

RETOS FAMILIARES POR ALTA CAPACIDAD INTELLECTUAL: PROGRAMA DE ORIENTACION FAMILIAR *FAMILY CHALLENGES DUE TO GIFTEDNESS AND TALENT: GUIDANCE PROGRAM FOR FAMILIES*

Milagros Fernández-Molina

Universidad de Málaga

mfernandezm@uma.es

<https://orcid.org/0000-0002-5982-0658>

Noelia Rivera-Gallardo

Universidad de Málaga

noeliarivg@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-5472-8764>

Resumen

Las políticas educativas para la atención al alumnado con altas capacidades intelectuales han mejorado los procesos de detección y atención psicoeducativa y social, pero escasean las propuestas formativas dirigidas al contexto familiar. El objetivo de este trabajo es presentar el programa “Cultivando mentes apasionadamente curiosas”, de intervención multidisciplinar desde un enfoque sistémico, para atender los retos que tienen que afrontar las familias con hijos/as en la educación primaria. La metodología seguida para su diseño ha sido cualitativa, de carácter analítico-reflexivo, centrándose en las carencias que señala la literatura especializada e identificando los criterios de calidad para el diseño de este tipo de intervenciones. Se presentan los cuatro módulos con sus objetivos específicos, sesiones, recursos y dinámicas, así como los procedimientos de evaluación establecidos. Se concluye que el asesoramiento familiar es necesario y que el diseño de este programa, cuando pueda ser aplicado, permitiría ayudar a comprender las altas capacidades, mejorar la cohesión familiar, promover la resiliencia infantil y el fomento de relaciones sanas para momentos de adversidad.

Palabras clave: Altas capacidades intelectuales; asesoramiento familiar; salud mental; enfoque sistémico; educación primaria.

Abstract

Educational policies for the care of students with high intellectual abilities have improved the processes of detection and psycho-educational and social care, but there is a lack of training proposals aimed at the family context. The aim of this paper is to present the program “Cultivating passionately curious minds”, a multidisciplinary intervention from a systemic approach, to address the challenges faced by families with children in primary education. The methodology followed for its design has been qualitative, analytical-reflexive, focusing on the shortcomings pointed out by the specialized literature and identifying the quality criteria for the design of this type of intervention. The results present a four-module program with its specific objectives, sessions, resources and dynamics, as well as established evaluation procedures. It is concluded that families need counseling, and the program is designed to help understand high abilities, improve family cohesion, promote child resilience and foster healthy relationships in times of adversity.

Keywords: Giftedness; family guidance; mental health; systemic approach; elementary education.

Cómo citar este artículo/ citation: Fernández-Molina, Milagros; Rivera-Gallardo, Noelia (2025). Retos Familiares por Alta Capacidad Intelectual: Programa de Orientación Familiar.

ANDULI 27 (2025) pp.85-106. <https://doi.org/10.12795/anduli.2025.i27.04>

1. INTRODUCCIÓN

La comunidad educativa se encuentra en constante evolución, observándose mejoras en sus múltiples estructuras y funciones. La atención a la diversidad se presenta como uno de los focos de atención en las últimas décadas y, dentro del mismo, las altas capacidades intelectuales –AACCI, en adelante– ocupan un lugar cada vez más presente entre los intereses de la comunidad científica.

En la actualidad, este colectivo representa el 0,61% de la población (Ministerio de Educación, 2024). Aún lejos de aproximarse al simbólico rango situado entre el 2,3% (Revol y Bléandonu, 2012) y hasta el 13% (Alesi et al., 2015; Ninivaggi, 2001), que menciona la literatura, las cifras resultan alentadoras dado el crecimiento gradual en su detección con respecto a años anteriores (Tabla 1).

Tabla 1. Presencia del alumnado con AACCI en las instituciones educativas españolas

	Hombres		Mujeres		Alumnado Matriculado	Representación de la población (%)*
	Total	%	Total	%		
Curso 2022/23	33.307	64,8%	18.089	35,2%	51.396	0,61%
Curso 2021/22	29.999	64,9%	16.239	35,1%	46.238	0,56%
Curso 2020/21	26.601	65%	14.315	35%	40.916	0,50%
Curso 2019/20	25.509	65,1%	13.664	34,9%	39.173	0,47%
Curso 2018/19	23.094	65,1%	12.402	34,9%	35.496	0,43%

Nota. Tabla de elaboración propia a partir de los datos extraídos de Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2024). <https://tinyurl.com/2cxjwc7z>

* Refleja el porcentaje de la población total de alumnado matriculado en enseñanzas de Régimen General no universitarias durante el curso escolar señalado.

1.1. Estado actual del bienestar emocional en alta capacidad

Una de las discusiones más recientes se centra en pensamientos pedagógicos orientados a la reconsideración teórica y práctica de las AACCI, con objeto de establecer una perspectiva inclusiva desde las instituciones educativas (Lo et al., 2022) cuyos efectos se reflejen en todos los contextos del individuo, además de contribuir exponencialmente en el bienestar social y crecimiento socioeconómico del país (Pfeiffer, 2017; Plucker et al., 2021; Renzulli y Reis, 2018; Tourón, 2020).

Las AACCI constituyen un tema de acreditada presencia desde los orígenes de su investigación. Su concepción más primigenia, defendida por ilustres como Terman (1977-1956), se establecía en líneas de pensamiento acordes con el enfoque psicométrico, en la que el CI actuaba como factor determinante para su identificación (Sternberg y Kaufman, 2018). Desde entonces, han surgido numerosas concepciones y modelos teóricos con diferentes perspectivas que han perseguido delimitar las claves para su interpretación, identificación y evaluación (Cross, 2012; Dai, 2016; Pfeiffer, 2017) hasta llegar al concepto y conocimientos actuales.

El reconocimiento del carácter multidimensional de las AACCI (Borland, 2021; Dai, 2018; Sternberg, 2018) ha permitido redirigir la atención a otros factores –ambientales, familiares, sociales, culturales, etc.– y aptitudes –creatividad, motivación,

personalidad—, además de las cognitivas, determinantes para su configuración, comprensión e interpretación (Tourón, 2020; Ziegler y Baker, 2013).

Esta concepción permite el planteamiento de actuaciones psicoeducativas más adecuadas, ajustadas a cada persona en el momento presente (Borland, 2021), teniendo en cuenta la amplia red de contextos sociales en los que participa —escuela, amigos, comunidad, etc.— así como las interacciones interpersonales que influyen directamente en el desarrollo y bienestar general (Olszewski-Kubilius, 2018; Tourón, 2020).

La conexión y el efecto del desarrollo asíncrono en el bienestar psicológico de la población AACCII es uno de los temas de investigación y reflexión teórica más relevantes en contextos educativos de esta población neurodivergente¹ (Peterson et al., 2012). Las posturas dentro de la comunidad científica se muestran dicotómicas entre aquellas que conciben su carácter flexible versus aquellas que perciben su condición frágil (Neihart, 1999).

Dentro de la investigación especializada, los estudios se centran, en mayor o menor medida, en hipótesis que las sitúan como un factor de protección o como factor de riesgo, que causa sensibilidad y/o vulnerabilidad para la salud mental (Rinn, 2024; Rinn y Majority, 2018). La evidencia empírica compara los resultados entre la población AACCII y su grupo neurotípico (Neihart, 1998), observándose heterogeneidad en los resultados.

En un estudio realizado a la población escolar, Kroesbergen y su equipo (2016) observaron que el alumnado con comportamientos dotados exhibía un menor grado de autoestima y aceptación social, pero manifestaban menores problemas internalizantes, detectándose diferencias al comparar talentos académicos con aquellos estudiantes altamente creativos, que mostraron mayor vulnerabilidad en bienestar (Neihart, 1998).

Sin embargo, en el estudio de Vialle et al. (2007), en el que se analizan las relaciones entre personalidad, bienestar emocional y rendimiento académico en alumnado de secundaria, se reportaron niveles inferiores en bienestar y apoyo social, así como mayores niveles de tristeza en comparación con su grupo normativo.

Otros autores, como Simonton (2010) plantean un razonamiento más enfocado en la excentricidad que en la locura, defendiendo que la población altamente creativa posee recursos metacognitivos, así como autocontrol cognitivo y emocional, necesarios para sobresalir de la creatividad convencional, pero sin llegar a cruzar los umbrales que determinarían la presencia de trastornos mentales.

Así también, en una revisión metaanalítica reciente, en la que se analizaron estudios sobre ansiedad y depresión entre los grupos neurodivergente y neurotípico, a pesar de la disparidad de los resultados, los autores hallaron que la ansiedad experimentada por el alumnado con AACCII era menor a la experimentada por sus iguales (Duplenne, et al., 2024). Resultados similares se muestran en el colectivo en la etapa infantil (Alesi et al., 2015).

En términos de género, la población femenina reporta unos niveles significativamente superiores de depresión con respecto a sus iguales masculinos (Ogurlu et al.,

1 El concepto “neurodivergente” es empleado en el ámbito académico usualmente para definir, en términos sencillos y de una forma respetuosa e inclusiva, al colectivo que manifiesta pensamientos, comportamientos, interacciones con el entorno y aprendizajes únicos, de modo que las diferencias no se presentan como un hándicap sino como alternativas y oportunidades para el desarrollo (Baumer y Frueh, 2021; Doyle, 2020).

2018). Además, estos autores resaltan la soledad como un componente presente en la aparición de problemas psicológicos, lo que permite marcar la influencia del ámbito socioafectivo del individuo para la salud mental.

En conclusión, aunque existan evidencias empíricas que aproximen las AACCI hacia una perspectiva de vulnerabilidad, los niveles de bienestar psicológico se muestran generalmente muy similares entre grupos de estudio, con unas diferencias mínimas en aspectos intrínsecos (Bergold et al., 2020; Ramiro et al., 2016). Por ello, revisiones recientes no sólo rechazan la predisposición de trastornos psicopatológicos en la población AACCI, sino que, además, la consideran un elemento protector contra problemas internalizantes y externalizantes (Francis et al., 2016), la ansiedad y el trastorno de estrés postraumático (Williams et al., 2023).

En este sentido, entonces, es esencial considerar factores ambientales que puedan causar o acentuar ciertos estados de ansiedad y malestar que puedan aparecer, mostrándose la familia y la escuela como los principales agentes implicados (Alesi et al., 2015; Drake y Ginsburg, 2012). Por ejemplo, Martin et al. (2010) defiende las dificultades del alumnado no identificado que, debido a la desatención educativa por parte del sistema, tiende a experimentar una mayor prevalencia de ansiedad y depresión, con unos niveles similares a los mostrados por la población con talento creativo, por intervenciones psicoeducativas inadecuadas, insuficientes e incluso inexistentes.

A pesar de que, en lo que a educación sobre AACCI se refiere, la situación actual es más optimista, dada la diversidad de alternativas y recursos disponibles en torno a este colectivo, superiores al período precedente (Sternberg y Kaufman, 2018), sigue siendo necesario dirigir las acciones a mejorar sus experiencias en todos los ámbitos, especialmente el familiar y el escolar. Estas actuaciones no sólo potenciarán al individuo en particular, sino que también contribuirán exponencialmente al bienestar social y al crecimiento socioeconómico futuro de los países (Pfeiffer, 2017; Renzulli y Reis, 2018; Zeidner, 2021).

1.2. El papel de la familia en el bienestar

La familia representa uno de los entornos de mayor trascendencia para el individuo: posee un papel de gran dominio en las primeras nociones de aprendizaje y habilidades para el ámbito social (Álvarez, 2019) y en el estado del desarrollo potencial del talento (Olszewski-Kubilius, 2018), entre otros. Acereda (2010) resalta la importancia de aplicar estrategias propias del estilo democrático con el fin de evitar comportamientos autoritarios, adoptando pautas educativas coherentes con la edad cronológica, con la capacidad cognitiva y en función de los intereses del hijo/a con AACCI.

Sin embargo, la constante interacción con los diferentes entornos sociales hace que estas familias se encuentren sometidas a múltiples y diversas influencias externas (estereotipos sobre la inteligencia humana, mitos sobre las AACCI, normativas educativas, sobreexigencias de rendimiento, etc.) y/o propias (negacionismo, insistencia en la diferencia, expectativas inadecuadas, diferencias de género, etc.), cuyos efectos alteran y dañan la dinámica familiar, así como las relaciones socioafectivas (con la pareja, con la escuela, etc.) perjudicando, directa o indirectamente, la salud psicológica y el bienestar general de todos los implicados.

A continuación, se exponen los resultados de los estudios científicos sobre el estado actual de estas familias que nos permitan identificar los principales factores de riesgo y así determinar las actuaciones más adecuadas para sanar y fortalecer la salud psicológica de la comunidad con AACCI.

1.2.1. Situación de vulnerabilidad socioeconómica y/o socioeducativa

La desigualdad socioeconómica se presenta como una realidad a la que se enfrentan más del 26% de las familias españolas (INE, 2024) cuyos problemas repercuten tanto a nivel educativo (colegios en zonas deprimidas, falta de oportunidades educativas, dificultades de acceso a actividades extracurriculares, etc.), como en la dinámica familiar ante la incapacidad –económica y/o cognitiva– de brindar experiencias enriquecedoras en el hogar (Olszewski-Kubilius y Corwith, 2018).

Esta situación obliga a las familias a volcar toda su confianza y esperanzas en las instituciones educativas (Adelson y Henshon, 2022), las cuales deben garantizar el acceso a los recursos pertinentes para que los colectivos que requieran de una atención específica– como es el caso de las AACCI– logren potenciar sus capacidades personales y alcanzar los objetivos generales estipulados por el sistema educativo, tal y como se recoge en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre.

Es por ello por lo que, ante resultados y actuaciones poco favorecedoras, se potencia, aún más, el sentimiento de desamparo con respecto a los profesionales y con el propio sistema educativo, debilitando o incluso dañando el vínculo de colaboración de estas familias con las escuelas y los/as profesionales psicoeducativo/as.

Resulta conveniente destacar que, la mayor parte de la literatura que analiza la presencia de las AACCI en entornos socioeconómicos y socioeducativos vulnerables se centra en las repercusiones en el proceso de identificación de este alumnado (Crawford et al., 2020), en lugar de en sus efectos en el desarrollo del talento (Olszewski-Kubilius y Corwith, 2018).

El tiempo representa una variable crucial: cuánto más temprana sea la evaluación –por ejemplo, en los primeros niveles de la Educación Primaria– más precoz será su acceso a recursos de nivel avanzado y su exposición a ambientes más enriquecedores y, por tanto, mayores serán sus oportunidades futuras (Renati et al., 2023). Sin embargo, si las desigualdades existentes siguen obstaculizando la aceleración que su desarrollo demanda, las garantías de éxito serán mínimas (Crawford et al., 2020).

1.2.2. Factores de riesgo familiares

Los datos concluyentes sobre la crianza en este tipo de núcleos familiares plantean ciertas incógnitas acerca de su significado y valor específico en dichos entornos (Pilarinos y Solomon, 2017), estimándose necesaria una redefinición de los principales tipos de crianza en base a la población infantojuvenil con AACCI.

El estilo de crianza representa un tema de gran fundamentación y respaldo en el campo científico; sin embargo, son escasas las investigaciones focalizadas en los efectos y consecuencias en este colectivo. Uno de los estudios más recientes confirma la predominancia del estilo democrático en los núcleos familiares “neurodiversos”, con una mayor acentuación del rol de autoridad equilibrada por parte de la mujer, cuyos efectos se muestran positivos para el desarrollo infantojuvenil, observándose niveles más notables en autoconcepto, y menores con respecto a problemas de conducta (Pilarinos y Solomon, 2017).

Sin embargo, existen otros factores implicados que pueden alterar la conducta, medidas e intervenciones adoptadas por las familias llegando a obstaculizar el desarrollo psicológico y socioemocional. Uno de los más comunes son las expectativas familiares con respecto a los logros infantiles (Vialle, 2017).

En un estudio centrado en áreas como el arte, la música o el deporte se puede observar una mayor implicación familiar en el desarrollo del talento mediante acciones

como la constante exposición del hijo/a al área a potenciar o la aplicación de estrategias y técnicas de acompañamiento reguladas por profesionales de alto rendimiento desde etapas tempranas (Witte et al., 2015). Estas prácticas familiares demuestran la influencia de las altas expectativas familiares en la educación del hijo/a que queda sometido/a a rigurosas rutinas que le exigen un compromiso íntegro en la tarea, lo que puede suponer una gran fuente de estrés, que contribuya al desajuste psicosocial (Zeidner, 2021).

El comportamiento diferencial de los cuidadores principales también tiene una repercusión negativa en el funcionamiento familiar. Actuaciones como dirigir la mayoría de atención y afecto hacia el/la hijo/a neurodivergente, aun cuando los recursos son escasos (Ben-Artzey, 2020) o añadir responsabilidades adicionales, como adoptar el rol de defensor en los diferentes contextos para minimizar o evitar un trato injusto por parte del resto (Reimers et al., 2023), hace surgir emociones negativas entre sus hermanos/as, que son exteriorizadas mediante comportamientos de rivalidad, celos y resentimiento hacia sus progenitores (Jajodia y Roy, 2023).

En el estudio de Reimers et al. (2023), son los propios afectados quienes describen las claves del acompañamiento maternal o parental hacia un estilo de vida familiar saludable. Estas se centran en el tiempo invertido en explicar la nueva situación, fomentar una interacción sana y mitigar las preocupaciones y/o tensiones manifestadas.

Así, se ha revelado la importancia del propio funcionamiento y cohesión familiar en el bienestar socioemocional. La población de AACCCII con niveles más bajos en competencia social se muestra muy descontenta y crítica con respecto al funcionamiento familiar, percibiéndolo desfavorable, lo que resalta no sólo las posibles conexiones entre la cohesión familiar y el desarrollo socioemocional, sino también su efecto en la adquisición de cualidades de carácter resiliente, altamente beneficiosas para su crecimiento y desarrollo en sociedad (Olszewski-Kubilius et al., 2014).

No obstante, se han determinado que las variables de calidad y cantidad en las interacciones familiares tienen un valor relativo para esta población pues, la presencia de un mayor apoyo no guarda relación con el sentimiento de satisfacción ante la ayuda recibida (Vialle, 2017).

Proporcionar momentos lúdicos de calidad entre los miembros de la familia tiene resultados muy positivos: impulsan el afianzamiento de los vínculos filiales, refuerzan la cohesión familiar, e incluso proporcionan a todos los miembros, en especial, a los hermanos y hermanas, conocimientos esenciales para comprender el comportamiento y desarrollo de la infancia neurodivergente (Taylor et al., 2023).

En definitiva, la esencia reside en otorgar una atención y cuidado equitativo a todos los miembros de la familia, encontrado el equilibrio adecuado para una convivencia óptima y saludable.

1.2.3. Factores de riesgo personales

Es certero pensar que los grandes cambios y reestructuraciones que demandan las AACCCII en el ámbito familiar, así como la influencia de otros factores externos –como la familia extensa, el barrio u otros grupos sociales– y las interrelaciones que se dan en ellos, son en sí mismos fuente de estrés y preocupación para los cuidadores principales y que una inadecuada gestión conduce, entre otras cosas, al agotamiento físico y mental (Burke et al., 2022; Ziegler et al., 2017).

Sin embargo, deben tenerse en cuenta otros factores internos, como son las creencias propias (Renati et al., 2017) que existen sobre las AACCCII y que son transmitidas

tanto de forma verbal como mediática, creando una red de estereotipos que exigen ser “desmitologizados” mediante la formación e información a profesionales (Preckel et al., 2015) y a las propias familias de la población neurodivergente.

Las características psicosociales del propio individuo —la persona neurodivergente, en cuestión— también son un atributo a tener en cuenta. Las cualidades y conductas propias (motivación, autoconfianza, actitud positiva, habilidades sociales, entre otras) son recursos internos altamente valorados por sus efectos en el bienestar subjetivo y el equilibrio psicológico de esta población. En relación con ello, el apoyo social tiende a presentar efectos potencialmente influyentes en el desarrollo de estas características.

Efectivamente, el bienestar subjetivo o felicidad se presenta como un elemento indispensable para el éxito académico y crecimiento personal, tratándose de un constructo complejo con variables influyentes muy diversas (Cross, 2020; Zeidner, 2021), entre las cuales se encuentran factores internos, pero también ambientales y familiares (Suldo et al., 2018).

Por ello, estos autores recalcan la importancia de trabajar el desarrollo del talento mediante intervenciones psicoeducativas con estrategias de carácter proactivo en las que se tengan en consideración el estado y la mejora de la felicidad del individuo, bajo la hipótesis —puesto que no se trata de un tema muy investigado en el campo científico— de que al sentirse plenamente felices, este estado psicológico conducirá hacia un aumento de sus habilidades talentosas y creativas, las cuales se verán reflejadas en actuaciones sociales y ambientales, entre otras, de relevancia en la sociedad (Suldo et al., 2018; Zeidner, 2021).

Tal y como expone el propio colectivo, resulta primordial educar a la sociedad —y especialmente, a las familias— para que tomen conciencia de cómo actúan, sienten y conciben el mundo con objeto de brindar apoyo positivo durante las etapas de máximo desarrollo (Szymanski y Wrenn, 2019)

Así, del mismo modo que se debe garantizar la oferta de recursos endógenos o medios —orgánicos, motivacionales y personales— útiles para el proceso de adquisición y desarrollo del talento (“capital de aprendizaje”), también hay que diseñar ofertas de recursos exógenos o “capital educativo” que, por su componente ambiental, incida directa e indirectamente en el proceso de aprendizaje del individuo (Ziegler et al., 2017).

1.2.4. Interconexiones Familia-Escuela

Existen estudios que reflejan la realidad de estas relaciones y cómo los desacuerdos entre estos agentes conducen a tensiones que dañan los vínculos afectando, por tanto, al desarrollo psicosocial del colectivo con AACII.

Algunas familias describen las reuniones con profesionales educativos como verdaderos campos de batalla y otras recuerdan recibir continuos rechazos ante sus peticiones de modificaciones curriculares o apoyos educativos (Burke y Hodapp, 2016). Esta hostilidad provoca un sentimiento de infravaloración en el equipo educativo, además de frustración en las propias familias, obligándolas a adoptar, en ocasiones, una actitud de defensa —mayormente estratégica— como último recurso para lograr las actuaciones que consideran indispensables para la correcta evolución de sus descendientes en el ámbito educativo (Burke et al., 2022).

Además, se ha encontrado que estas dinámicas suponen un estresor para la población atendida, la cual sufre consecuencias tanto externas—privatización de recursos,

entorno familiar inadecuado— como psicológicas —ansiedad, soledad, aislamiento— (Crawford et al. 2020), viéndose damnificado su desarrollo psicosocial y bienestar.

Estos resultados sugieren que muchas familias no se encuentran adecuadamente asesoradas desde los centros educativos y, por ende, desconocen la forma más adecuada y enriquecedora de actuar con sus hijos/as neurodivergentes.

En un estudio en el que se analizaron datos extraídos de una muestra de 35 cuestionarios iniciales a las familias del alumnado participante en el programa de mentorías universitarias MentorAC-UMA de la Universidad de Málaga, los hallazgos reflejaban un porcentaje significativo de familias que desconocían el perfil intelectual de sus hijos/as (36,7%) así como su descontento por considerar insuficiente (50%) o nula (3,3%) la información recibida tras el proceso de evaluación psicopedagógica (Rivera-Gallardo y Fernández-Molina, 2024).

Otro elemento agravante en esta relación familia-escuela tiene que ver con la postura adoptada por las propias familias ante las respuestas —o ausencia de las mismas— del sistema educativo.

Trainor (2010, citado en Burke et al., 2022) define cuatro tipos de defensa en las familias: *intuitivas*, cuando demandan actuaciones basándose en sus creencias y percepciones sobre las necesidades del infante; *estrategas*, cuando se aplica una defensa basada en los derechos del hijo/a, según la normativa vigente; *expertas*, cuando se utilizan conocimientos específicos sobre las necesidades de la infancia o del colectivo con AACII para alcanzar los recursos solicitados; y *agentes de cambio sistemático*, aquellas que luchan por cambios a gran escala para la mejora educativa del colectivo al que defienden.

Coincidiendo con otros estudios, Burke et al. (2022) encuentran que las familias optan por unas actuaciones de defensa *estratégicas*, aunque el empeño y esfuerzo dedicados concluyen con resultados que a veces son positivos y a veces negativos. Asimismo, este estudio corrobora el hecho de que, cuanto mayor sea el capital socioeconómico de las familias, mejores experiencias y resultados positivos experimentarán sus miembros dentro de la comunidad educativa.

Sin embargo, aunque estas acciones de reclamar sean interpretadas como una reacción lógica y deseable ante una atención psicoeducativa por parte de la escuela considerada como inadecuada o insuficiente, no se ha encontrado que constituya un patrón de conducta constante ni estable o universal en las actuaciones familiares (Burke y Hodapp, 2016).

1.3. Estado actual del problema de investigación

Los estudios revisados ponen énfasis en la familia como el agente más influyente desde edades muy tempranas, a través de comportamientos, actitudes, aprendizajes, valores, etc., no sólo en el desarrollo integral de la población neurodivergente, sino en el bienestar futuro de este colectivo (Ogurlu et al., 2018; Vialle, 2017).

Por tanto, se plantea necesaria la creación de espacios pedagógicos que permitan su inclusión en las intervenciones psicoeducativas planificadas por los/as profesionales de la psicología y/o educación, centradas en potenciar el desarrollo en todas las esferas del individuo, con especial atención en el mantenimiento y/o mejora del bienestar general.

El objetivo de este trabajo es realizar una propuesta de intervención sociofamiliar basada en las conclusiones que los últimos estudios han encontrado al respecto, con

objeto de formar a las familias y proporcionarles herramientas útiles para una adecuada gestión de la diversidad intelectual, así como promover estilos y actuaciones saludables para un desarrollo psicológico óptimo.

2. METODOLOGÍA

A partir de la revisión teórica llevada a cabo y expuesta en los epígrafes anteriores, incluyendo tanto estudios cuantitativos, con estadísticas descriptivas y correlacionales, como estudios de narrativas personales (Rinn, 2024; Olszewski-Kubilius et al., 2014; Szymanski y Wrenn, 2019), se ha seguido una metodología cualitativa de corte analítico-reflexivo que ha permitido identificar las múltiples influencias sociales (mitos, falsas expectativas, prejuicios relacionados con el género, negacionismo, etc.) que terminan afectando a las dinámicas familiares, a la relación de pareja, a la cooperación con la escuela, que es el otro sistema social complejo implicado y, finalmente, a la salud mental y al bienestar general del hijo/a con alta capacidad.

A continuación, se presentan las dimensiones que conectan la revisión del marco teórico con la creación del programa.

2.1. Criterios de selección para el diseño de un programa para familias

Los criterios que se han utilizado para la selección de contenidos y para el diseño del programa, han estado basados en los principios defendidos por los estudios y teorías revisadas que se han considerado válidas, y que son los siguientes:

- El reconocimiento del carácter multidimensional de las AACCI que hace necesario redirigir la atención a factores familiares y de interconexión familia-escuela.
- La relevancia, en el bienestar del hijo/a con AACCI, de factores familiares como el estilo de crianza, las expectativas familiares, el acompañamiento familiar del hijo/a hacia un estilo de vida saludable, la cohesión y funcionamiento familiar, o la calidad de las relaciones intrafamiliares.
- El sentimiento de desamparo e insatisfacción de las familias con respecto a los profesionales y al propio sistema educativo que hacen necesaria una mejor información y formación de las familias acerca del concepto de alta capacidad, de la diversidad intelectual y de la situación de las AACCI en el contexto escolar.

En base a esos principios, y en respuesta a las necesidades de las familias de AACCI –para beneficio en términos de bienestar y desarrollo óptimo del propio colectivo de niños y niñas– hemos diseñado una propuesta de programa que hemos denominado *Cultivando mentes apasionadamente curiosas*.

2.2. Bases educativas del programa

El programa se rige por los principios de los Programas Parentalidad Positiva o “Triple P”, entre los que se encuentra impulsar la mejora de las funciones maternas y parentales, promover entornos seguros, libre de conflictos e la impulsar la adquisición de competencias esenciales para el desarrollo presente y la vida futura a través de la práctica positiva (Morawska y Sanders, 2009).

Además, tiene en cuenta todas las estructuras familiares existentes en la sociedad actual, con base en el Proyecto de Ley de Familias 121/2024, de 8 de marzo (BOCG, 2024). Esto se debe a la gran transformación que han ido experimentado los núcleos familiares, de manera que, en la actualidad, la familia representa una estructura

mucho más diversa y alternativa que en épocas pasadas (OECD, 2022), dónde los hogares nucleares representaban la configuración típica aceptada en la sociedad.

Por tanto, para garantizar una mejora de calidad en los sistemas sociales, especialmente en el ámbito familiar de ese colectivo, los destinatarios del programa comprenden más allá de los progenitores o guardadores legales incluyendo, de manera voluntaria, a toda persona involucrada en el proceso de educación y crianza –inclusive, consanguíneas– independientemente de las razones que lleven a ello (hogares multigeneracionales, responsabilidades laborales, enfermedad de un miembro de la familia, etc.).

Su aplicación requiere la participación activa de dos profesionales de la psicopedagogía. La primera de ellas representa el papel de instructora, guiando el desarrollo del taller. En la segunda profesional se delega un papel con funciones de observación, siendo la encargada de recoger por escrito información relevante *in situ*, vital para el posterior proceso de evaluación.

2.3. Población destinataria

La población a la cual va dirigido el programa son las familias provenientes de centros educativos de la provincia de Málaga. Los destinatarios deben cumplir una serie de requisitos:

- a. Tener hijos/as matriculados en la etapa primaria en centros educativos de la provincia.
- b. Haber recibido recientemente –en un plazo de 2 años– una valoración del EOEE por presentar AACCI.

2.4. Descripción del contexto

La propuesta formativa ha sido diseñada inicialmente en un contexto hipotético para ser ejecutada en la provincia de Málaga, específicamente con familias de alumnado matriculado en centros educativos ubicados en las localidades de Torremolinos y Benalmádena.

El programa se realizaría en colaboración con el Equipo de Orientación Educativa Especializada (EOEE) en AACCI, cuyo ámbito de intervención es a nivel provincial en las distintas instituciones de carácter público, privado y concertado que ofrecen enseñanzas no universitarias (Consejería de Educación y Deporte, 2020). La tarea principal del EOEE sería la transmisión de la existencia de nuestro programa a la población a la cual se destina, tal y como se recoge en el artículo 15 de la Orden de 23 de julio de 2003, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa.

2.5. Selección y asignación de sujetos al programa

Las familias interesadas deberán rellenar el formulario de preinscripción, un cuestionario inicial y una hoja de consentimiento informado y enviarlo al correo electrónico que se le indicaría. En caso de requerir de ayuda, el equipo docente y/o directivo de los respectivos colegios, serían los encargados de atender a las familias en esta fase previa.

Dada la magnitud de familias que pueden solicitar la participación, y con objeto de garantizar una experiencia útil y enriquecedora, se realizarán agrupaciones de un máximo de 15 familias por cada ciclo del programa, teniendo en cuenta las preferencias

de asistencia detalladas en los cuestionarios iniciales, las cuales se respetarán en la medida de lo posible.

Una vez realizado el proceso de preinscripción, se les notificaría –por vía telefónica y/o telemática– la fecha, hora y ubicación del taller, así como la solicitud de confirmación de su asistencia. En caso de desestimación, se les comunicaría que serán informados del próximo ciclo formativo que mejor se ajuste a sus preferencias.

3. RESULTADOS. Programa Cultivando mentes apasionadamente curiosas

3.1. Análisis del contenido del programa

Cultivando mentes apasionadamente curiosas se propone el logro de una serie de objetivos específicos (Figura 1) indispensables en entornos familiares neurodivergentes. Está compuesto por cuatro módulos, los cuales se diversifican por sesiones con contenido tanto formativo como dinámico (Figura 2).

Figura 1. Objetivos específicos de cada sesión del programa

MÓDULO I
<ul style="list-style-type: none"> • Crear un ambiente de confianza y seguridad. • Conocer los aspectos definitorios de la alta capacidad. • Distinguir los distintos perfiles intelectuales. • Normalizar actitudes y comportamientos usuales en el colectivo con AACII. • Respetar y validar las emociones del infante. • Impulsar estrategias aplicables en el hogar beneficiosas para el vínculo m/paternofilial.
MÓDULO II
<ul style="list-style-type: none"> • Impulsar el control emocional de las figuras filiales para una adecuada respuesta de defensa social ante su igual neurodivergente. • Desarrollar habilidades socioemocionales efectivas para las relaciones dentro y fuera del ámbito familiar. • Fomentar la práctica negociadora para la resolución pacífica ante problemas interpersonales. • Dotar a las familias de estrategias y herramientas para guiar el proceso de mediación ante problemáticas entre sus miembros.
MÓDULO III
<ul style="list-style-type: none"> • Dotar a las familias de estrategias y herramientas para educar en resiliencia. • Fomentar la autoestima y autoconcepto del infante neurodivergente. • Impulsar la mejora en las relaciones interpersonales trabajando en la gestión del diálogo interno y en el autocontrol emocional.
MÓDULO IV
<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la/s unión/es entre la pareja y/o otra/s adulta/s conviviente/s para desarrollar un estilo de crianza y educación saludable y equilibrado. • Promocionar la relación familia-escuela para una adecuada planificación e intervención de la respuesta educativa ajustada a la realidad del sujeto.

Existen varias prácticas de funcionamiento generales, como son: el descanso, la ronda de preguntas, la entrega de orientaciones generales recopiladas para las familias, un listado de podcast, a la que podrán acceder a través de la plataforma gratuita Ivoxx desde casa, además de información e instrucciones para solicitar becas y ayudas.

Durante el descanso, que tiene una duración de 20 minutos, se animaría a las familias a interactuar entre ellas. Esta invitación de acercamiento cuenta con una serie de metas centradas en la conexión entre familias que están pasando por situaciones similares y que, gracias a este programa, pueden crearse nuevos vínculos de apoyo externo pudiendo, además, ser de ayuda para reforzar el ámbito social de las parejas.

La ronda de preguntas se realizaría una vez concluidas las sesiones correspondientes a cada módulo con el fin de resolver dudas relacionadas con los temas trabajados en ese día que se hayan quedado en el aire o bien no hayan comprendido con claridad. Se le destinarán 10 minutos, que podrán prolongarse en caso de que las dudas lo requieran.

La duración completa del programa será de ocho horas –a lo largo de un mes de formación– distribuyéndose cada módulo en franjas temporales de dos horas. En la Tabla 2 se especifican la duración y los recursos planificados para cada sesión.

Figura 2. Sesiones y actividades que componen cada módulo del programa

Módulo I. “Conocer para comprender”	<ul style="list-style-type: none"> • Sesión 1. Iniciando el programa • Sesión 2. Explorando la alta capacidad • Sesión 3. Destapando mitos • Sesión 4. Estrategias hacia el cambio enriquecedor y positivo en el hogar
Módulo II. “Período de conexión familiar”	<ul style="list-style-type: none"> • Sesión 1. Dinámicas para la inclusión en el núcleo familiar • Sesión 2. Camino hacia la hermandad • Sesión 3. La mediación como solución ante conflictos en el ámbito familiar • Sesión 4. Listados de recursos
Módulo III “Resiliencia, clave en el desarrollo óptimo”	<ul style="list-style-type: none"> • Sesión 1. Visualización de un vídeo explicativo sobre AACIII • Sesión 2. Claves para el fortalecimiento infantil • Sesión 3. ¿Cómo se sienten? • Sesión 4. Exposición de dinámicas para educar en resiliencia
Módulo IV. “Más allá del don”	<ul style="list-style-type: none"> • Sesión 1. Relaciones sanas, fortaleciendo vínculos en momentos de adversidad • Sesión 2. Hacia una colaboración con la escuela saludable y exitosa • Sesión 3. Despedida y agradecimientos • Sesión 4. Merienda social

El primer módulo se presenta como una oportunidad formativa para dar respuesta a las incógnitas existentes en torno a las AACII, y por las que los destinatarios están participando, ofreciendo recursos y material útil para la comprensión e interiorización de los conocimientos aportados.

Con el segundo, se pretende trabajar aspectos relacionados con el estilo de crianza más adecuado para el desarrollo óptimo integral, así como las relaciones entre hermanos/as, y cómo mejorarlas. La esencia de esta sesión reside en la disminución de las discrepancias filiales para fomentar la calidad de sus interacciones.

En el tercer módulo se trabajan conocimientos y estrategias familiares útiles para garantizar un nivel de resiliencia –emocional, cognitiva, física y espiritual– óptimo y, por tanto, bienestar físico y psicológico. Se definen características clave en el entrenamiento en resiliencia primaria y se proponen modificaciones en la conducta maternal y parental y trato equitativo en el núcleo familiar (Ben-Artzey, 2020). Además, se incide en la definición del autoconcepto, cuyos efectos se ven reflejados en el comportamiento social en distintos ámbitos; y se exponen dinámicas con las cuales entrenar competencias que, junto con las anteriormente presentadas, son de gran utilidad para el abordaje de situaciones problemáticas presentes y futuras.

El último módulo, definido como un espacio pedagógico seguro e inclusivo, se orienta al suministro de medidas para el impulso del bienestar personal de las personas progenitoras o cuidadoras principales –cuyos comportamientos se ven reflejados en el trato familiar– a través del fomento de sus relaciones socioafectivas mediante estrategias de afrontamiento para la búsqueda resolutiva ante situaciones problemáticas que pueden o han acontecido en sus vidas diarias, y otra serie de orientaciones enfocadas a la relación en pareja.

Tabla 2. Duración y recursos de las sesiones del programa

Sesiones (duración)		Recursos	
Primer módulo	Sesión 1 (5 min.)	<ul style="list-style-type: none">• Imagen introductoria (recopilación de los conceptos más conocidos dentro de la comunidad AACCI, en castellano e inglés)	Ordenador y proyector
	Sesión 2 (30 min.)	<ul style="list-style-type: none">• Presentación “Descubriendo diamantes. Una mirada comprensiva del comportamiento dotado” (contenidos teóricos)• Vídeo Tener altas capacidades no significa sacar buenas notas. Olga Carmona, psicóloga• psicóloga”. https://tinyurl.com/2d3mtpfv	
	Sesión 3 (30 min.)	<ul style="list-style-type: none">• Presentación “Destapando mitos” (para trabajar las falsas creencias existentes en torno al colectivo con AACCI).	
	Sesión 4 (25 min.)	<ul style="list-style-type: none">• Presentación “Errores en la comunicación” (la importancia del lenguaje para un adecuado desarrollo)	
	Cierre del módulo I <ul style="list-style-type: none">• Documento de orientaciones generales• Documento orientativo para las solicitudes de becas y ayudas• Listado de podcast de interés• Carpeta con folios en blanco (para la construcción libre de un portafolios como instrumento de evaluación)		

	Sesiones (duración)	Recursos	
Segundo módulo	Sesión 1 (20 min.)	<ul style="list-style-type: none"> Actividad "Ventana emocional" (estrategia creada para los/las hermanos/as) Actividad "El tarro de las sugerencias" (dinámica para eliminar la conducta parental diferencial e impulsar la cohesión familiar e inclusión de todos los miembros en las decisiones familiares) 	Ordenador y proyector
	Sesión 2 (30 min.)	<ul style="list-style-type: none"> Presentación sobre las técnicas (modelado y feedback) para la adquisición de habilidades sociales. Dinámicas "Tú y yo no vemos lo mismo" y "Yo opino así" (para la mejora de las relaciones filiales) Dinámicas "Como la vida misma" y "¡Y es que tú!" (para la adquisición y entrenamiento de habilidades relevantes para las relaciones interpersonales) 	
	Sesión 3 (30 min.)	<ul style="list-style-type: none"> Presentación "fases del proceso de negociación" Presentación "Habilidades esenciales para la mediación" Dinámica "Dar la vuelta a la sábana" (entrenamiento de habilidades de negociación) Plantilla de registro de la actividad conflictiva (para la resolución pacífica de problemas en el hogar) Plantilla "Carta de la reconciliación" (para facilitar la comunicación durante problemáticas en las relaciones filiales y/o familiares) 	
	Sesión 4 (10 min.)	<ul style="list-style-type: none"> Listado de recursos literarios (6-12 años) Listado de recursos lúdicos (6-12 años) 	
Tercer módulo	Sesión 1 (5 min.)	<ul style="list-style-type: none"> Vídeo otrAACara: La otra cara de las altas capacidades https://tinyurl.com/yowah4jn 	Ordenador y proyector
	Sesión 2 (35 min.)	<ul style="list-style-type: none"> Presentación "Camino hacia la resiliencia: claves para el fortalecimiento infantil" (para la comprensión y fomento del entrenamiento resiliente) 	
	Sesión 3 (20 min.)	<ul style="list-style-type: none"> Vídeo ¿Cómo se sienten los niños con altas capacidades? / Talentum Altas Capacidades https://tinyurl.com/yoegovaa 	
	Sesión 4 (30 min.)	<ul style="list-style-type: none"> Dinámica "Mi persona girasol" (para trabajar la autoestima) Dinámica "¿Quién controla a quién" (para fomentar la gestión y regulación emocional) Dinámica "¿Qué verán los demás en mí?" (para fomentar el auto-concepto y la gestión emocional en las relaciones interpersonales) 	
Cuarto módulo	Sesión 1 (30 min.)	<ul style="list-style-type: none"> Presentación "Manual para crear relaciones sanas: fortaleciendo los vínculos en momentos de adversidad" (orientaciones para mejorar las relaciones de pareja y/o otras personas adultas convivientes) 	Ordenador y proyector
	Sesión 2 (20 min.)	<ul style="list-style-type: none"> Plantilla "Registro de necesidades personales y compartidas" (estrategia para impulsar el bienestar personal y las relaciones de pareja para el desarrollo saludable de la vida familiar" 	
	Sesión 3 (10 min.)	<ul style="list-style-type: none"> Presentación "Familia-Escuela: hacia una colaboración saludable y exitosa" (diseñada para discriminar las funciones de familias y docentes en el proceso de intervención para la mejora psicoeducativa; claves para un adecuado proceso de colaboración) 	
	Sesión 4 (60 min.)	<ul style="list-style-type: none"> -Actividades de evaluación final. 	

3.2 Criterios de evaluación del programa

En primer lugar, se ha diseñado una actividad de evaluación consistente en un cuestionario que verificará el grado de conocimiento que alcanzan las familias gracias al programa (usando una metodología *Pre-post*), la evaluación del programa y de los profesionales que lo impartirán.

También se recibirá información de las familias a través de un portafolios, haciendo entrega de una carpeta con documentos en blanco con la intención de:

- (a) facilitarles una construcción libre, siempre que tengan en cuenta los elementos mencionados en su elaboración,
- (b) eliminar posibles barreras que dificulten su ejecución como puede ser el tiempo, sentirse en la obligación, la pereza, etc. y,
- (c) tener datos al respecto de la evolución de cada familia.

De igual manera, se recibirá información de las figuras implicadas en el proceso de formación. De la instructora, se espera un ejercicio introspectivo con el fin de abordar elementos de la propia praxis profesional, permitiendo aportar modificaciones que mejoren no sólo la actuación en futuras aplicaciones, sino la acción educativa en general. De la figura del profesional de apoyo encargada de los registros de observación, se obtendrán datos cualitativos recogidos en el preciso momento en el que fueron observados, tales como comentarios, comportamientos de las familias, dudas, intervenciones, además de elementos destacables en la actuación de la profesional instructora.

Las correspondientes evaluaciones serán analizadas siguiendo unas rúbricas cuyas plantillas han sido diseñadas específicamente en el contexto de este programa para valorar los conocimientos adquiridos y las propias sesiones, la estructura del programa y su ejecución y, por último, para (auto)valorar la práctica profesional, aplicable tanto para las familias como para analizar las percepciones de la propia instructora.

Sin embargo, el proceso de evaluación no finalizará con la obtención de estos resultados, sino que se espera recoger su evolución de forma longitudinal mediante entrevistas con las familias con posterioridad –mínimo, seis meses después de la finalización del programa– con objeto de conocer el impacto real de los conocimientos y aprendizajes tanto en el núcleo familiar como a nivel personal.

4. CONCLUSIONES

El asesoramiento familiar se presenta como una necesidad reconocida por la comunidad científica que focaliza su estudio dentro de este campo. La revisión del paradigma actual de los retos familiares en la población neurodivergente con AACCI ha permitido observar las respuestas ofrecidas por los equipos profesionales desde las instituciones educativas que, en ocasiones puedan resultar inadecuadas, al menos, en lo que al asesoramiento familiar respecta. Además, se han evidenciado las principales obstaculizaciones que impiden el desarrollo integral en los sistemas familiares y una correcta evolución en términos de salud y bienestar psicológico.

Por tanto, a partir de la detección de los factores familiares implicados en el bienestar del alumnado con AACCI y su relación con el contexto escolar, se ha diseñado una propuesta de programa formativo familiar que integre diferentes aprendizajes. Estos están en su mayoría centrados en la transmisión de información relevante para la

adecuada interpretación de las AACCCII, la adquisición de competencias sociales y de resiliencia indispensables para la mejora del bienestar psicológico infantil, así como a promover un entorno familiar estimulante.

Por ello, el programa trabaja el estilo de crianza saludable y coherente, así como el acceso a recursos y estrategias basadas en la comunicación diaria, escucha activa, la inclusión de todos los miembros en las decisiones familiares, y otras medidas y experiencias que incidan positivamente en el desarrollo integral e impulse su potencial.

De esta forma el diseño del programa, además de atender las carencias manifestadas por las familias en torno a las AACCCII y lo que estas representa e implica, permitiría promocionar una práctica familiar positiva y una educación en resiliencia tanto al colectivo neurodivergente, con los conocimientos y recursos ofertados, como a las familias, a través del fortalecimiento de los vínculos de la pareja u otros familiares implicados de forma directa en la crianza y educación.

El efecto podría extenderse a las instituciones educativas, al comprender que tienen que dejar a un lado las diferencias y conformar un grupo de apoyo y colaboración en beneficio del protagonista real: el alumnado neurodivergente.

Con respecto a los recursos planteados en este programa éstos no se limitan a un uso individualizado y/o aislado de cada herramienta en sí, sino que forman parte de un sistema de evaluación completo (Alcaraz, 2015). Es por lo que el proceso de evaluación, así como los instrumentos destinados para ello, permitirán realizar una triangulación de la información basada en las evidencias proporcionadas por todos los participantes, representando además una oportunidad excelente para detectar estrategias, elementos y/o actuaciones profesionales que presenten unos efectos mínimos, inadecuados y/o nulos en función de los objetivos perseguidos inicialmente, lo que permitirá su reacondicionamiento con vistas a una mejor práctica y experiencia en futuras ediciones.

Asimismo, se considera preciso plantear que no existe posibilidad alguna de potenciar el desarrollo del talento ni de impulsar actuaciones verdaderamente enriquecedoras para este colectivo sin una profunda y sólida comprensión de la persona que se encuentra tras esa capacidad o habilidad altamente dotada (Rinn, 2024). Por ello, dentro del área de investigación e intervención psicoeducativa, se debe valorar la narrativa personal como herramienta de aprendizaje intrapersonal e interpersonal (Cross, 2012) y como punto de partida y garantía ante estudios y/o propuestas de diversa índole e incluso como recurso útil para la mejora de la práctica familiar.

Aunque este programa esté enfocado a las personas encargadas de la educación y crianza, ha sido diseñado para ofrecer las medidas y estrategias que este colectivo necesita para vivir de forma óptima y feliz y, tan sólo su ejecución determinará si los resultados se muestran favorables según las metas fijadas para ello. La implementación de este diseño está prevista en un plazo medio de tiempo y sólo su ejecución real podrá manifestar las debilidades y fortalezas de nuestro diseño, que podrán ser objeto de un próximo estudio, aunque podemos anticipar algunas de ellas.

Así, podemos prever que, de entre todos los objetivos específicos previstos en los cuatro módulos que se propusieron, los más accesibles pueden ser, en primer lugar, los de crear un ambiente de confianza y seguridad, debido al amplio período de formación y al diseño de las sesiones las cuales permiten una interacción constante de todos los agentes que participan en el programa; en segundo lugar, conocer los aspectos definitorios de las AACCCII, así como los distintos perfiles cognitivos, porque hay varias dinámicas y recursos destinados a ellos; y en tercer lugar, dotar a las

familias de estrategias y herramientas útiles para educar en resiliencia y para la mejora del vínculo materno y paterno filial, gracias al diseño y divulgación de recursos y conocimientos para ello.

En cambio, los objetivos específicos más resistentes al cambio podrían ser aquellos dirigidos a las modificaciones de los pensamientos, creencias, motivaciones, etc., como, por ejemplo, normalizar actitudes y comportamientos en el colectivo AACCCII, o fomentar la autoestima y autoconcepto del hijo/a, debido a que estos propósitos requerirían un compromiso sólido por parte de las familias para una práctica adecuada y persistente en el tiempo.

La puesta en práctica del programa determinará si, los esfuerzos y motivación para la creación de esta propuesta de ayuda familiar obtendrá los frutos deseados o si, por el contrario, requerirá modificaciones o adaptaciones de manera que permita aproximarse a las necesidades demandadas por las propias familias. En cualquier caso, las herramientas de evaluación seleccionadas aportarán la documentación acerca de todo el proceso, facilitando las adaptaciones futuras.

Contribución de las autoras

Milagros Fernández-Molina: Conceptualización, análisis formal, adquisición de apoyo financiero, desarrollo o diseño de la metodología, supervisión y liderazgo en planificación y ejecución, visualización (presentación del trabajo publicado y de los datos). Redacción, revisión y edición texto final.

Noelia Rivera-Gallardo: Conceptualización, Recolección de datos y evidencias, suministro de materiales y herramientas de análisis, visualización (presentación del trabajo publicado y de los datos). Redacción borrador inicial. Redacción, revisión y edición texto final.

FINANCIACIÓN

Esta investigación se incluye dentro de la financiación a los Grupos consolidados de investigación del Plan Andaluz de Investigación PAI de la Junta de Andalucía SEJ466.

CONFLICTO DE INTERESES

Las autoras declararon que no existen posibles conflictos de intereses con respecto a la investigación, autoría y/o publicación de este trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acereda, A. (2010). *Niños superdotados*. Pirámide.
- Adelson, J. L. y Henshon, S. E. (2022). Stepping into the future: an interview with Jill L. Adelson. *Roeper Review*, 44(1), 3-5. <https://doi.org/10.1080/02783193.2022.2004928>
- Alcaraz, N. (2015). *La evaluación en el aula. Explorando el portafolio en secundaria. Un estudio de caso*. [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. RIUMA: Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga. <https://tinyurl.com/ypkmjuev>
- Alesi, M., Rappo, G. y Pepi, A. (2015). Emotional profile and intellectual functioning: A comparison among children with borderline intellectual functioning, average intellectual functioning and gifted intellectual functioning. *Sage Open*, 5(3). <https://doi.org/10.1177/2158244015589995>

- Álvarez, L. (2019). Modelos teóricos de implicación educativa familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta*, 48(1), 19-30. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.19-30>
- Baumer, N. y Frueh, J. (2021) What is neurodiversity? *Harvard Health Publishing*. <https://tinyurl.com/26m2txvz>
- Ben-Artzey, N. (2020). Gifted but equal? Parents' perspectives on sibling relationships in families with gifted and non-gifted children. *Gifted and Talented International*, 35(1), 27-38. <https://doi.org/10.1080/15332276.2020.1760742>
- Bergold, S., Wirthwein, L. y Steinmayr, R. (2020). Similarities and differences between intellectually gifted and average-ability students in school performance, motivation and subjective well-being. *Gifted Child Quarterly*, 64(4), 285-303. <https://doi.org/10.1177/0016986220932533>
- Borland, J. H. (2021). The trouble with conceptions of giftedness. En R. J. Sternberg y D. Ambrose (Eds.), *Conceptions of Giftedness and Talent* (pp. 37-49). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6_3
- Burke, M. y Hodapp, R. M. (2016). The nature, correlates, and conditions of parental advocacy in special education. *Exceptionality*, 24(3), 137-150. <https://doi.org/10.1080/09362835.2015.1064412>
- Burke, M., Tovar, J. y Ríos, K. (2022). Exploring the advocacy process and its products among parents of children with disabilities. *Exceptionality*, 30(3), 187-200. <https://doi.org/10.1080/09362835.2021.1968403>
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte (2020). Equipo de Orientación Educativa Especializado (EOEE). Delegación Territorial de Educación, Deporte, Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación en Málaga. <https://tinyurl.com/252cqhzq>
- Crawford, B. F., Snyder, K. E. y Adelson, J. L. (2020). Exploring obstacles faced by gifted minority students through Bronfenbrenner's bioecological systems theory. *High Ability Studies*, 31(1), 43-74. <https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1568231>
- Cross, T. L. (2012). Social emotional needs: The personal narrative of students with gifts and talents. *Gifted Child Today*, 35(4), 290-291. <https://doi.org/10.1177/1076217512455482>
- Cross, T. L. (2020). Are our school-aged students with gifts and talents struggling with their psychological well-being to a greater extent than in the past? *Gifted Child Today*, 43(3), 202-204. <https://doi.org/10.1177/1076217520916749>
- Dai, D. Y. (2016). Envisioning a new century of gifted education. En D. Ambrose y R. J. Sternberg (Eds.), *Giftedness and Talent in the 21st Century: advances in Creativity and Giftedness* (pp. 45-63). Sense Publishers. <https://tinyurl.com/ykzpa55e>. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-503-6_3
- Dai, D. Y. (2018). A history of giftedness: A century of quest for identity. En S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick y M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 3-23). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-001>
- Doyle, N. (2020). Neurodiversity at work: a biopsychosocial model and the impact on working adults. *British Medical*, 135(1), 108-125. <https://doi.org/10.1093/bmb/ldaa021>
- Drake, K.L. y Ginsburg, G. S. (2012). Family factors in the development, treatment and prevention of childhood anxiety disorders. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15, 144-162. <https://doi.org/10.1007/s10567-011-0109-0>

- Duplenne, L., Bourdin, B., Fernández, D. N., Blondelle, G. y Aubry, A. (2024). Anxiety and depression in gifted individuals: A systematic and meta-analytic review. *Gifted Child Quarterly*, 68(1), 65-83. <https://doi.org/10.1177/00169862231208922>
- Francis, R., Hawes, D. J. y Abbott, M. (2016). Intellectual giftedness and psychopathology in children and adolescents: A systematic literature review. *Exceptional Children*, 82(3), 279-302. <https://doi.org/10.1177/0014402915598779>
- Instituto Nacional de Estadística (2024, 24 de febrero). *Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) Año 2023. Resultados definitivos*. [Comunicado de prensa]. <https://tinyurl.com/264m8kok>
- Jajodia, P. y Roy, P. (2023). Sibling issues in disability: A thematic analysis of sibling parent & expert perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(7), 1392-1409. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2022.2060948>
- Kroesbergen, E. H., van Hooijdonk, M., van Viersen, S., Middel-Lalleman, M. M. N. y Reijnders, J. J. W. (2016). The psychological well-being of early identified gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 16-30. <https://doi.org/10.1177/0016986215609113>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. [Internet]. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de diciembre de 2020, núm. 340, pp.122868-122953. <https://tinyurl.com/y92mf2e4>
- Lo, C. O., Lin-Yang, R. C. y Chrostowski, M. (2022). Giftedness as a framework of inclusive education. *Gifted Education International*, 38(3), 431-437. <https://doi.org/10.1177/02614294211049157>
- Martin, L. T., Burns, R. M. y Schonlau, M. (2010). Mental disorders among gifted and nongifted youth: A selected review of the epidemiologic literature. *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 31-41. <https://doi.org/10.1177/0016986209352684>
- Ministerio de Educación (2024, 10 de abril). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2022-2023*. Subdirección General de Estadística y Estudios. <https://tinyurl.com/2qr7o3lc>
- Morawska, A. y Sanders, M. R. (2009). Parenting gifted and talented children: conceptual and empirical foundations. *Gifted Child Quarterly*, 53(3), 163-173. <https://tinyurl.com/ymdk5y22>. <https://doi.org/10.1177/0016986209334962>
- Neihart, M. (1998). Creativity, the arts and madness. *Roeper Review*, 21(1), 47-50. <https://doi.org/10.1080/02783199809553930>
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical say? *Roeper Review*, 22(1), 10-17. <https://doi.org/10.1080/02783199909553991>
- Ninivaggi, F. J. (2001) Borderline intellectual functioning in children and adolescents: reexamining an underrecognized yet prevalent clinical comorbidity. *Connecticut Medicine*, 65(1), 7-11. <https://tinyurl.com/yp8dmex3>
- OECD. (2022). *Evolving family models in Spain: A new national framework for improved support and protection for families* [Libro blanco]. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c27e63ab-en>
- Ogurlu, U., Sevgi, H. y Yavuz, F. (2018). The relationship between psychological symptoms, creativity and loneliness in gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 41(2), 193-210. <https://doi.org/10.1177/0162353218763968>

- Olszewski-Kubilius, P. (2018). The role of the family in talent development. En S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* (2nd ed., pp. 129-147). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-31977004-8_9
- Olszewski-Kubilius, P. y Corwith, S. (2018). Poverty, academic achievement, and giftedness: A literature review. *Gifted Child Quarterly*, 62(1), 37-55. <https://doi.org/10.1177/0016986217738015>
- Olszewski-Kubilius, P., Lee, S. Y. y Thomson, D. (2014). Family environment and social development in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 199-216. <https://doi.org/10.1177/0016986214526430>
- Orden del 23 de julio de 2003, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 155, 13 de agosto de 2003, pp. 18.312-18.317. <https://tinyurl.com/yvvzloh>
- Peterson, J. S., Canady, K. y Duncan, N. (2012). Positive life experiences: A qualitative, cross-sectional, longitudinal study of gifted graduates. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(1), 81-99. <https://doi.org/10.1177/0162353211432042>
- Pfeiffer, S. I. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades: una guía práctica* (J. Tourón, y R. Sanz, Trad.). UNIR editorial (Manuscrito original publicado en 2015). <https://tinyurl.com/26b5u8pl>
- Pilarinos, V. y Solomon, C. R. (2017). Parenting styles and adjustment in gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 61(1), 87-98. <https://doi.org/10.1177/001698621667535>
- Plucker, J. A., McWilliams, J. y Guo, J. (2021). Smart contexts for 21st century talent development. En R. J. Sternberg y D. Ambrose (Eds.), *Conceptions of Giftedness and Talent* (pp. 295-316). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6_17
- Preckel, F., Baudson, T. G., Krolak-Schwerdt, S. y Glock, S. (2015). Gifted and maladjusted? Implicit attitudes and automatic association related to gifted children. *American Educational Research Journal*, 52(6), 1160-1184. <https://doi.org/10.3102/0002831215596413>
- Proyecto de Ley de Familias, 121/2024, de 8 de marzo, Congreso de los Diputados. Boletín Oficial de las Cortes Generales. <https://tinyurl.com/22gnjdcf>
- Ramiro, P., Navarro, J. I., Menacho, I., López, M. M. y García, M. A. (2016). Bienestar psicológico en personas con alta capacidad. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 72-78. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.12.001>
- Reimers, B., Hess, R. S., Johnston, J., Martino, M. K., Mort, C. e Ybarra, J. (2023). Resiliency perspectives among older siblings of children with significant disabilities. *Journal of Family Studies*, 29(3), 1101-1116. <https://doi.org/10.1080/13229400.2022.2032273>
- Renati, R., Bonfiglio, N. S., Dilda, M., Mascia, M. L. y Penna, M. P. (2023). Gifted children through the eyes of their parents: talents, social-emotional challenges, and educational strategies from preschool through middle school. *Children*, 10(1). <https://doi.org/10.3390/children10010042>

- 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. <https://doi.org/10.1177/0261429416650948>
- Renzulli, J. S. y Reis, S. M. (2018). The three-ring conception of giftedness: A developmental approach for promoting creative productivity in young people. En S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick y M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 185-199). American Psychological Association. <https://tinyurl.com/2xo4v2hs>. <https://doi.org/10.1037/0000038-012>
- Revol, O. y Bléandonu, G. (2012). Enfants intellectuellement précoces: comment les dépister? *Archives de Pédiatrie*, 19(3), 340-343. <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2011.12.011>
- Rinn, A. N. (2024). A critique on the current state of research on the social and emotional experiences of gifted individuals and a framework for moving the field forward. *Gifted Child Quarterly*, 68(1), 34-48. <https://doi.org/10.1177/00169862231197780>
- Rinn, A. N. y Majority, K. L. (2018). The social and emotional world of the gifted. En S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children: psychoeducational theory, research, and best practices* (2nd ed., pp. 49-63). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_4
- Rivera-Gallardo, N. y Fernández-Molina, M. (2024). Percepciones familiares tras el proceso de identificación de las altas capacidades intelectuales: un estudio piloto. En Asociación Multidisciplinar de Investigación Educativa AMIE (2024). *Libro de Actas Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE24)* <https://amieedu.org/wp-content/uploads/2024/06/ProgramaCIMIE-24-1.pdf>
- Simonton, D. K. (2010). So you want to become a creative genius? You must be crazy! En D. H. Cropley, A. J. Cropley, J. C. Kaufman y M. A. Runco (Eds.), *The Dark Side of Creativity* (pp. 218-234). Cambridge University Press. <https://tinyurl.com/24plvlnb>. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511761225.012>
- Sternberg, R. J. (2018) Theories of intelligence. En S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick y M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 145-161). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-010>
- Sternberg, R. J. y Kaufman, S. B. (2018). Theories and conceptions of giftedness. En S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* (2nd ed., pp. 29-47). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_3
- Suldo, S. M., Hearon, B. V. y Shaunessy-Dedrick, E. (2018). Examining gifted students' mental health through the lens of positive psychology. En S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick y M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 433-449). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-028>
- Szymanski, A. y Wrenn, M. (2019). Growing up with intensity: reflections on the lived experiences of intense, gifted adults. *Roeper Review*, 41, 243-257. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1661054>
- Taylor, T. M., Roper, S. O., Woodruff, M., Grow, H. P. y Freeborn, D. (2023). Family cohesion and positive sibling relationships in families raising a child with or without a disability. *Exceptionality*, 31(2), 118-134. <http://doi.org/10.1080/09362835.2022.2100391>

- Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: Reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <http://doi.org/10.6018/rie.396781>
- Vialle, W. (2017). Supporting giftedness in families: A resources perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(4), 372-393. <https://doi.org/10.1177/0162353217734375>
- Vialle, W., Heaven, P. C. L. y Ciarrochi, J. (2007). On being gifted, but sad and misunderstood: Social, emotional, and academic outcomes of gifted students in the Wollongong youth study. *Educational Research and Evaluation*, 13(6), 569-586. <https://doi.org/10.1080/13803610701786046>
- Williams, C. M., Peyre, H., Labouret, G., Fassaya, J., Guzmán, A., Gauvrit, N. y Ramus, F. (2023). High intelligence is not associated with a greater propensity for mental health disorders. *European Psychiatry*, 66(1), 1-8. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2022.2343>
- Witte, A. L., Kiewra, K. A., Kasson, S. C. y Perry, K. R. (2015). Parenting talent: A qualitative investigation of the roles parents play in talent development. *Roeper Review*, 37(2), 84-96. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1008091>
- Zeidner, M. (2021). "Don't worry-be happy": the sad state of happiness research in gifted students. *High Ability Studies*, 32(2), 125-142. <https://doi.org/10.1080/13598139.2020.1733392>
- Ziegler, A. y Baker, J. (2013). Talent development as adaptation: The role of educational and learning capital. En S. N. Phillipson, H. Stoeger y A. Zieger (Eds.), *Exceptionality in East Asia* (pp. 33-54). Routledge. <https://tinyurl.com/2bdfqes>. <https://doi.org/10.4324/9780203126387-8>
- Ziegler, A., Chandler, K. L., Vialle, W. y Stoeger, H. (2017). Exogenous and endogenous learning resources in the actiotope model of giftedness and its significance for gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(4), 310-333. <https://doi.org/10.1177/0162353217734376>



© 2025 por los autores Licencia a ANDULI., Editorial de la Universidad de Sevilla. Es un artículo publicado en acceso abierto bajo los términos y condiciones de la licencia "Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional"