013	The “tiger mother” factor: Curriculum, schooling and mentoring of Asian students in an Australian context.	4.3.2. Colaboración de las familias en actividades extraescolares y de ocio
57.	Vialle, W.	2017	Giftedness in Families: A Resources Perspective.	4.3.1. Colaboración de las familias en casa 4.3.2. Colaboración de las familias en actividades extraescolares y de ocio
58.	Vreys, C., Ndungbogun, G., Kieboom, T., y Venderickx, K.	2017	Training effects on Belgian preschool and primary school teachers’ attitudes towards the best practices for gifted children	4.1.1. Formación del profesorado para atender al alumnado con altas capacidades



59.	Worrell, F. C., 2019 Subotnik, R. F., Olszewski, P., y Dixson, D. D.	Gifted students	4.1.2. Papel del profesorado para la promoción de la motivación hacia el aprendizaje
60.	Zuković, S., y 2015 Milutinović, J.	Supporting the development of potential giftedness in family and institutional contexts.	3.3.1. Colaboración de las familias en casa

7.3. Anexo 3

Documentos seleccionados investigaciones (ficha técnica)

Nº	Autor (año). Título	Sujetos de investigación	Objetivos	Metodología	Resultados
61.	Alarcón, V., y Muñoz, H. (2019). Análisis sobre las medidas de atención a la diversidad para el alumnado de altas capacidades intelectuales.	63 alumnos de educación primaria con un perfil cognitivo de altas capacidades intelectuales (sobredotación, talento complejo y talento simple).	- Conocer la intervención del centro escolar con los niños de altas capacidades. - Analizar el nivel de satisfacción de las familias respecto a las medidas de atención del centro. - Conocer las mejoras de aprendizaje y emocionales tras aplicar las medidas.	Cuestionario cualitativo para las familias en el que describen aspectos como el curso en el que su hijo fue evaluado, el tipo de intervención escolar que recibe, la satisfacción y en cuanto a la mejora y la felicidad del niño tras la intervención.	La mitad de los niños no son atendidos en la escuela tras la evaluación. Entre los que sí, las medidas más adoptadas son las actividades de ampliación y enriquecimiento propuestas por el docente en el aula. La mayoría de las familias no están satisfechas con las medidas que se adoptan, en el caso de los que sí, la mayoría muestra mejoras en el ámbito escolar y sus hijos están más contentos.



<p>62. Castellano s, D., Bazán, A., Ferrari, A. M., y Hernández, C. A. (2015). Apoyo familiar en escolares de alta capacidad intelectual de diferentes contextos socioeducativos.</p>	<p>79 estudiantes de 6to grado, entre 11 y 13 años, provenientes de escuelas urbanas, privadas y públicas y poseen un CI igual o superior a 120 en la prueba de SAGES-2.</p>	<p>Analizar la percepción familiar aprendizaje alumnos con altas capacidades intelectuales en tres contextos educativos diferentes.</p>	<p>la al de enfoque cuantitativo. Se realizó cuestionario de evaluación del apoyo familiar en las áreas de Literatura y Matemáticas. Existe uno para padres y otro para alumnos y sus ítems son: asistencia o apoyo en tareas escolares, tiempo y espacio proporcionado para el estudio, comunicación regular con docentes y directivos y el repaso y evaluación.</p>	<p>no Todos los alumnos coinciden en que reciben apoyo de sus padres, aunque los de la escuela privada perciben que la comunicación entre la familia y la escuela es más frecuente que los de la escuela rural. Los padres se evalúan de modo inferior en cuanto a repasar y evaluar sus tareas de español y en un nivel superior en cuanto a proporcionar espacios y tiempos para el estudio.</p>
<p>63. Devalle, A. J., y Negrini, T. (2019). Formação de professores e altas</p>	<p>12 profesores de educación secundaria de Brasil.</p>	<p>Plantear cuestión de formación de profesores para actuar en la inclusión escolar de alumnos con altas capacidades</p>	<p>la al de enfoque cualitativo a partir de una entrevista abierta e individual.</p>	<p>Los resultados pusieron de manifiesto que los conocimientos de los profesores eran muy limitados, ya que la formación inicial y/o continuada de los profesores había sido frágil. Además, no se sentían preparados para atender a este</p>



<p>habilidades /superdota ção: um camino aínda em construção.</p>	<p>colectivo ni organizar prácticas pedagógicas para ellos. Por otro lado, enfatizaron la necesidad de un trabajo conjunto entre tutores y maestros de educación especial para que la atención educativa se vea más fortalecida.</p>
<p>64. García, A., 637 profesores y Flor, P. del territorio español, de los cuales 176 tenían formación específica en el ámbito de las altas capacidades intelectuales. Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades intelectuales.</p>	<p>- Contrastar los conocimientos actuales con la percepción que tiene el profesorado de educación secundaria respecto a los AACI. Estudio empírico descriptivo y multivariante, cuyo instrumento principal es un cuestionario cuyos ítems son de información exploratoria, respuesta dicotómica, elección múltiple y respuesta abierta. Los resultados muestran que incluso entre los propios profesores aún existen muchos mitos sobre las características personales y sociales de las altas capacidades. Además, explican que algunos de sus alumnos no llegaron a ser detectados hasta la etapa de secundaria, por lo tanto, no se le ofreció ningún tipo de atención especializada. Por otro lado, los profesores indican que son alumnos que tienen necesidades educativas específicas, pero no saben especificar cuáles son sus necesidades ni cómo atenderlos, sorprendentemente ni siquiera los que tienen formación este ámbito.</p>
<p>65. Gallego, B. (2017). <i>Evolución del concepto</i> y 10 maestros de un Centro de Educación Infantil y Primaria de</p>	<p>- Conocer las medidas de atención educativa que se llevan a cabo para niños Cuestionario escala Likert, correspondiendo 1 a totalmente desacuerdo y 5 a Una vez realizada la evaluación psicopedagógica al alumno, el equipo se reúne para adoptar las medidas más adecuadas. En concreto, los maestros</p>



<p><i>medidas de atención de las altas capacidad intelectual es en el contexto escolar. Análisis del centro educativo CEIP "Princesa Sofía" de Sanlúcar de Barrameda</i></p>	<p>Sanlúcar de Barrameda.</p>	<p>de con altas capacidades intelectuales - Conocer los recursos que tiene el centro para este alumnado.</p>	<p>totalmente acuerdo.</p>	<p>de especifican los agrupamientos flexibles, programas de enriquecimiento curricular y flexibilización. Asimismo, más de la mitad de los sujetos manifiestan que sería conveniente utilizar otras medidas como una metodología adaptada a sus intereses, una segunda aceleración, existencia de profesional específico, etc. Por otro lado, indican que en su centro no poseen con recursos específicos para atender a este alumnado y que ni ellos ni las familias reciben la formación adecuada para atender satisfactoriamente a este alumnado.</p>
<p>66. <i>Godoy, M. D. (2017). Conocimientos, actitudes y creencias de las familias del alumnado que presenta altas capacidad intelectual</i></p>	<p>50 familias de niños de Primaria con altas capacidades</p>	<p>- Conocer el ámbito familiar de niños con altas capacidades - Identificar las actitudes y preocupaciones de los padres en el ambiente familiar, escolar, comunitario y escolar.</p>	<p>Investigación cuantitativa a partir de un cuestionario para las familias de escala Likert</p>	<p>Los resultados muestran que la mitad de las familias no están de acuerdo en la atención escolar destinada a sus hijos. Además, consideran que es muy importante que sus hijos estén en aula ordinaria para relacionarse con sus compañeros para el desarrollo socioemocional. Por otro lado, muestran insatisfacción por no recibir formación específica para atender a este colectivo y solicitan la necesidad de más recursos, tanto materiales como</p>



<p><i>es y de los maestros y maestras de Educación Primaria</i></p>		<p>personales para poder acceder a ellos.</p>		
<p>67. Heilat, M.Q., y Seifert, T. (2019) Mental motivation, intrinsic motivation and their relationships with emotional support sources among gifted and non-gifted Jordanian adolescents.</p>	<p>92 estudiantes de décimo grado de escuela secundaria de Amman Jordania, siendo algunos superdotados y otros no.</p>	<p>- Analizar si existen correlaciones significativas entre el apoyo emocional, la motivación mental y la motivación intrínseca entre los estudiantes jordanos dotados y no dotados. - Observar si existen diferentes significativas en la motivación intrínseca y la motivación mental, respecto a la relación con la fuente de apoyo emocional.</p>	<p>Los instrumentos de la investigación cuantitativa son una serie de escalas Likert.</p>	<p>Los resultados de este estudio respaldan la importancia del papel del apoyo emocional para el desarrollo, en particular de aquellos que poseen altas capacidades. Estos sujetos muestran mayor motivación intrínseca y mental. Además, el desarrollo de relaciones cercanas que sean de apoyo, cuidado y protección les ayudará en su ámbito académico despertando en ellos mayor curiosidad y creatividad. En cuanto al ámbito escolar, este le proporciona planes de estudio enriquecidos, recursos y adoptan estrategias de enseñanza.</p>
<p>68. Pawilen, G.T. (2018). Home environment of selected</p>	<p>10 personas filipinas con altas capacidades entre 20 y 30 años.</p>	<p>Describir el tipo de ambiente hogareño en cuanto a características socioemocionales,</p>	<p>Estudio cualitativo que se llevó a cabo a partir de una entrevista semiestructurada personal con los individuos.</p>	<p>Destacan un clima favorable y que reciben apoyo emocional de su padre y madre, pero muestran más inclinación por sus madres. Su apoyo les ha permitido unos buenos valores, la mejora en la</p>



	Filipino gifted individuals .	intelectuales y físicas. Conocer la relación con su familia, padres y hermanos.		autoestima, ser independientes y no sentirse presionados. Los padres pretenden tener una comunicación bidireccional con sus hijos y sobre temas de su interés, les proporcionan recursos y oportunidades para desarrollar sus motivaciones. Algunas familiares que tienen recursos limitados vivían cerca de la naturaleza y esto lo aprovecharon para mayor creatividad.
69.	Vera, C., y Yanes, C.A. (2017). <i>¿Frente a quién estoy?: Vivencia de padres con hijos superdotados.</i>	12 familias (8 madres, 4 padres) de hijos con altas capacidades en Venezuela.	- Describir los pensamientos de los padres ante la condición de tener un hijo con altas capacidades. - Analizar las relaciones y dinámicas familiares.	Estudio cualitativo a partir de una entrevista Los resultados muestran una gran ignorancia en cuanto al tema de la superdotación tanto por parte de los padres como de la escuela en este país. Esto perjudica a los niños, ya que no saben cómo atender sus necesidades ni disponen de los recursos para ello. Además de la desinformación sobre el tema, muestran inquietudes acerca del desarrollo socioemocional y el futuro de estos. Estos padres muestran bastante interés y coinciden en que la educación de su hijo consiste en un constante aprendizaje que ha servido para fortalecer las relaciones con sus hijos.
70.	Wechsler, S. M., y Suárez, J. T. (2016).	170 estudiantes inscritos en cursos de	Averiguar si los futuros maestros tienen la formación	Investigación cualitativa con un cuestionario con preguntas abiertas. Los futuros maestros presentan bastantes dudas respecto al término de altas capacidades y sus características. En cuanto a su



Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/su perdotação .	preparación para maestros de distintas universidades de Brasil.	suficiente para atender al alumnado con altas capacidades intelectuales.	preparación, la mitad de ellos indican que no han recibido ningún tipo de conocimiento respecto a las altas capacidades en su formación académica, respecto a los que sí manifiestan que han tratado el tema de forma muy reducida y poco contextualizado. Además, tampoco tienen claro quién es la persona que atendería a este colectivo ni cómo lo harían. En conclusión, los futuros maestros no están recibiendo la preparación adecuada para guiar a los estudiantes en sus aulas.
---	---	--	--