



Profesorado. Revista de Currículum y
Formación de Profesorado

ISSN: 1138-414X

mgallego@ugr.es

Universidad de Granada
España

Sahuquillo Mateo, Piedad; Ramos Santana, Genoveva; Pérez Carbonell, Amparo;
Camino de Salinas, Antonio I.

LAS COMPETENCIAS PARENTALES EN EL ÁMBITO DE LA
IDENTIFICACIÓN/EVALUACIÓN DE LAS ALTAS CAPACIDADES

Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 20, núm. 2, 2016,
pp. 200-217

Universidad de Granada
Granada, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56746946011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



VOL. 20, Nº 1 (Mayo-Agosto, 2016)

ISSN 1138-414X (edición papel)

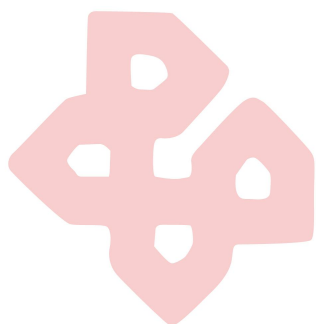
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 18/03/2015

Fecha de aceptación 12/01/2016

LAS COMPETENCIAS PARENTALES EN EL ÁMBITO DE LA IDENTIFICACIÓN/EVALUACIÓN DE LAS ALTAS CAPACIDADES

Parenting skills in the field of identification / evaluation of the High Capacity



*Piedad Sahuquillo Mateo, Genoveva Ramos Santana,
Amparo Pérez Carbonell y Antonio I. Camino de
Salinas*

Universidad de Valencia

*E-mai: camino_ant@gva.es, amparo.perez@uv.es,
genoveva.ramos@uv.es, piedad.sahuquillo@uv.es*

Resumen:

La familia es el primer y más relevante espacio educativo, especialmente por su enorme potencial en relación con la formación de las personas. En ella, padres y madres deben desarrollar las competencias parentales necesarias que les lleven a ejercer adecuadamente su tarea educativa. En este estudio, y desde un marco epistemológico de enfoque sistémico-ecológico, entendemos que las técnicas de valoración utilizadas para detectar/ identificar o evaluar a los estudiantes de altas capacidades no tienen en cuenta aspectos relacionados con las competencias parentales ni con dicho enfoque, necesario para abordar la vida personal y académica de estos estudiantes. Partiendo de esta hipótesis de trabajo se realiza un análisis descriptivo-exploratorio donde se revisan variadas técnicas de evaluación que se utilizan en el ámbito de las altas capacidades y que contemplan aspectos relacionados con la vida familiar. Como resultado se evidencia que, mayoritariamente, las dimensiones e indicadores específicos de valoración que atienden aluden a aspectos relacionados con las aptitudes cognitivas, las motivaciones e intereses, la creatividad, la personalidad y el clima familiar de los estudiantes pero no a las competencias parentales como constructo integrador y global de su educación. Así pues se concluye, tras un proceso de síntesis, la necesidad de diseñar técnicas evaluativas y detección de altas capacidades que atiendan a las

competencias básicas que son necesarias para la tarea de ser padres y madres lo que, sin duda, contribuye a la calidad de los procesos de atención de los estudiantes de altas capacidades favoreciendo su desarrollo integral como personas.

Palabras clave: educación, talento, papel de la familia, estudiantes, padres (progenitores)

Abstract:

The family is the first and most important educational space, especially for its enormous potential in relation to the training of people. In it, parents must develop the necessary parenting skills that lead them to properly exercise their educational task. In this study, and from an epistemological framework of systemic-ecological approach, we understand that the valuation techniques used to detect / identify or assess students gifted not take into account aspects of parenting skills and with that approach, necessary addressing the personal and academic lives of these students. Based on this working hypothesis descriptive-exploratory analysis where various assessment techniques used in the field of gifted and contemplate aspects of family life are reviewed is made. As a result it is evident that, mostly, dimensions and indicators of assessment that cater refer to aspects of cognitive skills, motivations and interests, creativity, personality and family environment for students but not parental skills as inclusive and holistic construct their education. Thus we conclude, after a process of synthesis, to be designed valuation techniques, detection and evaluation of high capacities that meet the core competencies that are necessary for the task of being parents what undoubtedly contributes to the quality of care processes gifted students promoting their integral development as persons.

Key words: Education, talent, family role, students, parents.

1. Presentación

Entendemos al sujeto de la educación y, por ende, a la persona con Altas Capacidades (en adelante, AC) al igual que lo hacen autores Aznar, Gargallo, Garfella y Cánovas (2010) como un ser único e irreplicable que es en sí mismo y de sí mismo, al tiempo que actúa desde sí mismo, por sí mismo y para sí mismo pero, también, con los otros y para los otros.

En este estudio es significativa la propuesta de Gané (2015) en la que se entiende a las aptitudes cognitivas, ancladas en fundamentos biológicos y genéticos del individuo, actuando como construcción de las competencias académicas adquiridas a través de la educación formal, pero que están moduladas continuamente por dos grandes conjuntos de influencias: los catalizadores intrapersonales que definen el temperamento, la personalidad, las necesidades y deseos de un individuo, así como los catalizadores ambientales presentes en la familia, la escuela y el entorno social de cada niño.

En nuestro caso, partiendo de la consideración del concepto de AC como concepto holístico e integrador que contempla no sólo aspectos cognitivos del sujeto sino todas aquellas dimensiones que configuran su realidad, entendemos la labor de la familia como eje fundamental en la medida en que se erige como contexto prioritario de educación y desarrollo del sujeto, independientemente de la configuración que adopte la misma. Tal y como afirman Cánovas y Sahuquillo (2010), la familia es el primer y más relevante espacio educativo, especialmente por su enorme potencial en la formación de las personas. De ahí la necesidad de garantizar desde las diferentes formas familiares núcleos de convivencia y de relación que favorezcan el desarrollo académico, personal y social de los estudiantes.

En este sentido, la comprensión del fenómeno que pretendemos estudiar requiere de la adopción de una visión amplia y compleja. Es por ello, que consideramos necesario partir de la teoría ecológica, pues nos permite clarificar y entender la influencia de múltiples

factores involucrados en el desarrollo de las AC y de la teoría sistémica, pues posibilita comprender la interdependencia de los componentes de los sistemas familiares. Tanto el diagnóstico como la intervención en el ámbito de AC ha de contemplar los elementos influyentes en la cotidianidad del sujeto, especialmente en lo relativo a la educación familiar y a las competencias parentales, en la medida en que pretendemos contribuir a su bienestar y no al mero etiquetado del mismo.

Por un lado, las principales aportaciones de la teoría ecológica apuntan a que el desarrollo humano ha de ser estudiado atendiendo a la acomodación recíproca de la persona, activa y en constante desarrollo y a las características de sus contextos más cercanos, en la medida en que dichos procesos se ven influenciados por las interacciones que se dan entre esos contextos y otros más globales que, a su vez, los incluyen. En el último de los cuatro niveles ecológicos, el microsistema, encontraríamos a la familia y, por ende, a la persona que en ella se desarrolla, recibiendo constantes y diversas influencias del resto de niveles (Bronfenbrenner, 1987).

Tal y como plantean Aroca y Cánovas (2014), la teoría ecológica clarifica la importancia del contexto y su influencia en el desarrollo de las personas, señalando que en el comportamiento individual cristalizan las múltiples interacciones que se dan entre el sujeto y el ambiente. En concreto, como ya señalaban Bronfenbrenner y Morris (1998), cualquier realidad humana está inmersa y construye tanto su significado como su desarrollo, en un escenario ambiental concreto, del cual la familia es el principal eje.

Por otro lado, la teoría sistémica define al sistema como conjunto de elementos, interrelacionados entre sí, donde la modificación de uno de ellos repercute al resto. En palabras de Núñez y Romero (2008, p.50) “la acción educativa se desarrolla y se resuelve como sistema”, en la medida en que se parte de una visión del mundo en la que todos los elementos están interrelacionados unos con otros.

Que la familia es un sistema implica que sus miembros ejercen una influencia continua y recíproca entre sí (Minuchin, 1985). Así, para Broderick (1993, p.37), “la familia es un sistema social abierto, dinámico, dirigido a metas y autorregulado [...] cada sistema individual familiar está configurado por sus propias facetas estructurales particulares, las características psicobiológicas de sus miembros y su posición sociocultural e histórica”.

Las aportaciones de distintos autores (Císcar, Martínez, Cánovas, Sahuquillo, Beyebach & De Vega, 2009; Romero, 2002; Smith, 1995) permiten comprender a la familia como sistema porque sus miembros se consideran partes interdependientes de una totalidad más compleja y amplia. Además, para que se produzca la adaptación, este sistema, incorpora información, toma decisiones, intenta responder, obtener feedback y cambiar la conducta si se considera necesario. Por ello, la familia tiene límites permeables que la diferencian de otros grupos sociales. Así, esta teoría centra su atención en la totalidad de la familia, no en el individuo aislado. De ahí que ciertas características sólo puedan ser entendidas a partir de las relaciones entre sus miembros y de las leyes de equifinalidad, totalidad, retroalimentación, estabilidad, cambio y organización jerárquica.

Qué duda cabe que la educación de una persona atiende a procesos relacionales y de interdependencia, especialmente: al tipo de vinculación emocional que se da entre padres e hijos (Sallés & Ger, 2011), a la definición del sistema de normas y reglas que regula su funcionamiento y, también, a los procesos comunicativos que se van desarrollando. Las personas aprendemos y nos educamos con y para otros, pero también para nosotros mismos,

siempre y cuando nos sintamos atendidos, integrados, aceptados y bien tratados (Barudy & Dantagnan, 2005; Cánovas & Sahuquillo, 2013; Cyrulnik, 2007;).

Así pues, desde este marco epistemológico, en nuestro trabajo defendemos la importancia de la familia como espacio que debe tratar de responder a las necesidades de sus integrantes, especialmente en el caso de las AC. En palabras de Barudy y Dantagnan (2005, p. 62), “el mérito de las madres y de los padres reside en el hecho de que deben responder a múltiples necesidades de sus hijos, necesidades que, además, cambian con el tiempo”. Lo importante es si en el marco de la familia se van desarrollando las competencias parentales para ejercer adecuadamente su tarea, promoviendo el desarrollo positivo de los hijos¹, contribuyendo incluso al desarrollo de la resiliencia, de modo que puedan afrontar las consecuencias de experiencias para proseguir en su desarrollo personal y social (Barudy & Dantagnan, 2010; Cánovas & Sahuquillo, 2011; Rodríguez et al., 2006; Sallés & Ger, 2011).

2. Las competencias parentales

Dada la vital importancia de las funciones que ejerce la familia es imprescindible que padres y madres o quienes ostenten dicha responsabilidad, dispongan de competencias para dar respuesta a las diferentes necesidades familiares en el marco de las AC.

Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne (2008), remarcan la importancia de considerar las competencias parentales como concepto aglutinador que integra tanto la capacidad de las personas para ofrecer y gestionar respuestas (afecto, cognición, comunicación y comportamiento) como para actuar de forma flexible y adaptativa ante las exigencias que les van planteando sus quehaceres educativos familiares, al tiempo que construyen estrategias para optimizar las potencialidades del contexto y aprovechan las oportunidades que se les brindan. Así, Rodrigo, Martín, Cabrera y Máiquez (2009, p. 115) señalan, basándose en las aportaciones de White (2005), que “las competencias parentales son el resultado de un ajuste entre las condiciones psicosociales en las que vive la familia, el escenario educativo que los padres o cuidadores han construido para realizar su tarea vital y las características del menor”.

Barudy y Dantagnan (2010) las conceptualizan como el conjunto de capacidades cuyo origen está determinado por factores biológicos y hereditarios, no obstante, son moduladas por las experiencias vitales y son influenciados por la cultura y los contextos sociales.

Por su parte, Martínez, Álvarez y Pérez (2010) plantean la parentalidad positiva atendiendo a actuaciones parentales que potencian el bienestar de los hijos y su desarrollo integral desde una perspectiva de cuidado y protección, enriquecimiento y seguridad personal, que proporciona reconocimiento, tanto personal como social, con el fin de que puedan alcanzar los mejores logros tanto en el ámbito familiar como académico, con los iguales y en el entorno social y comunitario.

Asimismo, Urzúa, Godoy y Ocayo (2011) destacan que las competencias parentales cumplen un papel fundamental en la crianza y bienestar de los hijos, ya que son las principales herramientas que cuentan para sostener el cuidado afectivo y material que los niños requieren en su desarrollo evolutivo y social, sin olvidar las demandas del entorno en donde se desenvuelven cotidianamente.

1 De acuerdo con las normas de la real Academia Española, para evitar redundancias innecesarias, en el texto se utilizará, preferentemente, el masculino genérico para referirse a ambos sexos/géneros.

De modo más específico, Sallés y Ger (2011) señalan que para asegurar la finalidad educativa de la parentalidad, los modelos educativos deben contemplar como mínimo 4 contenidos básicos: el afecto, la comunicación, el apoyo en los procesos de desarrollo y las exigencias de la madurez y el control.

Por lo que respecta al contenido concreto que configura las competencias parentales, Azar y Weinzierl (2005) plantean que las habilidades parentales que deben configurar la competencia parental son: habilidades educativas (resolución de problemas, cuidado físico y psicológico, seguridad y protección), habilidades sociales (resolución de problemas interpersonales, empatía, asertividad y reconocimiento de emociones), habilidades socio-cognitivas (perspectivismo, expectativas apropiadas, complejidad cognitiva, autoeficacia), habilidades de auto-control (control de la impulsividad, asertividad, autocontrol) y habilidades del manejo del estrés (relajación, afrontamiento adecuado, mantenimiento de redes sociales).

Por su parte, Rodrigo et al. (2009) realizan una propuesta, a nuestro entender de carácter más global e integrador, en cuanto a las competencias parentales que deberían considerarse necesarias para el buen desarrollo y educación de los hijos. Plantean cinco categorías que recogen, a su vez, diferentes habilidades, conocimientos y actitudes (como también evidencian Sallés y Ger, 2011) que han de configurar las competencias parentales y que, en nuestro caso, tomamos como referencia para la revisión y el análisis que desarrollamos en el estudio empírico que en este artículo presentamos. Estas son:

- **Educativas:** estrechamente relacionadas con la resiliencia familiar y relativas a la calidez y afecto en las relaciones, la riqueza a nivel comunicativo, reconocimiento del otro y de sus logros, estimulación y apoyo en los procesos de aprendizaje, habilidades asociadas a la organización de actividades de ocio con toda la familia, educación en valores, supervisión de los hijos, confianza y motivación. Habilidades que permiten adecuar las pautas educativas al niño y realizar un continuo ajuste a sus peculiaridades mediante la observación, el perspectivismo, la sensibilidad, la autocorrección y la reflexión.
- **Agencia parental:** reflejan el modo en que los padres/madres perciben y viven su rol parental, así como el reconocimiento por parte de los mismos de la importancia que tienen en el bienestar de sus hijos. Estas competencias permiten que padres/madres se sientan protagonistas, activos, capaces y satisfechos en su rol parental. Permiten asumir que la labor parental exige esfuerzo y dedicación y que, en caso de existir pareja, es fundamental acordar los criterios educativos y cumplirlos.
- **Autonomía y desarrollo personal:** engloba, la búsqueda de apoyos sociales. En concreto, hacen referencia a la implicación en la tarea educativa, responsabilidad ante el bienestar del niño, visión positiva del mismo y de la familia; buscar ayuda cuando sea necesario para complementar el rol parental (no sustituirlo) e identificar y utilizar los recursos para cubrir las necesidades como personas adultas, desde la confianza y colaboración.
- **Vida personal:** control de impulsos, asertividad, autoestima, habilidades sociales, estrategias de afrontamiento ante situaciones de estrés, resolución de conflictos interpersonales, capacidad para responder a múltiples tareas y retos, planificación y proyecto de vida. Se trata de aquellas habilidades que los padres y madres tienen que desarrollar para afrontar con más garantías de futuro su propia vida de adultos,

adoptando una visión positiva de la vida así como de los problemas y/o crisis que puedan surgir.

- Organización doméstica: tiene que ver con la regularidad de hábitos tan importantes como la preparación de comidas saludables, la administración de la economía en el hogar, el aseo y el orden de la casa, así como el cuidado por la higiene y salud.

En definitiva, y aunando los elementos anteriormente estudiados, cuando hablamos de competencia parental nos referimos a conocimientos, habilidades y actitudes que los adultos han de poner en marcha para responder y adaptarse evolutivamente a las necesidades de los hijos/as.

3. La evaluación de las altas capacidades

El tan socorrido mensaje sobre la responsabilidad que ha de darse en las directrices políticas de los centros escolares y de la comunidad educativa para ofertar buenas condiciones de aprendizaje a todos y cada uno de los estudiantes debe dejar de ser, a nuestro modo de entender, un mero discurso. Debe ser, una actuación diaria en el trabajo con el alumnado de altas capacidades, atendiendo a los nuevos modelos de identificación como el modelo tripartito de Pfeiffer (2015) y, al mensaje que ofrece en su preámbulo la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa -LOMCE- (2013) cuando se justifica como una reforma práctica que permite desarrollar al máximo el potencial de cada estudiante. Esta Ley hace hincapié en la necesidad de la evaluación psicopedagógica como un proceso de mejora en el sistema educativo en general, y en concreto, en el desarrollo de las potencialidades de todo su alumnado. La evaluación psicopedagógica realizada tras el proceso de detección, es “un proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre el alumno y los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan o pueden presentar desajustes en su desarrollo personal y/o académico y para fundamentar y concretar las decisiones a adoptar para que aquellos puedan alcanzar el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como la adquisición de las competencias básicas (art. 48 de la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo).

Además en su art.49, la citada Orden, señala que la evaluación psicopedagógica no se realiza tan solo para centrarse en establecer hasta donde llega el estudiante con altas capacidades sino que también permite conocer qué necesita cada estudiante para conseguir su máximo desarrollo como persona y como integrante de un grupo social.

Con todo ello pretendemos destacar que el proceso de evaluación del alumnado con altas capacidades no es una etiqueta, es un proceso que busca conocer al estudiante en singular y en su contexto escolar, social y familiar. Se debe evaluar al estudiante, en sí mismo/a, en su interacción con los contenidos de aprendizaje, con el profesorado, con sus iguales y con el contexto familiar.

Como bien señalan Comes, Díaz y Luque (2008) o Pfeiffer (2015) se puede comprobar que la evaluación psicopedagógica en el ámbito de las altas capacidades resulta una tarea compleja por lo que creemos que no sólo compete a los especialistas en orientación educativa realizarla tras la valoración global del profesorado, sino que debe realizarse con la participación de los padres y madres (o familiares/tutores a cargo) dado que la información

que pueden aportar para averiguar los factores que explican las conductas de sus hijos a nivel cognitivo (capacidades, rendimiento y competencia curricular); motivacional (intereses, persistencia en el trabajo, estilos de aprendizaje) y social (autoconcepto, interacción social y liderazgo) son totalmente imprescindibles.

En este estudio, y partiendo de la hipótesis que las técnicas utilizadas para detectar/ identificar o evaluar a los estudiantes de altas capacidades no tienen en cuenta aspectos relacionados con las competencias parentales y no siempre se fundamentan en un enfoque sistémico-ecológico necesario para abordar la realidad vivida por estos estudiantes, pretendemos:

- Revisar diversas técnicas que se utilizan en la detección y evaluación de las altas capacidades y que contemplan el contexto socio-familiar de los estudiantes.
- Analizar las dimensiones e indicadores específicos de valoración que atienden.
- Establecer las diferencias/carencias en relación con las características o dimensiones de la variable competencia parental.

4. Método

El proceso seguido parte de un análisis descriptivo y exploratorio, el cual se desarrolla a través de varias fases (Ferrer, 2002; García Garrido, 1990; Martínez, Sahuquillo & García Raga, 2012):

- Documental: se realiza una búsqueda sistemática en distintas bases de datos científicas sobre pruebas o instrumentos de recogida de información en el ámbito de las altas capacidades.
- Descriptiva- analítica: se revisan y describen las técnicas que atienden al contexto familiar. La gran cantidad de información obtenida ha planteado, en nuestro estudio, la necesidad de elaborar una síntesis de las mismas - ver tablas de 1 a 15-.
- Sintética: los datos son expuestos en tablas a fin de facilitar su análisis.
- De conclusiones: se reflexiona sobre los resultados hallados, al tiempo que se sugieren vías por las que seguir analizando e investigando.

5. Resultados

Una vez revisadas distintas bases de datos como - The Education Resources Information Center (ERIC); Catálogo de artículos de revistas sobre ciencias sociales y humanidades: ISOC; Red de Bases de Datos de Información Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia: REDINED; Catálogo de Investigaciones Educativas del Ministerio de Educación y Ciencia: CIDE; Dialnet; Google Scholar... se hallan distintas técnicas o instrumentos de inteligencia general, habilidades cognitivas y aptitudes específicas que se utilizan en este ámbito, así como de creatividad, inventarios de personalidad, de adaptación, etc. Sin embargo, atendiendo a los objetivos ya planteados, se selecciona aquellos que en

mayor o menor medida atiende al contexto o clima familiar y que se utilizan en los procesos de detección/valoración de los estudiantes con altas capacidades.

A continuación, se procede a la fase descriptiva- analítica, en la que se revisan y describen dichos instrumentos para continuar con el análisis de síntesis y de diferencias utilizando para ello las competencias parentales establecidas por los distintos autores ya comentadas anteriormente en este artículo (Azar & Weinzierl, 2005; Rodrigo et al., 2009; Sallés & Ger, 2011). Estas son: educativas; de agencia parental; de autonomía y desarrollo personal; para la vida personal y de organización doméstica.

Tabla 1. *Cuestionario para Padres- Educación Primaria.*

Cuestionario para padres - Educación primaria (**Gifted and Talent Section**. Division of Exceptional Children. North Carolina. Department of Public Instruction, 1976).

<p>Información extraída del documento de Arocas, Martínez y Samper (1994).</p>	<p>Cuestiones que valoran padres/madres:</p>
<p>Propone a los padres/madres 20 cuestiones breves que deben responder en una escala de 1 a 5. Donde 5 hace referencia a se le atribuye un nivel alto y 1 no se le atribuye. Valoran con la consigna: "comparando a su hijo con un niño típico de su entorno o vecindad en qué medida lo afirmado en cada ítem se atribuye a su hijo".</p>	<p>Vocabulario; Pensamiento rápido; Recuerda datos fácilmente; Quiere comprender como funcionan las cosas; Capaz de leer antes del primer curso; Encuentra conexiones entre ideas no relacionadas; Se aburre fácilmente; Pregunta todo; Le gusta estar entre personas adultas; Muy curioso; Aventurero; Gran sentido del humor; Impulsivo; Dominante; Perseverante; Muy capaz físicamente; Independiente; Muy consciente de su entorno...</p>

Fuente: elaboración propia

Tabla 2. *Inventario Ambiente Familiar-HOME-*

Inventario para evaluar el ambiente familiar -HOME- (Home Observation for Measurement of the Environment). (Caldwell & Bradley, 1984).

<p>Información extraída del documento de Bustos, Herrera y Mathiesen (2001).</p>	<p>Consta de un manual y una hoja de cotejo, con 55 ítems divididos en 8 subescalas. Los ítems se puntúan con 0 (-) y 1 (+) denotando ausencia o presencia de lo estipulado en el ítem.</p>
<p>Se valora la calidad del contexto y ambiente familiar que rodea al estudiante. Se aplica directamente en el hogar del niño y se registra la información entregada por la madre o el adulto a cargo del niño en la hoja de registro.</p>	<p>Subescalas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Materiales de Estimulación para el Aprendizaje 2. Estimulación Lingüística 3. Entorno Físico 4. Orgullo-Afecto-Ternura 5. Estimulación Académica 6. Modelado y Estimulación de la Madurez Social 7. Diversidad de Experiencias 8. Aceptación

Fuente: elaboración propia

Tabla 3. Escala Clima Social -FES-.

Escala Clima social -FES-. (Family Environment Scale- FES de Moos et al., 1981). Adaptación española de Fernández Ballesteros, Sierra, Seisdedos et al. (1987).

Información extraída del documento de Mikuli y Casullo (s.f.).

Esta Escala valora las relaciones interpersonales entre los miembros de la familia, los aspectos de desarrollo que tienen mayor importancia en ella y su estructura básica. Está formada por tres dimensiones:

- De relaciones: evalúa el grado de comunicación y libre expresión dentro de la familia y el grado de interacción conflictiva que la caracteriza. Está integrada por tres subescalas: Cohesión, Expresividad, Conflicto.
- De desarrollo: evalúa la importancia que tienen dentro de la familia ciertos procesos de desarrollo personal, que pueden ser fomentados, o no, por la vida en común. Comprende cinco subescalas: Autonomía, Actuación, Intelectual-Cultural, Social-Recreativo y Moralidad-Religiosidad
- De estabilidad: proporciona información sobre la estructura y organización de la familia y sobre el grado de control que normalmente ejercen unos miembros de la familia sobre otros. Lo forman dos subescalas: Organización y Control.

Fuente: elaboración propia

Tabla 4. Cuestionario de Observación Familiar. Gobierno Vasco.

Cuestionario de observación familiar (Aretxaga, Albes, Etxebarria, Galende, Santamaría, Uriarte & Vigo, 2013). Edita Gobierno Vasco

Información extraída del documento de Aretxaga (coord.) (2013).

Este cuestionario para padres/madres orienta en diferentes aspectos del alumnado con AC. Tiene en cuenta la acción de la familia, tipos de familias, número de hijos, climas familiares, y estilos educativos. La familia puede aportar datos muy significativos sobre el desarrollo evolutivo de su hijo/a, además del conocimiento de sus características personales, intereses, gustos, etc.

10 Preguntas abiertas sobre:

Datos personales hijo, padre, madre; Datos centro; Desarrollo hijo (andar, hablar, autonomía...); Entorno familiar (relación con hermanos...); Entorno social (tipo de relaciones con otros niños, con adultos,...)

34 ítems de escala de estimación de A, nivel muy bajo a D nivel menor. Se compara al hijo con un niño típico de su entorno. Por ejemplo: independiente, dominante, aventurero, déspota, sociable, líder, seguro de sí mismo, impulsivo...

12 preguntas abiertas sobre las actividades que prefiere en casa, aficiones, juegos, curiosidad temática, imaginación, cómo reacciona ante los problemas, actitud hacia ellos y por último describen a su hijo.

Fuente: elaboración propia

Tabla 5. Escala de Observación -EOPAM-.

Escala de Observación para Madres y Padres -EOPAM-. (Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, s.f.).

A través de un listado que describen conductas se pide a padres / madres o tutores legales, que señalen si observan dicha conducta en su hijo.

La valoración se realiza a través de una escala Lickert de 4 puntos (de totalmente en desacuerdo o nunca a totalmente de acuerdo o siempre). Contiene 35 ítems cerrados con diferentes preguntas sobre: Lenguaje; Aprendizaje; Psicomotricidad; Motivación; Creatividad y Personalidad.

Cuestiones como: tiene un vocabulario avanzado para su edad; Es una persona observadora; Tiene mucha destreza para el deporte; Muestra muchos intereses; Prefiere la compañía de adultos; Tiene muchas diferentes formas de resolver los problemas; Siente especial curiosidad por conocer el mundo; Muestra una gran comprensión y sensibilidad hacia las necesidades de los demás; Es una persona carismática; Muestra una gran sensibilidad sobre temas complejos como la muerte, la guerra o el hambre en el mundo;...

Fuente: elaboración propia

Tabla 6. *Escala de Evaluación Gates.*

Escala de evaluación de superdotados -Gifted and Talented Evaluation Scales: GATES-. (Gillian, Carpenter & Christensen, 1996).

50 ítems que describen las características del comportamiento de los superdotados. Cinco escalas de diez ítems cada una. Cada ítem se puntúa de 1 a 9 y están pautados tres niveles: por debajo de la media, en la media, sobre la media.

Los padres valoran las características de sus hijos comparándolas con un niño típico de su entorno. Se analiza la percepción de los padres y madres sobre el nivel de su hijo en las siguientes habilidades: habilidad individual general, creatividad, aptitud académica específica, habilidad de liderazgo y habilidad en artes visuales.

Fuente: elaboración propia

Tabla 7. *Escala Valoración Comportamiento -SCRBSS-.*

Escalas para la valoración de las características de comportamiento de los estudiantes superiores (SCRBSS) (Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman & Westberg, 1976). Traducción y adaptación de Alonso, Benito, Guerra y Pardo (2001).

Evaluación por observación para padres, familia, profesores y comparación entre iguales. Preguntas cerradas que valoran:

1. Características de Aprendizaje
2. Características Motivacionales
3. Características de Creatividad
4. Características de Liderazgo
5. Características Artísticas
6. Características Musicales
7. Características Dramáticas
8. Características de Comunicación: Precisión
9. Características de Comunicación: Expresión
10. Características de Planificación

Estas Escalas están diseñadas para que el maestro obtenga información de las características de un estudiante en distintas áreas. Abarca diferentes rasgos y factores que intervienen en AC.

Escala de valoración:

Nunca, Muy raramente, Raramente, De vez en cuando, Frecuentemente, Siempre.

Fuente: elaboración propia

Tabla 8. *Protocolos de Detección- Generalitat Valenciana.*

Protocolos de detección para el alumnado de Educación Infantil y Primaria (Arocas, Martínez, Martínez & Regadera, 2002). Edita: Generalitat Valenciana

Los protocolos de detección de altas capacidades evalúan las principales informaciones: Información sobre el estudiante; Información sobre el contexto escolar; Información sobre el contexto socio-familiar; Determinación de las necesidades educativas de los alumnos/as.

Encontramos en ellos:

Cuestionario para las familias. (Preguntas cerradas). Recoge información de la familia, referente a aspectos como: desarrollo evolutivo, preferencias de actividades en el ámbito familiar,... La familia contestará cada uno de los ítems, atendiendo a la siguiente escala: Difícilmente. Pocas veces. Bastantes veces. Casi siempre o siempre.

Información sobre el contexto socio-familiar (Preguntas abiertas). Recoge las reacciones de las familias ante la información de la superdotación de su hijo y la influencia en las relaciones familiares y en todos sus miembros.

Los aspectos sobre los que se recaba información en la evaluación son los siguientes:

- Percepción que la familia tiene del alumno, de su capacidad, de sus características y de sus necesidades y la repercusión sobre el ambiente familiar.
- Expectativas de la familia hacia su hijo y niveles de exigencia.
- Relaciones del alumno con sus padres y hermanos.
- Relación, actitud y exigencia que la familia manifiesta hacia la escuela.
- Posibilidades de la familia para dar respuesta a las necesidades que presenta su hijo (motivacionales, económicas, etc.)

Fuente: elaboración propia

Tabla 9. *Cuestionarios Padres -VANEPA-.*

Valoración de las necesidades educativas por los padres (VANEPA). (Elices, Palazuelo & Del Caño, 2003). Edita: Junta de Castilla y León.

Cuestionario con dimensiones e ítems que se valoran:

- Capacidad de aprendizaje del ítem 1 a 10
- Creatividad del 11 a 14
- Motricidad del 15 y 16
- Estilo de aprendizaje facilitador del 12 y 17 a 20
- Liderazgo del 21 a 23
- Relaciones de amistad del 24 a 27
- Adaptación familiar del 28 a 30 28
 - 28 Cumple las normas establecidas en la familia
 - 29 Mantiene buenas relaciones con los distintos miembros de la familia
 - 30 Colabora en las tareas de casa

Fuente: elaboración propia

Tabla 10. *Entrevista Padres -VANEPA-*.

Entrevista a padres (VANEPA). (Elices, Palazuelo & Del Caño, 2003). Edita: Junta de Castilla y León.

La entrevista deberá realizarse después de que los padres o tutores legales hayan contestado la escala de valoración VANEPA

Se atiende a dos dimensiones:

Anamnesis

Entorno Familiar donde se valora cuestiones como: Existen en la familia normas y límites claros para todos; ¿Algún miembro de la familia ha presentado o presenta características muy semejantes a las de su hijo/a?; Describa la relación (buena, regular o mala) que actualmente; establece su hijo/a con los distintos miembros de la familia; ¿Qué responsabilidades tiene en el contexto familiar?

Fuente: elaboración propia

Tabla 11. *Cuestionario Detección niños Altas Capacidades.*

Cuestionario de detección de niños con altas capacidades (Pérez & López, 2007).

Evaluación por observación para padres y profesores Tiene como objeto la identificación, a través de pautas observables de niños con capacidad superior. Basado en las teorías de Renzulli Se valora en una escala de Likert de 4 puntos. Aparece:

Cuestionario de niños de 5 a 8 años: 26 preguntas cerradas las cuales valoran:

1. Curiosidad.
2. Rapidez.
3. Comprensión.
4. Persistencia en las tareas.
5. Fluidez verbal.
6. Sensibilidad.
7. Habilidades artísticas.
8. Habilidades motrices.
9. Creatividad.

Cuestionario niños de 9 a 14 años: 26 preguntas cerradas las cuales valoran:

1. Soltura en situaciones cotidianas.
2. Sentido del humor.
3. Espíritu observador.
4. Curiosidad.
5. Sensibilidad.
6. Persistencia y perfeccionista.
7. Intereses múltiples.
8. Relación con mayores.
9. Comprensión es global.
10. Imaginación.
11. Autosuficiente y autodidacta.

Fuente: elaboración propia

Tabla 12. *Escala Padres. Universidad de Murcia.*

Escala para padres del Grupo de investigación sobre Altas Habilidades de la Universidad de Murcia (Ferrándiz García (Dir.), 2011).

La escala está compuesta por 32 afirmaciones referidas a 6 áreas: lenguaje, aprendizaje, psicomotricidad, motivación, características personales y creatividad.

Con una escala de valoración del 1 a 4. Donde 1 es totalmente en desacuerdo o nunca y 4 Totalmente de acuerdo o siempre.

Se valora cuestiones como: Tiene vocabulario extenso; Es observador; Aprendió a caminar a una edad temprana; Muestra muchos intereses; Prefiere la compañía de adultos; Tiene muchas y diferentes formas de resolver problemas; Empezó a hablar con soltura a edad temprana; Retiene información de las cosas que ha observado; Muestra un control fino en las actividades como escribir, colorear...; Es especialmente curioso del mundo que le rodea; Muestra gran capacidad de influencia en los otros; Puede pensar en muchas cosas para hacer en vacaciones; No precisa de la acción para comunicarse oralmente; Maneja una gran cantidad de información; Muestra gran comprensión y sensibilidad por las necesidades de los otros; Es carismático...

Fuente: elaboración propia

Tabla 13. *Test Adaptación -TAMAI-*.

Test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil -TAMAI- (Hernández Guarnir, 2002)

Se valora la adaptación social, familiar y escolar y las actitudes educativas de los padres/madres. Se presentan 70 ítems de SI/NO, divididos en diferentes partes sobre el trato que reciben de sus padres y entorno familiar.

Ofrece una puntuación denominada en:

Inadaptación personal: caracterizada por un desajuste disociativo con un concepto de vida difícil o elaborar pensamientos negativos y b) un *autodesajuste*, entendido como desfiguración de la realidad, sentimientos intensos y desproporcionados.

Inadaptación escolar, informa de los comportamientos inadecuados en el ámbito escolar.

Inadaptación social, incapacidad o dificultad para desarrollar las relaciones sociales.

Inadaptación familiar se explora a través de ítems que nos informan de la existencia de insatisfacción familiar en general o alteraciones en la relación con los hermanos.

Fuente: elaboración propia

Tabla 14. *Cuestionario Relaciones Entorno Socio-Familiar.*

Cuestionario para valorar las relaciones y dificultades en el entorno sociofamiliar para niños con altas capacidades. (Camino, 2013).

Cuestionario para valorar, contrastar información y conocer las relaciones dentro de la familia. Incluye información sobre conductas disruptivas e hiperactividad. Cuestionario de 26 ítems de preguntas cerradas de SI/NO, como por ejemplo:

Tiene problemas de concentración. Le cuesta guardar el turno de palabra. Manifiesta desatención ante lo que no le interesa. Demuestra desorden. Tiene malas conductas en clase o casa. Tiene problemas para concentrarse durante largos periodos de tiempo en una tarea. Tiene problemas para seguir las instrucciones que se le sugieren. Pasa de una actividad a otra sin terminar ninguna. Pierde las cosas. Pelea por cualquier cosa y no admite críticas o correcciones. No mide el peligro de lo que hace. Tiene afán de protagonismo. Intenta imponer sus normas a toda costa, enfureciéndose si no consiguen implantarlas. Intenta cambiar las normas de sus padres a su favor. Se enfada cuando pierde. Es muy impaciente cuando demanda algo...

Fuente: elaboración propia

Tabla 15. *Entrevista Valoración Relaciones Entorno Socio-Familiar.*

Entrevista para valorar las relaciones y dificultades en el entorno sociofamiliar para niños con altas capacidades. (Camino, 2013).

Obtiene información sobre características y necesidades de los niños con altas capacidades. Preguntas abiertas sobre:

Características y necesidades ¿Cómo es a su hijo? ¿En qué destaca más? ¿Qué cree que su hijo necesita para desarrollar sus capacidades? ¿Le preocupa el futuro de su hijo, por qué?

Expectativas: ¿Qué le gustaría que fuese su hijo/a cuando crezca? ¿Qué esperan de él o ella?

Grado de exigencia de la familia a su hijo/a. ¿Cómo valoran los progresos de su hijo en la escuela? ¿Y en casa?

¿Se le ve motivado en las tareas escolares? ¿Qué opinan de su rendimiento?

Relación padre y madre: ¿Cómo es la relación con su madre? ¿Y con su padre?

Relación con sus hermanos/as. ¿Cómo se lleva con sus hermanos? ¿Qué opinan sus hermanos de él o ella?

La escuela, entorno escolar: ¿Qué opinan de la escuela? ¿Están satisfechos del tipo de atención que recibe su hijo/a?

Ocio y tiempo libre: ¿En qué actividades ocupa el tiempo libre? ¿Abandona con frecuencia actividades? ¿Existe alguna actividad que les gustaría que su hijo/a realizara?

Fuente: elaboración propia

3. Discusión

Atendiendo a los objetivos planteados en este artículo constatamos cuestiones sobre las que reflexionamos, al tiempo que nos sugieren vías por las que seguir analizando e investigando. Así pues:

En todas las investigaciones y estudios en el ámbito de la detección y evaluación de las altas capacidades la información obtenida de los padres y madres es considerada muy valiosa. Dicha información es relevante sobre todo en aspectos que no pueden ser observados desde el ámbito escolar.

- Las técnicas utilizadas para obtener información de los padres y madres suelen ser mayoritariamente cuestionarios, escalas o inventarios y entrevistas. Al igual que señalan Elices, Palazuelo y Del Caño (2003) se observan que muchas de estas pruebas tienen sobre todo un enfoque excesivamente basado en las aptitudes cognitivas, el rendimiento, la creatividad y la personalidad. Además del planteamiento directo y claro de la especificación de las características que son necesarias que tenga el estudiante para que sea detectado como superdotado.
- Son escasas las técnicas o instrumentos que, de forma específica, analizan las competencias parentales, y menos aun los que identifican el conjunto de competencias parentales que habría que atender o analizar en los contextos familiares de los estudiantes con altas capacidades. De forma concreta, los instrumentos de recogida de información analizados:

Se interesan por recoger información bien de los padres/ madres sobre sus hijos o bien de los hijos sobre sus padres/madres. Pero en ambos casos se ajustan a percepciones y opiniones. Ni a unos ni a otros se les ofrece una guía-protocolo que les haga poder hacer una diferenciación de aquello que viven y observan con lo considerado adecuado al momento evolutivo en el que se encuentran a excepción de las pruebas donde se analiza el lenguaje adquirido por los estudiantes en las cuales sí que existen dichos protocolos.

Se hace prestar atención a los padres/madres sobre aptitudes y capacidades “específicas” para mostrar todo lo destacable de sus hijos, estas son:

- Las condiciones personales. Como el desarrollo intelectual de su hijo (momento en que pronuncia la primera palabra, cuándo comenzó a caminar solo, enfermedades, si disfruta en la realización de actividad física o juegos, si manifiesta energía, rapidez, las exploraciones psicológicas realizadas, los informes que les han ido dando, las calificaciones o expedientes escolares,...); las características de la familia y el entorno (estructura y clima familiar, situación socio-económica, dinámica familiar, reacciones de la familia ante la situación de un hijo con altas capacidades, ...); las atribuciones y expectativas que manifiestan sobre su hijo con altas capacidades así como el modelo educativo que siguen ...); las actitudes ante el centro (nivel y grado de colaboración en general y en concreto sobre la labor educativa en su hijo, además de conocer la vivencia de su hijo ante la escuela en aspectos tales como el nivel de integración del niño en su centro, si tiene o no amigos/as, opiniones sobre el profesorado); y la oferta social, de ocio y cultural de la zona dónde viven, para conocer la integración en la misma.

- Aspectos cognitivos. Conocimiento de la capacidad intelectual de su hijo/a, cómo resuelve problemas; el uso del vocabulario; el interés temprano por la lectura; el tipo de preguntas que realiza; su interés en actividades musicales, de danza; si se muestran atentos, observadores, preocupados por asuntos considerados de personas adultas, preocupados por descubrir el cómo y el porqué de los hechos; cómo actúan ante problemas que se les presentan en su entorno familiar-social, qué soluciones aportan...).
 - Aspectos de motivación. Grado de implicación que muestran sus hijos en las tareas que realizan (su interés o deseo de ser competente, su respuesta ante sus logros; aspectos/hechos por los que muestra motivación; tareas, actividades que realiza...).
 - Aspectos del ámbito social. Percepción ante la forma y capacidad que muestran sus hijos en adaptarse de forma adecuada a los entornos de su vida cotidiana así como de la autopercepción que ellos mismos parecen demostrar (si los ven mostrarse o no como líderes, confiados, tranquilos, responsables, sociables...).
- Es decir, responden a indicadores y elementos que podrían aportar información sobre el desarrollo de las habilidades educativas, de autonomía y desarrollo personal, habilidades para la vida personal que se fomentan en el contexto familiar de los estudiantes con altas capacidades. Sin embargo y aunque esto es adecuado, no se atiende a lo considerado esencial de dichas habilidades, como por ejemplo la información sobre calidez y afecto en las relaciones, trabajo para afrontar una vida saludable, las pautas seguidas con su hijo/a para darle apoyo emocional o educativo... Aunque el procedimiento en sí nos parece correcto, faltaría aglutinar las diferentes capacidades que muestran estos niños para poder detectar en qué y cuándo necesitan apoyo paterno/materno. Además, hay investigaciones como las de García Yagüe (1985); Robinson y Weinberg (1998; 1998); Borland, Schunur y Wrigh (2000) y Hèbert (2000) que avalan que la implicación de la familia, sus rutinas y comportamientos con los hijos, son los factores que más se asocian con la alta capacidad. En esta línea el estudio realizado por Freeman (2015) destaca que en los alumnos etiquetados con alta capacidad con mayor incidencia de problemas emocionales, la inteligencia en sí misma no es la causa de estas dificultades, sino otras causas de las vidas de los niños (por ejemplo, divorcio, cambios de casa frecuente..), y las actitudes de preocupación de los padres hacia la crianza de sus hijos por ejemplo, televisión, deberes, castigos, comportamiento parental y creencias. Por tanto, lo relevante sería que los padres/madres pudieran aportar también información sobre las habilidades de organización doméstica, de agencia parental o de búsqueda de apoyo social imprescindibles para entender si este contexto familiar favorece el desarrollo personal y social de sus hijos e hijas con altas capacidades. Este sería el modo de ayudar a realizar una adecuada intervención familiar-escolar desde la finalidad de la formación integral del estudiante conociendo, de forma diferencial, su entorno familiar.
 - Parece que existe una falta de reconocimiento de la colaboración que los padres/madres con hijos de altas capacidades y escuela deben tener. Se realizan preguntas sobre si el hijo va feliz a la escuela, cómo se siente en ella, cómo le tratan o si tiene amigos. Sin embargo, sí el aprendizaje se produce en contextos sistémicos y ecológicos que generan condiciones favorables se debe ahondar en la información

minuciosa que refleje este conocimiento. Es clave que el centro educativo escuche individualmente a las familias y que las mismas trabajen de forma conjunta con sus indicaciones. Ambos contextos deben ser transparentes para poder así hacer un estudio conjunto de generación de buenas condiciones para el aprendizaje a la vida del alumnado/hijos con altas capacidades.

Por tanto, tras este estudio señalamos que la evaluación de las competencias parentales de los padres y madres de los estudiantes con altas capacidades no es una pieza clave en los instrumentos revisados. Si bien es cierto que no resulta imprescindible plantear la evaluación de las mismas en los propios instrumentos de identificación de alumnos con AC, entendemos de gran importancia estudiarlas con rigor y sistematicidad, sin obviar su indiscutible valor, desde un primer momento, en la fase de identificación/detección. Creemos que es fundamental trabajar con padres y madres las evidencias de una adecuación parental mínima adaptada a las necesidades y características de los hijos con altas capacidades. Por ello sería conveniente plantear protocolos- guías que facilitaran esta tarea y que recogiese, al menos, las competencias parentales básicas y necesarias para el desarrollo de integral de los hijos (como puede ser las de Rodrigo et al., 2009). Contribuir al bienestar de los hijos con AC exige, a nuestro entender, potenciar el desarrollo de competencias parentales positivas que permitan nutrir (Cyrułnik, 2007) adecuadamente a los hijos y favorecer su desarrollo integral como estudiantes y personas.

Así pues, planteamos la necesidad de continuar investigando y trabajando para generar técnicas/instrumentos que se centren en recoger información de las competencias parentales en el marco de las AC.

Referencias bibliográficas

- Azar, S. T. & Weinzierl, K. M. (2005). Child Maltreatment and Childhood Injury Research: A Cognitive Behavioral Approach. *Journal of Pediatric Psychology*, 30, 598-614.
- Aznar, P.; Gargallo, B.; Garfella, P. & Cánovas, P. (2010). *La educación en el pensamiento y la acción*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Aretxaga, L. (coord.), Albes, Etxebarria, Galende, Santamaría, Uriarte & Vigo (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con Altas capacidades intelectuales*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco. Recuperado de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusi_bitatea_100/100012c_Pub_EJ_altas_capacidades_c.pdf
- Arocas, E., Martínez, P. & Samper, P. (1994). *La respuesta educativa los alumnos superdotados y/o con talentos específicos*. Valencia: Generalitat Valenciana. Recuperado de <https://books.google.es/books?isbn=8448206819>
- Arocas, E., Martínez, P., Martínez, M^a D. & Regadera, A. (2002). *Orientaciones para la Evaluación Psicopedagógica del Alumnado con Altas Capacidades*. Valencia: Generalitat Valenciana. Recuperado de http://www.cece.gva.es/ocd/areaord/docs/ava_altascap_cas.pdf
- Aroca, C. & Cánovas, P. (2014). Teorías acerca de la familia. En Cánovas y Sahuquillo (Coords.), *Familias y menores. Retos y propuestas pedagógicas* (pp.45-113). Valencia: Tirant lo Blanch
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. & Dantagnana, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación*

- de las competencias y la resiliencia parental. Barcelona: Gedisa.
- Borland, J.H., Schnur, R. & Wright, L. (2000). Economically disadvantaged students in a school for the academically gifted. A postpositivist inquiry into individual and family adjustment. *Gifted Child Quarterly*, 1(44), 13-32.
- Bustos, C., Herrera, M^a. O. & Mathiesen, M^a. E. (2001). Calidad del ambiente del hogar: inventario home como un instrumento de medición. *Estudios pedagógicos*, 27, 7-22. Recuperado de http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052001000100001&script=sci_arttext
- Broderick, C.B. (1993). *Understanding family process: basics of family systems theory*. Londres: Sage.
- Bronfenbreuner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- Bronfenbreuner, U. (1989). Ecological systems theory. En R. Vasta (Eds.), *Annals of child development*, 6. CT (USA): JAI Press.
- Bronfenbreuner, U. & Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental processes. En R.M. Lerner (Ed.), *Theory*, Vol. I, *Handbook of Child Psychology* (5^a ed.) (pp.993-1028). New York: Wiley.
- Camino de Salinas, A.I. (2013). Trabajo Final de Máster. Problemas socieducativos en sujetos con altas capacidades. UNED. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/240666085/tfm-altas-capacidades-toni-camino-2014#scribd>
- Comes, G., Díaz E., Luque A. & Moliner O. (2008). La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista de Educación Inclusiva*, 1(1), 103-117.
- Cánovas, P. & Sahuquillo, P. (2010). Educación y diversidad familiar: aproximación al caso de la monoparentalidad. *Educatio Siglo XXI*, 1(28), 109-126.
- Cánovas, P. & Sahuquillo, P. (2011). El desarrollo de competencias parentales como factor de resiliencia. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Barcelona.
- Cánovas, P. & Sahuquillo, P. (2013). La protección del menor en las familias. *Educativa: estudios y propuestas socio-educativas*, 44, 93-110.
- Císcar, E.; Martínez, C.; Cánovas, P.; Sahuquillo, P.; Beyebach, M. & De Vega, J. A. (2009). *Orientación familiar. De la capacidad a la funcionalidad*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Cyrułnik, B. (2007). *De cuerpo y alma. Neuronas y afectos: la conquista del bienestar*. Barcelona: Gedisa.
- Elices, J.A., Palazuelo, M^a M. & Del Caño, M. (2003). *Necesidades educativas del alumno superdotado. Identificación y evaluación*. Castilla y León: Junta de Castilla y León. Conserjería de Educación.
- Ferrándiz García, C. (Dir.) (2011). *Estrategias Metodológicas de Aprendizaje Activo para el Alumnado con Altas Habilidades*. Documento general Proceso de identificación del alumnado con alta habilidad intelectual. Grupo investigación altas habilidades. Universidad de Murcia. Recuperado de <http://www.cepazahar.org/recursos/mod/resource/view.php?id=5840>
- Ferrer, F. (2002). *La Educación Comparada actual*. Madrid: Ariel.
- Freeman, J. (2015). Por qué algunos niños con altas capacidades son notablemente más exitosos en la vida que otros con iguales oportunidades y habilidad. *Revista de Educación*, 368, 255-278. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-291
- García Garrido, J.L. (1990). *Fundamentos de la Educación Comparada*. Madrid: Dykinson.
- Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación*, 368, 12-39.

doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289

- García Yagüe, J. (1985). El niño bien dotado en España. Madrid: CEPE.
- Gillian, J.E., Carpenter, B.O. & Christensen, J.R. (1996). Gifted and Talented Evaluation Scales (GATES). Traducción Madrid: PSYMTE.
- Gobierno de Canarias (s.f.). Guía para la detección temprana de discapacidades, trastornos, dificultades de aprendizaje y altas capacidades intelectuales. Conserjería de educación, universidades, cultura y deporte. Recuperado de http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/5/DOIE/PublicaCE/docsup/Guia_deteccion_tempranaB.pdf
- Hébert, T.P. (2000). Defining belief in self: Intelligent young men in an urban high school. *Gifted Child Quarterly*, 2(44), 91-114.
- Hernández Guarnir, P. (2002). Test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil - TAMAI- . TEA Ediciones. Recuperado de <http://web.teaediciones.com/TAMAI--TEST-AUTOEVALUATIVO-MULTIFACTORIAL-DE-ADAPTACION-INFANTIL.aspx>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Martínez, R-A; Álvarez, L. & Pérez, M^a. H. (2010). Programa-guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales. *Papeles Salmantinos de Educación*, 14, 63-88.
- Martínez, M. J., Sahuquillo, P. & García, L. (2012). Identidad y responsabilidades socioeducativas del mediador escolar y del mediador intercultural: hacia una clarificación de funciones, *Mediaciones Sociales. Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación*, 11, 47-71. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_MESO.2012.v11.41269
- Minuchin, S. (1985). *Familias y terapia de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Mikuli, I.M. & Casullo, G.L. (s.f.). Algunas consideraciones acerca del concepto clima social y su evaluación. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/059_psicometricas1/tecnicas_psicometricas/archivos/ficha_4.pdf
- Núñez, L. & Romero, C. (2008). *Pensar la educación. Conceptos y opciones fundamentales*. Madrid: Pirámide.
- Pérez, L. & López, C. (2007). *Hijos inteligentes ¿educación diferente?*. Editorial S. Pablo. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/sees/web/images/cuestionario2.pdf>
- Pfeiffer, S. I. (2015). El Modelo Tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. *Revista de Educación*, 368, 66-95. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-293
- Renzulli, J.S., Smith, L.H., White, A.J., Callahan, C.M., Hartman, R.K. & Westberg, K.L. (1976). Scales for rating the behavioral characteristics of superior students. Mansfield center, CT: Creative learning Press. Traducción y adaptación J.A. Alonso, Y. Benito, S. Guerra y C. Pardo (2001). Escalas para la valoración de las características de comportamiento de los estudiantes superiores (SCRSS). Amaru Ediciones. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/eoehiclana/cuestionariosuperdotadosmaestros.pdf>
- Robinson, N.M., & Weinberg, R.A. (1998). Family factors associated with high academic competence

- among former Head Start children. *Gifted Child Quarterly*, 3(42), 148-156.
- Rodríguez, G., Camacho, J., Rodrigo, M. J., Martín, J. C. & Máiquez, M. L. (2006). La evaluación del riesgo psicosocial en las familias canarias usuarias de los servicios sociales municipales. *Psicothema*, 2(18), 200-206.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C. & Byrne, S. (2008). *Preservación Familiar: un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Pirámide.
- Rodrigo, M^a. J., Martín, J. C., Cabrera, E. & Máiquez, M^a. L. (2009). Las Competencias Parentales en Contextos de Riesgo Psicosocial. *Intervención Psicosocial*, 2(18), 113-120.
- Romero, F. (2002). La mediación familiar. Un ejemplo de aplicación práctica: la comunicación a los hijos de la separación de los padres. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 40, 31-54.
- Sallés, C. & Ger, S. (2011). Las competencias parentales en la familia contemporánea. *Educación social: revista de intervención socioeducativa*, 49, 25-47.
- Smith, S. (1995). *Families in multicultural perspective*. New York: Guildford Press.
- Urzúa, A.; Godoy, J. & Ocaño, K. (2011). Competencias parentales percibidas y calidad de vida. *Revista Chilena Pediatría*, 4(82), 300-310.
- White, A. (2005). *Assessment of parenting capacity. Literature review*. Centre for Parenting and Research. Ashfield. Australia: Department of Community Services.