

## VALORACIÓN DE LOS PROGENITORES EN SOCIALIZACIÓN Y COMPORTAMIENTO DEL ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES BAJO UN PROGRAMA DE AGRUPAMIENTO

### ASSESSMENT OF PARENTS IN SOCIALIZATION AND BEHAVIOR OF HIGH ABILITY STUDENTS UNDER A GROUPING PROGRAM

Julián Betancourt, Elena Rodríguez-Naveiras, Dolores Valadez y África Borges

#### Resumen

Una de las principales preocupaciones de los progenitores de alumnado con altas capacidades es lo referente al aspecto social y comportamental, que su hijo o hija no logren integrarse al grupo social, se enfrenten al rechazo, incluso que pueda presentar dificultades conductuales o emocionales. La mayoría de los progenitores consideran que estas dificultades se presentan debido a que no cuentan con una respuesta educativa acorde a las características de su hijo o hija. El objetivo del presente trabajo fue analizar los cambios percibidos por los progenitores en sus hijos o hijas, de acuerdo a sus expectativas en cuanto a aspectos sociales y comportamentales, tras seguir un programa intraescolar de agrupamiento. Se realizó un estudio cualitativo donde los progenitores contestaron un formulario al inicio y término del ciclo escolar respecto a las expectativas en lo social y comportamental. Los resultados mostraron que al concluir el ciclo escolar los progenitores percibieron un incremento en la socialización. Los resultados se discuten en términos del impacto que la escuela por agrupamiento tiene en la socialización del alumnado.

**Palabras claves:** *altas capacidades, socialización, agrupamiento.*

#### Abstract

One of the main concerns of parents of students with high abilities is the social and behavioral aspect, that their son or daughter may not be able to integrate into the social group, may face rejection, and may even present behavioral or emotional difficulties. Most parents consider that these difficulties occur because they do not have an educational response according to the characteristics of their son or daughter. The aim of this study was to analyze the changes perceived by parents in their children, according to their expectations in terms of social and behavioral aspects, after following an in-school grouping program. A qualitative study was carried out in which parents answered a form at the beginning and end of the school year regarding social and behavioral expectations. The results showed that at the end of the school year parents perceived an increase in socialization. The results are discussed in terms of the impact that the cluster school has on the socialization of the students.

**Key words:** *high abilities, socialization, grouping.*

Las problemáticas que presentan los progenitores del alumnado de altas capacidades, así como de otros integrantes de la familia, en el desarrollo socio-emocional y en el logro académico de los hijos e hijas con altas capacidades, ha sido durante mucho tiempo de gran interés en el campo de la educación del talento (Alvino, 2005; Ballering y Koch, 2020; Bloom, 1985; Chan, 2005; Costa-Lobo et al., 2018, 2019; Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, 1993; Dai y Schader, 2001, 2002; Freeman, 1992, 2001; Gagné, 2015; Moon, 2003; Olszewski-Kubilius y Yasumoto, 1995; Olszewski-Kubilius, 2002; Wu, 2003, 2005; Pfeiffer, 2015; Renati et al., 2017).

Los progenitores de estudiantado de altas capacidades enfrentan dificultades en cuanto a la mejor forma de manejo y orientación de sus hijos e hijas, revelando inquietudes a nivel social, familiar y académico. Además, con frecuencia enfrentan situaciones de confusión, inseguridad y ansiedad por no saber cuáles son las mejores estrategias para ser uso frente al desarrollo de sus hijos e hijas (Arranz, 2005; Gülşah y Nilgün, 2014; Gunindi et al., 2012).

En síntesis, en un sentido general, las principales problemáticas a las que se enfrenta la familia del alumnado con altas capacidades podría incluir: (a) la falta de motivación para el aprendizaje o aburrimiento, rechazo a ir a la escuela o simplemente pereza; (b) preferencias por actividades lúdicas determinadas, que se caracterizan por la complejidad y poco disfrute por juegos que no reúnen dichas características (Sanders, 2012; Silverman, 1993; Silverman et al., 2016); (c) dificultad para soportar el aburrimiento, la actitud negativa de los compañeros, las altas expectativas depositadas en los mismos por la familia y escuela o la presión de no descuidar su talento (Almeida et al., 2016;

Alomar, 2003; Keirouz, 1990); (d) no correspondencia entre el desarrollo físico, intelectual y social, por lo que tienden a buscar para sus actividades escolares y sociales a niños de mayor edad; (f) problemas de disciplina y autodisciplina (Alvino, 2005; Campbell, 1996; Emerick, 1992; Feldman, 1999); (g) dificultad para comprender a los demás, problemas relacionados con la introversión, el perfeccionismo, así como la impaciencia e intolerancia; (h) cambios de roles a nivel familiar y relaciones familiares que afectan sus prácticas educativas (David, 2018; Shore, 2002).

Los progenitores tienen diversas preocupaciones respecto a las necesidades educativas, sociales y emocionales que sus hijos o hijas presentan (Chávez y Acle, 2018; Flores et al., 2018; Garcerán, 2019). En el ámbito académico, los progenitores tienen el interés de que sus hijos e hijas desarrollen al máximo sus capacidades, así como también fortalezcan su socialización (Higueras-Rodríguez y Fernández, 2017). Sin embargo, consideran que las escuelas y el profesorado no se encuentran del todo preparados para dar una respuesta educativa a esta población (Borges et al., 2016; Higueras-Rodríguez y Fernández, 2017; Valadez et al., 2019), por lo que su principal preocupación es que la escuela no cubra las necesidades educativas de sus hijos e hijas, refiriendo estar cansados de luchar por un sistema educativo que no responde a estas necesidades. La ausencia de un apoyo lleva a que estos se sientan descontentos con lo que le puede ofrecer la escuela y en algunos casos los progenitores prefieren la educación en casa y/o suplir las actividades que la escuela no lleva a cabo (Gómez-Arizaga et al., 2019).

No obstante, las preocupaciones de los progenitores no se limitan a aspectos educativos. Entre las inquietudes a nivel

del contexto social, los progenitores tienen la preocupación de que sus hijos o hijas se enfrenten a una falta de aceptación y rechazo social, a estereotipos sociales sobre la alta capacidad y tienen miedo a comunicar a otros que sus hijos o hijas pertenecen a este colectivo. Flores et al. (2018) y Valadez et al. (2019) refieren que los progenitores consideran que sus hijos o hijas no tienen dificultades en esta área a pesar de que según ellos no logran integrarse en su grupo.

Los progenitores informan que los hijos e hijas con alta capacidad presentan confusión en los roles familiares. También refieren una preocupación respecto a cómo debe ser tratado el hijo o la hija, si de la misma forma que los otros de su edad o como adulto, así como si deben participar en las discusiones familiares a un nivel de adulto. Además, los progenitores mencionan lo difícil que es mantener una relación padre-madre/hijo o hija en temas de disciplina, debido a que estos se comportaban como adultos en otros sentidos. Otro problema en los roles familiares es debido al que el hijo o hija de alta capacidad puede tener una percepción mayor que sus progenitores y sus hermanos y utilizarla para manipularlos y manejarlos. El hecho de ser brillante, sensible e inteligente, según los progenitores, puede llevar al hijo o hija con capacidad superior a asumir un papel más autoritario y controlador, llegando a ser un "tercer padre/madre" en el entorno familiar (Flores et al., 2018; Hackney, 1981).

Como se puede observar, estas preocupaciones indican la necesidad de contar con una respuesta educativa que atienda tanto las necesidades académicas como las socioemocionales de este alumnado.

Pero, por otra parte, es primordial evaluar la intervención educativa recibida por parte de los diversos participantes en los programas. De ahí que se contemple en la literatura

estudios donde los progenitores evalúan los programas de intervención escolar o extraescolar dirigidos a sus hijos o hijas. En un estudio realizado por Gómez-Arizaga et al. (2019), cuyo objetivo era valorar las experiencias y vivencias del alumnado con altas capacidades en aulas regulares desde la percepción de sus madres, los resultados indicaron que identifican al profesorado como una figura que tiende a fungir como catalizador u obstaculizador de experiencias enriquecedoras de aprendizaje en el ámbito escolar, en tanto que también se observó que las expectativas de las madres estaban relacionadas con un desarrollo que va más allá del netamente académico.

Rodríguez-Naveiras et al. (2019) realizaron un estudio donde evaluaron las opiniones de progenitores de diferentes países respecto a la respuesta educativa que recibían o no sus hijos e hijas. En dicha investigación (Rodríguez-Naveiras et al., 2019) encontraron que los progenitores buscaban que la respuesta educativa potenciara sus capacidades, donde se contemplara no solo lo académico sino también aspectos socioemocionales. Es importante mencionar que las autoras encontraron que el porcentaje de respuesta educativa extraescolar era mucho más alta que la ofrecida al interior de las escuelas. Sin embargo, las valoraciones que hacen los progenitores de los programas de enriquecimiento extracurricular son buenas, pues reconocen la importancia de estimular todo el potencial del alumnado inclusive desde edades tempranas (Tay et al., 2018).

El presente estudio va dirigido a analizar los cambios percibidos por los progenitores en sus hijos o hijas, de acuerdo a sus expectativas en cuanto a aspectos sociales y comportamentales, tras seguir un programa intraescolar de agrupamiento.

**MÉTODO**

*Participantes*

El grupo estuvo conformado por 100 progenitores del alumnado del Centro Educativo para Alumnos con Altas

Capacidades (CEPAC), correspondientes a todos los niveles educativos del alumnado. La edad promedio de la madre fue de 37.08 años (DT= 6.45 años) y del padre de 38.64 años (DT= 6.45). En la tabla 1 se muestra en porcentajes la escolaridad y ocupación de padres y madres.

**Tabla 1**  
*Escolaridad y tipo de empleo de los padres y las madres*

<b>Escolaridad</b>	<b>Padres</b>	<b>Madres</b>	<b>Tipo de empleo</b>	<b>Padres</b>	<b>Madres</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>		<b>%</b>	<b>%</b>
Ed. Básica	14.00	8.00	Obrero	3.00	-----
Bachillerato	19.00	22.00	Empleado	36.00	24.00
Licenciatura	55.00	56.00	Profesionista	33.00	36.00
Posgrado	9.00	11.00	Comerciante	12.00	5.00
Sin datos	3.00	3.00	Técnico	4.00	-----
			Hogar	-----	35.00
			Sin datos	12.00	-----
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

### *Instrumentos*

Para evaluar la valoración de los cambios percibidos por los progenitores en la socialización del alumnado, así como en sus comportamientos, se utilizó un instrumento para progenitores diseñado ad hoc, con las siguientes preguntas abiertas:

¿Cuáles son sus expectativas ahora que su hijo ingresó a CEPAC en cuanto a la Socialización?

¿Cuáles son sus expectativas ahora que su hijo ingresó a CEPAC en cuanto al Comportamiento?

### *Procedimiento*

Una vez admitido el alumnado, los progenitores respondieron las preguntas abiertas planteadas relativas a expectativas de socialización y a la conducta de sus vástagos al inicio y final del ciclo escolar que cursaban sus hijos.

### *Análisis de datos*

Para analizar las verbalizaciones realizadas por los progenitores a las diversas preguntas efectuadas, se utilizó el método del análisis del discurso fenomenológico (Reinert, 2001). Este análisis lexical se llevó a cabo por medio del software ALCESTE, versión 2010. Este análisis permite focalizar la distribución de palabras presentes en un mismo enunciado, posteriormente se identifican los campos semánticos (clases) que son representados por medio de dendogramas.

## **RESULTADOS**

### *Expectativas en torno a socialización*

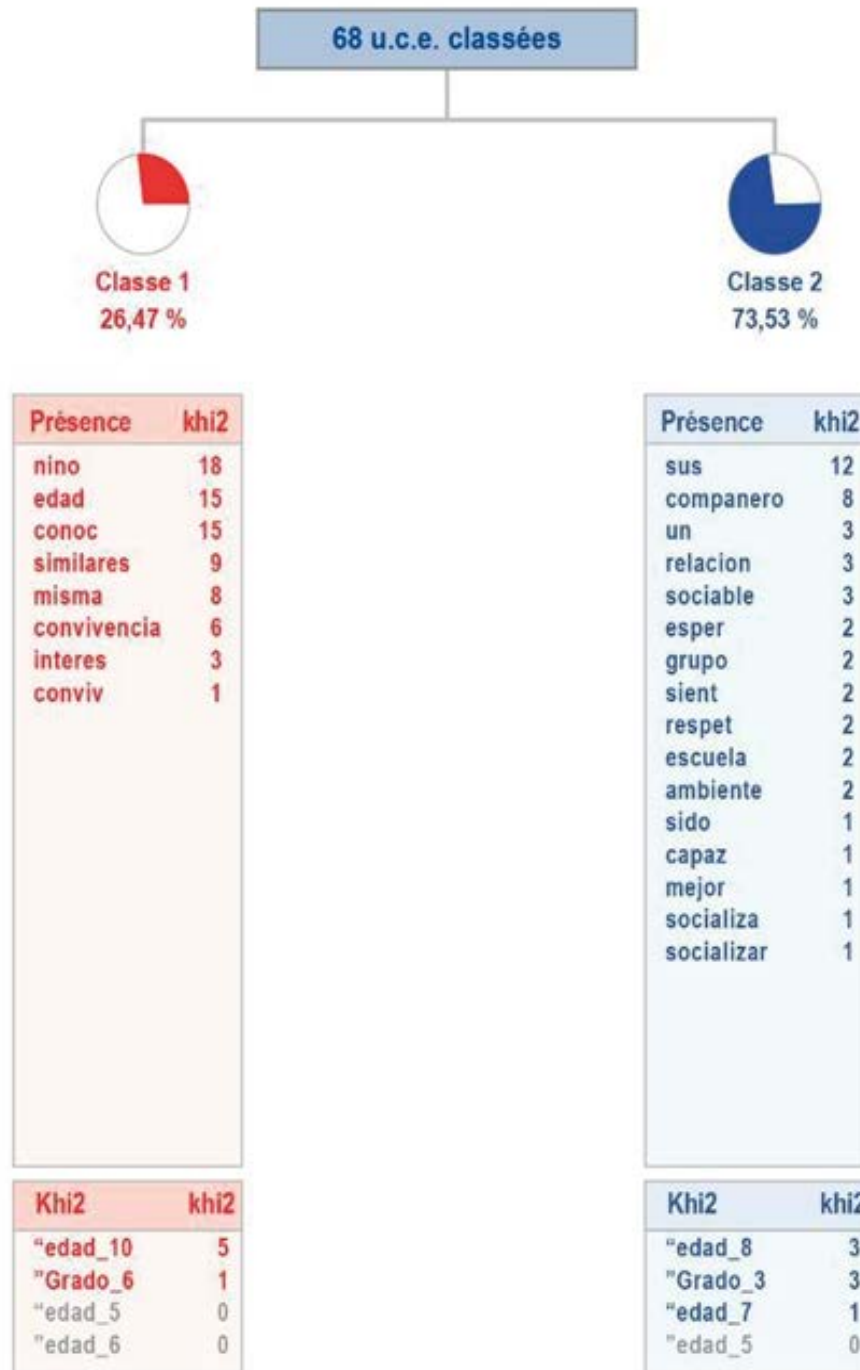
El análisis léxico de las respuestas dadas a esta pregunta arrojó dos clases. El total de unidades de contexto elemental (UCE) utilizadas fue de 68. Se observa una sola rama conformada por la clase 1 (*Convivencia con otros con sus mismas características*) y la clase 2 (*Convivencia escolar*). En la figura 1 se presenta el dendograma obtenido, con los contenidos léxicos de cada clase.

La clase 1 explica el 26.47 % de UCE. A esta clase se le ha nombrado como *Convivencia con otros con sus mismas características*, siendo la palabra *niño* la de mayor valor, siguiendo la palabra *conocer*. Las respuestas van en el sentido de que conozcan y convivan con otro alumnado similares en cuanto a capacidad e intereses. Las frases y su valor de  $\chi^2$  se muestran en la tabla 2.

La clase 2 explica el 73.53 % de UCE. A esta clase se le ha denominado *Convivencia escolar*, siendo la palabra *sus* la de mayor valor, seguida de *compañero*. Las expectativas por lo tanto se refieren a una mayor y mejor relación con sus compañeros, favoreciéndose una convivencia sana al interior del centro escolar. Las frases y su valor de  $\chi^2$  se muestran en la tabla 3.

**Figura 1**

*Dendograma correspondiente a las respuestas de los progenitores sobre sus expectativas en socialización.*



**Tabla 2***Métodos de calificación del Dibujo de la Figura Humana.*

<b>Frases</b>	<b><math>\chi^2</math></b>
Convivencia sana partiendo de que encontraría niños con inquietudes similares.	16
Conocer más niños de su nivel intelectual.	10
Estar con niños de su misma condición.	10
Conocer a niños que empataran con la manera de pensar.	10
Convivencia con niños que tienen intereses similares que nuestros hijos, evitara problemas de buylling.	7
Que la integración con más niños en su misma condición fuera mejor ya que tiene intereses similares.	7
Que pueda convivir sanamente con niños de su edad.	6
Convivencia con niños de su mismo perfil.	6
Convivir con niños con sus mismas características	6
Que lograra hacer amigos y convivir con niños de su misma edad.	5
Conocer a personas de su edad con los que pueda compartir intereses que la hagan enriquecerse en el plano socioemocional	3
Que conociera niños igual a él y tuviera buena interacción con ellos	3
Que pudiera hablar de temas de su interés con otros niños de su edad.	3
Mejor convivencia entre niños y ellos con la maestra, aprensión, paciencia y adaptación.	3
Buena convivencia	2
Que encuentre compañeros con el mismo entusiasmo por aprender, así como la misma curiosidad por conocer nuevas cosas.	2

**Tabla 3**  
*Clase 2, respuestas de los progenitores en expectativas en socialización*

<b>Frases</b>	<b><math>\chi^2</math></b>
Se ha integrado favorablemente con sus compañeros, aunque recientemente tuvo un incidente con un compañero lo cual lo molestaba verbalmente	9
Trabajar en equipo con sus compañeros, creando proyectos y resolviéndolos en equipo de manera armónica.	6
Que fuera aún más desenvuelta tanto con sus compañeros como con sus maestros.	6
Siempre ha sido sociable, pero ha crecido en sus relaciones interpersonales.	5
Ha mejorado su relación con sus compañeros y maestros.	5
Areli siempre ha sido una niña sociable gracias a esto se la lleva bien con todos sus compañeros.	5
Aunque él no tenía problemas en esta parte él tiene mucha más afinidad con sus compañeros.	3
Pues creo que socializa mucho con todos sus compañeros y le encanta participar en los proyectos escolares.	3
Que Paul se acople a sus compañeros y muestre respeto hacia cada-uno de ellos.	3
Que se sienta en un ambiente más equilibrado con sus compañeros.	3
Que se pudiera identificar con sus compañeros y se adaptara rápido al cambio.	3
Esperaba que al sentirse en un ambiente equitativo lograra empatizar con sus compañeros e interactuara más con ellos.	2
Ella nunca ha tenido problemas es muy sociable.	1
Se relaciona mejor	1



**Tabla 3 (continuación)**

*Clase 2, respuestas de los progenitores en expectativas en socialización .*

<b>Frases</b>	<b><math>\chi^2</math></b>
Nuestro hijo es un niño muy sociable, por lo-que esperamos siga siendo abierto a las demás personas y sea capaz de comprender y de desarrollar una buena sociedad con sus compañeros de escuela y en general con el entorno que lo rodea.	1
Que conviva con compañeros que tengan sus mismos intereses, ciencia en vez de fútbol.	1
Sigue siendo igual de sociable.	1
Aprender a convivir con sus compañeros sin pelear o gritar.	1
Tener compañeros con más intereses en común, habría un ambiente armónico.	1
Que siguiera igual de sociable y alegre.	1
Que conviva en un ambiente sano que conozca y respete las reglas de convivencia que se relacione con compañeros y maestros de toda la escuela que sea sociable y buen compañero.	1

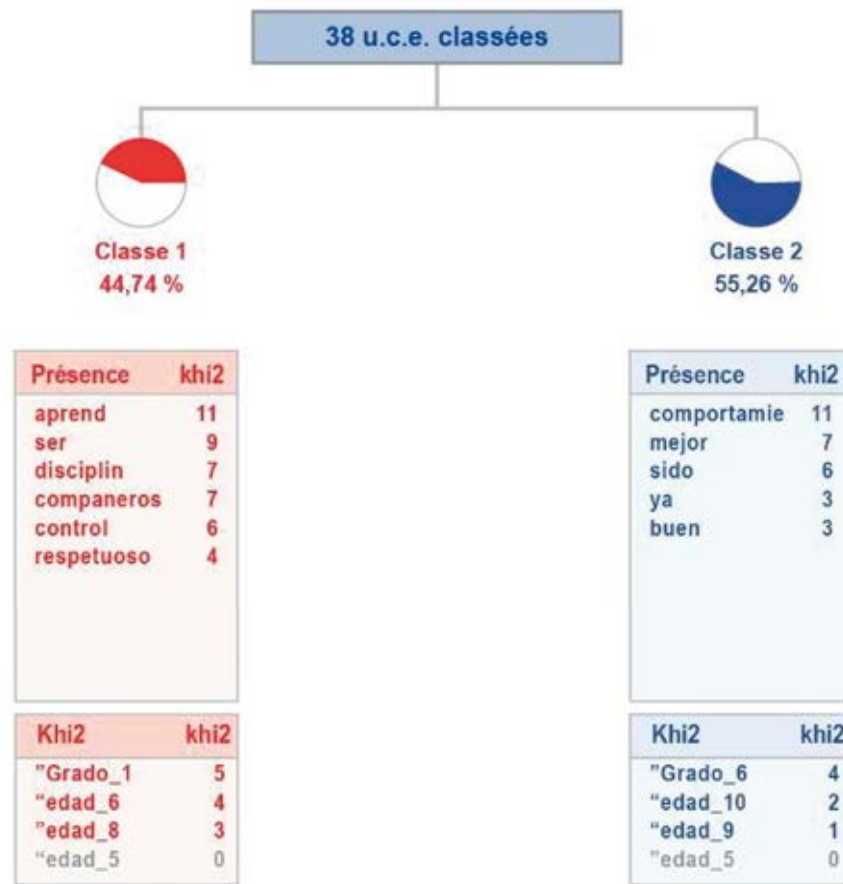
*Expectativas en cuanto al comportamiento*

El análisis léxico de las respuestas dadas a esta pregunta arrojó dos clases, siendo

el total de UCE de 38. Se observa una sola rama conformada por la clase 1 (*Disciplina y respeto*) y la clase 2 (*Buen comportamiento*). En la figura 2 se presenta el dendograma obtenido, con los contenidos léxicos de cada clase.

**Figura 2.**

*Dendograma correspondiente a las respuestas de los progenitores sobre sus expectativas en comportamiento.*



La Clase 1 representa el 44.74 % de UCE. A esta clase se le ha denominado *Disciplina y respeto*, siendo la palabra *aprendizaje* la de mayor valor, siguiendo las palabras *ser* y *disciplina*. Las expectativas de

los progenitores giran en que el alumnado sea respetuoso y disciplinado, que le permita concentrarse y tener mayor autocontrol. Las frases y su valor de  $\chi^2$  se muestran en la tabla 4.

**Tabla 4**

*Clase 1, respuestas de los progenitores en expectativas en comportamiento.*

Frases	$\chi^2$
Que aprenda a ser disciplinado, respetuoso y controlado. que aprenda a encauzar su energía y dinamismo y ser concentrado.	21
Que aprenda a ser más disciplinado, respetuoso y controlado, que aprenda a encauzar su energía y dinamismo y ser más concentrado	21
Que aprenda a controlar más esa parte.	4
Que aprenda lo bueno de los compañeros no lo malo.	4
Que continúe creciendo respetuoso y aprenda más valores con la sana convivencia dentro y fuera de la escuela.	4
Que, al ser maestros especializados, se ejerciera un estilo de disciplina que les ayude a concentrarse y estar más atentos en clase.	2
Ha aprendido un poco más de autocontrol.	1
Que crezca como un niño normal de-acuerdo-a su edad con respeto a sus profesores compañeros personas o cualquier ser vivo.	1
Disciplina con-base en la empatía con los niños	1
Timidez al inicio por conocer a los nuevos compañeros, no deja de ser inquieto, quizá en el aula es igual que en casa, haciendo muchas actividades.	1

La Clase 2 representa el 55.26 % de los progenitores van en el sentido de de UCE. A esta clase se le ha denominado como *Buen comportamiento*, siendo la palabra *comportamiento* la de mayor valor, siguiendo la palabra *mejor*. Las expectativas de los progenitores van en el sentido de que el alumnado continúe con su buen comportamiento o bien mejore este. Las frases y su valor de  $\chi^2$  se muestran en la tabla 5.

**Tabla 5.**  
*Clase 2, respuestas de los progenitores en expectativas en comportamiento.*

Frasas	$\chi^2$
Mejorar su comportamiento.	8
Que continúe con su impecable comportamiento que ha sido característica de él.	8
Que siguiera manifestando buen comportamiento.	8
No mucho ya que siempre ha sido una niña de muy buen comportamiento.	8
Mejora en su comportamiento	8
Siempre ha sido platicón, pero esta escuela ha tenido un buen desempeño que va ligado con un buen comportamiento.	5
Creemos-que tiene buen comportamiento ya que no ha demostrado lo contrario.	4
Que nuestra hija mantuviera el mismo buen comportamiento como hasta ahora antes de ingresar a CEPAC.	4
Nunca hemos recibido queda grave sobre su conducta, siempre ha sido un buen niño, conforme va creciendo va descubriendo formas de expresarse acorde a su etapa de desarrollo.	2
Él ha sido muy estable en ese sentido esperamos un comportamiento bueno	2
Que este nuevo método lograra captar más su atención para que así el estuviera mejor comportamiento dentro del salón.	2
Por tener atención diferente y personalizada se ve mejor como persona y comprende no por imposición.	1

En resumen, los progenitores desean que el centro educativo CEPAC contribuya a que mejore el comportamiento de sus hijos o hijas, mantengan el adecuado comportamiento que trae de su anterior escuela. Además, se observe una mejora en su comportamiento en su salud psicológica, sobre todo en la disminución de ansiedad y de los síntomas asociados a ella.

Al concluir el ciclo escolar se les pidió a los progenitores que mencionaran en qué medida se han cubierto las expectativas que tenía cuando su hijo ingresó a CEPAC en cuanto a la socialización y el comportamiento de sus hijos. A continuación, se presentan los resultados en la Tabla 6.

**Tabla 6**

*Porcentaje de progenitores que consideran cubiertas sus expectativas al finalizar el ciclo escolar en CEPAC*

<b>Expectativas</b>	<b>100-90%</b>	<b>89-80%</b>	<b>59-50%</b>	<b>No se han cubierto</b>
Socialización	91	4	3	2
Comportamiento	85	14	1	0

## DISCUSIÓN

El propósito de este estudio fue analizar los cambios percibidos por los progenitores en sus hijos o hijas, de acuerdo a sus expectativas en cuanto a aspectos sociales y comportamentales, tras seguir un programa intraescolar de agrupamiento.

En este estudio, las expectativas de los progenitores se enfocaron en que el alumnado tuviera la oportunidad de convivir con otros iguales a sus hijos e hijas y una buena adaptación e integración escolar. Otra expectativa expresada fue que sus hijos e hijas continuaran con un buen comportamiento, fueran disciplinados y respetuosos, expectativas que los progenitores refirieron cubiertas en más del 80% al concluir el

primer año en el CEPAC. De esta forma se observa lo satisfechos que se encuentran con una escuela que está centrada en las características de sus hijos e hijas.

Las preocupaciones que tienen los progenitores, particularmente en lo que respecta a que en el centro educativo se tome en cuenta y satisfaga las necesidades educativas del alumnado de las altas capacidades, solucione la falta de motivación y aburrimiento en el salón de clases y atienda las dificultades de ajuste personal y social que se presenten (Fernández y Sánchez, 2010; Gagné, 2015; Renzulli, 2000, 2016) se han visto cubiertas al finalizar el ciclo escolar en CEPAC, al menos en un 80% según lo que refirieron los progenitores.

Como se puede observar en los resultados obtenidos, el papel de las expectativas de los progenitores desempeña un papel importante en la educación de sus hijos e hijas con altas capacidades, implicándose más con su educación (Castellanos et al., 2015; Wu, 2003, 2005) y manteniendo expectativas altas y realistas respecto a sus hijos e hijas, procurando que estos no pierdan la motivación, no se aburran en el salón de clases, no tengan aversión hacia el aprendizaje o mantengan una buena socialización y manejo emocional (Fan y Chen, 2001, Flores et al., 2018; Freeman, 1992, 2001; Valadez et al., 2019; Wu, 2003, 2005).

Se puede concluir, desde la perspectiva de los progenitores, que después de un año de estar cursando sus hijos e hijas sus estudios en una escuela por agrupamiento, estos perciben en relación a la socialización que la misma se ha incrementado ya que el centro educativo fomenta el desarrollo de habilidades socioemocionales en su alumnado para propiciar futuros ciudadanos activos y preocupados por problemáticas éticas y sociales del mundo que les ha

tocado vivir. Además, consideran que ha aumentado la motivación de sus hijas e hijos por el estudio debido a las propuestas de enseñanza diferenciada y actividades de enriquecimiento extracurricular que ofrece el centro educativo rompen con el aburrimiento y falta de motivación que presentaban antes de entrar a este centro educativo asociado a la repetición, la lentitud y los estilos de enseñanza inadecuados. Los progenitores consideran que a un año de estar sus hijas e hijos en CEPAC mantienen un buen comportamiento y disciplina gracias un aprendizaje desafiante, complejo y significativo.

Esta valoración es parte de una más amplia donde se analiza el impacto de la escuela por medio de los diferentes actores: alumnado, profesorado y progenitores para comprobar que el centro se adecua a las necesidades del alumnado de altas capacidades, por lo que es recomendable continuar realizando este tipo de valoraciones incorporando a los progenitores al ingreso a la escuela a fin de confirmar que esta cumple con las expectativas.

## REFERENCIAS

- Almeida, A. I., Rocha, A. y Fonseca, H. (2016). Programa parentalidad positiva: programa de intervenção parental de crianças e jovens sobredotados. *Sobredotação*, 15(1), 113-130.
- Alomar, B. (2003). Parental involvement in the schooling of children. *Gifted and Talented International*, 18(2), 95-100. <https://doi.org/10.1080/15332276.2003.11673020>
- Alvino, J. (2005). *Parents' guide to raising a gifted child: recognizing and developing your child's potential*. Ballantine Books.
- Arranz, E. (2005). Family context and psychological development in early childhood: Educational implications. En O. Saracho y B. Spodeck (Eds.), *Contemporary perspectives in early childhood education, families and communities* (pp.59 - 82). Information Age Publishing.
- Ballering, L. y Koch, A. (2020). Family relations when a child is gifted. *Gifted Child Quarterly*, 28(3), 140-143. <https://doi.org/10.1177/001698628402800309>
- Bloom, B. S. (1985). Generalizations about talent development. In Bloom, B. S. (Ed.), *Developing talented in young people* (pp.507-549). Ballantine Books.
- Borges, A., Rodríguez-Dorta, M. y Rodríguez-Naveiras, E. (2016). El programa Encuentros: La integración de los programas para progenitores en la intervención con alumnado de altas capacidades. *AMazónica*. XVIII (2), 213-236. <http://gg.gg/xt7oe>
- Campbell, J. R. (1996). *Raising your child to be gifted: Successful parents speak!* Brookline Books.
- Castellanos, D., Ferrarai, A. y Bazán, A. (2015). Evaluación de aptitudes sobresalientes con la SAGES-2 en escolares de tres contextos educativos de Morelos y Sonora. *Investigación y práctica en psicología del desarrollo*, 1, 69-76. <https://doi.org/10.33064/ippd1632>
- Chan, D. W. (2005). Family environment and talent development of Chinese students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly*, 49(3), 211-221.
- Chávez, G. y Acle, G. (2018). Niños con altas capacidades: Análisis de las variables familiares implicadas en el desarrollo del potencial. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(2), 273-300. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v16i45.2094>
- Costa-Lobo, C., Pinho-Pereira, S., Vestena, C., Piske, F.H.R., Stoltz, T. y Vázquez-Justo, E. (2018). Parentalidade de sobredotados: qualidade de vida, bem-estar subjetivo e satisfação com a vida. In F.H.R. Piske, T. Stoltz, C. Costa-Lobo, A. Rocha, y E. Vázquez-Justo (Org.), *Educação de superdotados e talentosos: emoção e criatividade* (pp. 107-126). Juruá Editora.
- Costa-Lobo, C., Pinho-Pereira, S., Vestena, C., Piske, F.H.R., Stoltz, T. y Vázquez-Justo, E. (2019). *Impact of a psychological intervention with parents of gifted students*. Proceedings of INTED 2019 Conference 11th-13th March, Valencia, Spain. <http://gg.gg/xt3d5>
- Csikszentmihalyi, M. y Csikszentmihalyi, I. S. (1993). Family influences on the development of giftedness. In G. R. Bock, y Ackrill (Eds.), *The origins and development of high ability* (pp.187-206). John Wiley & Sons.

- Dai, D. y Schader, R. M. (2001). Parents' reasons and motivations for supporting their child's music training. *Roeper Review*, 24(1), 23-26. <https://doi.org/10.1080/02783190109554121>
- Dai, D. y Schader, R. M. (2002). Decisions regarding music training: parental beliefs and values. *Gifted Child Quarterly*, 46(2), 135-144. <https://doi.org/10.1177/001698620204600206>
- David, H. (2018). Problems and challenges of the gifted adolescent: School-related problems of the gifted adolescent. *Journal of Interdisciplinary Sciences*, 2(2), 113-131. <http://gg.gg/xt8f7>
- Emerick, L. J. (1992). Academic underachievement among the gifted: Students' perceptions of factors that reverse the pattern. *Gifted Child Quarterly*, 36(3), 140-146. <https://doi.org/10.1177/001698629203600304>
- Fan, X. y Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Feldman, D. (1999). *Zi you er tong yu ren lei qian neng fa zhan (Nature's gambit: child prodigies and the development of human potential)*. Guiguan Press.
- Fernández, M. y Sánchez, M. (2010). *Cómo ayudar a un hijo con altas capacidades intelectuales. Guía para padres*. Editorial MAD, S.L.
- 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. <http://gg.gg/xt8o6>
- Freeman, J. (1992). *Bright as a button: How to encourage your children's talents 0-5 years*. Macdonald Optima.
- Freeman, J. (2001). Giftedness, responsibility and schools. *Gifted Education International*, 15(2), 41-150. <https://doi.org/10.1177/026142940101500204>
- Gagné, F. (2015). De lo genes al talento: La perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación*, 368, 12- 39. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>
- Garcerán, M. C. (2019). Altas capacidades, educación y orientación familiar. *Almoraima. Revista de Estudios Campo gibraltareños*, 50, 159-172. <http://gg.gg/xt5ud>
- Gómez-Arizaga, 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 Educacional. Formación de Profesores*, 58(3), 156-177. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.3-art.837>
- Gülşah, A. y Nilgün, E. (2014). The Effects of the SENG Parent Education Model on Parents and Gifted Children. *Education and Science*, 39(175), 1-13. <http://gg.gg/xtgzr>
- Gunindi, Y., Sahin, F. y Demircioglu, H. (2012). Functions of the family: Family structure and place of residence. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4(1), 549-556. <http://gg.gg/xth0p>
- Hackney, H. (1981). The Gifted Child, The Family, and the School. *Gifted Child Quarterly*, 25(2), 51 - 54. <https://doi.org/10.1177/001698628102500202>
- Higuera-Rodríguez, L. y Fernández, J. (2017). El papel de la familia en la educación de los niños con altas capacidades intelectuales. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 7, 149- 163. <http://gg.gg/xthpj>



- Keirouz, K. S. (1990). Concerns of parents of gifted children: a research review. *Gifted Child Quarterly*, 34(2), 56-63. <https://doi.org/10.1177/001698629003400202>
- Moon, S. M. (2003). Counseling Families. In N. Colangelo, y G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp.388-402). Pearson Education.
- Olszewski-Kubilius, P. (2002). Parenting practices that promote talent development, creativity, and optimal adjustment. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children* (pp.205-212). Prufrock Press.
- Olszewski-Kubilius, P. y Yasumoto, J. (1995). Factors affecting the academic choices of academically talented adolescents. In N. Colangelo, S. G. Assouline, & D. L. Ambroson (Eds.), *Talent development (Vol. II): proceedings from the 1993 Henry B. and Jocelyn Wallace national research symposium on talent development* (pp.393-397). Ohio Psyc.
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. John Wiley & Sons.
- Reinert, M. (2001). Alceste, une méthode statistique et sémiotique d'analyse de discours; application aux "Rêveries du promeneur solitaire". *Review Française Psychiatrie. Psychological. Médical*. 49, 32-36. <http://gg.gg/xttvy>
- 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. (2000). El concepto de los tres anillos de la superdotación. Un modelo de desarrollo para una productividad creativa. En M. Y. Benito (Ed.), *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados* (pp. 41-78). Amarú.
- Renzulli, J. (2016). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21<sup>st</sup> century: a four-part theoretical approach. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 4(1), 141-154. <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>
- Rodríguez-Naveiras, E., Cadenas, M., Borges, A. y Valadez, D. (2019). Educational responses to students with high abilities from the parental perspective. *Frontiers in Psychology*, 10, 1187. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01187>
- Sanders M.R. (2012). Development, evaluation, and multinational dissemination of the Triple P-Positive Parenting Program. *Annual Review of Clinical Psychology*, 8(3), 345-379. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032511-143104>
- Shore, R. (2002). *What kids need*. Beacon Press.
- Silverman, L.K. (1993). Counseling families. In L.K. Silverman (Ed.). *Counseling the gifted and talented* (pp.43-89). Love Publish Company.
- Silverman, L. K., Gilman, B. J y Maxwell, E. (2016). *Parent/teacher/counselor checklist for recognizing twice exceptional children*. Gifted Development
- Tay, J., Salazar, A. y Lee, H. (2018). Parental Perceptions of STEM Enrichment for Young Children. *Journal for the Education of the Gifted*, 41(1), 5-23. <https://doi.org/10.1177/0162353217745159>

- Valadez, M. D., Betancourt, J., Ortiz, G., Flores, J. F. y Almanza, C. (2019). Preocupaciones de padres de hijos adolescentes con altas capacidades. *Sobredotação, 16*(1), 243-256. <http://gg.gg/xt6eh>
- Wu, E. H. (2003). Towards a Chinese model of talented performance: a pilot study. In Sun, M., Fu, H., y He, Y. (Eds.), *Research Studies in Education*, Vol. 1 (pp.116-136). Faculty of Education, the University of Hong Kong.
- Wu, E. H. (2005). Factors that contribute to talented performance: A theoretical model from a Chinese Perspective. *Gifted Child Quarterly, 49*(3), 231-246. <http://gg.gg/yun3r>