



REVISIÓN DE ALCANCE:
PROGRAMAS PSICOEDUCATIVOS PARA PADRES
DE NIÑOS ALTAS CAPACIDADES

Autora: María Reina Ruiz-Espiga

Tutor: Virginia Cagigal de Gregorio

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Madrid

15 de Mayo del 2026

Resumen

Introducción. Las familias de niños con altas capacidades (AACC) se exponen a estrés y desorientación ante la falta de conocimientos y recursos para gestionar su crianza. Los padres enfrentan retos específicos que requieren apoyo especializado y la oferta de programas dirigidos a padres parece dispersa en la literatura científica. **Objetivo.** El objetivo principal de esta revisión de alcance es mapear y analizar las intervenciones psicoeducativas dirigidas a padres de niños con AACC, identificando sus características, enfoques teóricos y variables abordadas. **Metodología.** Para ello, se llevó a cabo una revisión de alcance (scoping review) siguiendo el protocolo PRISMA-ScR. Se consultaron las bases de datos Cochrane, PsycInfo, ERIC y Scopus, utilizando descriptores relacionados con "altas capacidades", "padres" e "intervención psicoeducativa". Se aplicaron criterios de inclusión centrados en programas publicados en los últimos años y evaluados empíricamente. **Resultados.** Se incluyeron ocho estudios cuyas variables más trabajadas son la comprensión de las características de las AACC, la gestión emocional y las pautas de crianza, y se observó una tendencia a la disminución del estrés parental y al aumento de la percepción de autoeficacia. Sin embargo, se encontró un desajuste porque los programas se centran mayoritariamente en la regulación emocional, dejando desatendidas variables como el perfeccionismo disfuncional o la falta de motivación de estos niños. **Conclusión.** La revisión confirma la eficacia y necesidad de estos programas para mejorar el bienestar familiar de niños con AACC, a pesar de que actualmente existe una falta de los mismos validados empíricamente en España. Las futuras propuestas deben adoptar formatos híbridos, así como buscar la participación de ambos progenitores y facilitar el acceso a familias más vulnerables. Asimismo, es imprescindible que los programas potencien el desarrollo integral del menor, así como la gestión emocional de sus familiares.

Palabras clave: *altas capacidades, apoyo familiar, intervención psicoeducativa, padres, revisión de alcance*

Abstract

Introduction. Families of gifted children are exposed to stress and confusion due to a lack of resources to support their parenting. Parents face specific challenges that require specialised support, and the range of programmes aimed at parents appears scattered across the scientific literature. **Objective.** The main objective of this scoping review is

to map and analyse psychoeducational interventions aimed at parents of gifted children, identifying their characteristics, theoretical approaches and the variables addressed. **Methodology.** To this end, a scoping review was conducted following the PRISMA-ScR protocol. The Cochrane, PsycInfo, ERIC and Scopus databases were searched, using search terms related to 'high abilities', 'parents' and 'psychoeducational intervention'. Inclusion criteria focused on programmes published in recent years and evaluated empirically. **Results.** Eight studies were included, with the most frequently addressed variables being an understanding of the characteristics of high intellectual ability, emotional regulation and parenting styles; a trend towards reduced parental stress and increased perceived self-efficacy was observed. However, a discrepancy was found because the programmes mainly focus on emotional regulation, leaving variables such as dysfunctional perfectionism or a lack of motivation in these children unaddressed. **Conclusion.** The review confirms the efficacy and the need for such programmes to improve family well-being, despite the current lack of empirically validated programmes of this kind in Spain. Future proposals should adopt hybrid formats, seek the participation of both parents, and facilitate access for the most vulnerable families. It is also essential that the programmes promote the child's holistic development, as well as the emotional well-being of their family members.

Key words: *gifted children, family support, psychoeducational intervention, parents, scoping review*

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| Introducción..... | 5 |
| Altas Capacidades Intelectuales: Definición y Características..... | 5 |
| Impacto En La Familia y Necesidades De Los Padres..... | 8 |
| Intervenciones Psicoeducativas Con Familias De Niños Con Altas Capacidades.... | 10 |
| Justificación Del Estudio..... | 11 |
| Objetivo General y Objetivos Específicos..... | 12 |
| Metodología..... | 13 |
| Diseño Del Estudio: Revisión De Alcance..... | 13 |
| Pregunta De Investigación y Método..... | 13 |
| Criterios De Inclusión y Exclusión..... | 14 |
| Estrategia De Búsqueda..... | 16 |
| Proceso De Selección De Estudios..... | 17 |
| Proceso De Extracción y Síntesis De Datos..... | 18 |
| Resultados..... | 19 |
| Descripción General De Los Programas Incluidos..... | 19 |
| Tipos De Intervención y Enfoques Teóricos..... | 28 |
| Variables Familiares Abordadas..... | 29 |
| Análisis Cruzados De Las Variables Abordadas Por Los Programas..... | 29 |
| Diseño De Los Estudios e Instrumentos De Evaluación..... | 31 |
| Resultados Principales De Los Programas..... | 32 |
| Particularidades y Enfoques Diferenciales De Los Programas..... | 33 |
| Particularidades y Enfoques Diferenciales De Los Programas..... | 34 |
| Limitaciones Generales De Los Estudios..... | 35 |
| Discusión..... | 35 |
| Conclusión..... | 39 |
| Limitaciones del estudio..... | 40 |
| Implicaciones prácticas y líneas de investigación futuras..... | 42 |
| Referencias bibliográficas..... | 43 |
| Anexos..... | 51 |
| Anexo A..... | 51 |
| Anexo B..... | 53 |

Introducción

Altas Capacidades Intelectuales: Definición y Características

Delimitar el concepto de altas capacidades intelectuales (AACC) es un reto actual del campo de la psicología y la educación. Este término ha sido abordado desde una amplitud de perspectivas en la literatura científica, sin que hoy en día exista una definición única y consensuada al respecto (Pfeiffer, 2013; Quílez y Lozano, 2020; Worrell et al., 2019).

En el contexto educativo español, los manuales sobre los alumnos con AACC hacen referencia a la dificultad para delimitar este concepto, así como a la variedad de términos asociados al mismo (superdotación, genio, talento, prodigio o eminencia, entre ellos), lo cual dificulta el establecimiento de criterios unificados para su identificación e intervención (López y Moya, 2011). Asimismo, Pfeiffer (2013) señala que parte de la dificultad para comprender esta condición se encuentra detrás de un debate aún abierto: si debe limitarse a personas con un CI elevado ($CI > 130$) o, por el contrario, ampliarse a cualquier forma de habilidad excepcional o talento poco común.

Trabajos recientes sobre niños con AACC confirman que actualmente no existe un acuerdo claro sobre el marco conceptual que define la superdotación o *giftedness*, destacando que el marco de discusión se centra en determinar qué áreas de capacidad deben tomarse en cuenta y en cómo los niños transforman las capacidades en logros destacados, en función de factores familiares, escolares y sociales (Papadopoulos, 2021; Renati et al., 2022).

A partir de esta problemática definicional, a lo largo de la historia se han propuesto diferentes modelos teóricos que han tratado de explicar las altas capacidades enfatizando distintos aspectos de la inteligencia y del desarrollo del talento (López y Moya, 2011; Quílez y Lozano, 2020; Worrell et al., 2019). En la revisión de Quílez y Lozano (2020), se distinguen diferentes tipos de modelos, los cuales se pueden agrupar para dar lugar a tres categorías:

1. Los modelos cognitivos: conciben la alta capacidad como un constructo multifactorial en el que la capacidad intelectual se combina con la creatividad, la motivación, las aptitudes específicas y la adaptación al contexto sociocultural. Entre ellos se encuentran la teoría de los tres anillos de Renzulli (1978), la teoría de las

inteligencias múltiples de Gardner (1983, 2000) y la teoría triárquica de Sternberg (1985).

2. Los modelos socioculturales: entienden el talento como el resultado de diferentes factores, entre los que se incluyen tanto la capacidad intelectual como otras variables personales y contextuales. En el caso del modelo Sea Star de Tannenbaum (1986, 2003) el talento se explica a partir de la interacción entre los siguientes elementos: capacidad general, aptitudes específicas, variables internas no intelectivas (como la motivación o el autoconcepto), influencias ambientales y el azar. De este modo, ninguno de ellos por sí mismo es suficiente para su desarrollo.
3. Los modelos de desarrollo del talento: interpretan las altas capacidades como un proceso evolutivo que va del potencial al rendimiento, y en algunos casos a la eminencia, e integran el papel de las oportunidades académicas con las variables cognitivas y psicosociales. En este grupo destacan el modelo de Subotnik, Olszewski-Kubilius y Worrell (2011, 2012) y el modelo tripartito de alta capacidad de Pfeiffer (2013, 2015).

En conjunto, estos modelos coinciden en que las altas capacidades no pueden reducirse a un CI elevado, sino que constituyen un fenómeno dinámico y multidimensional. Así, esta condición hace referencia a la interacción entre la capacidad cognitiva y los factores motivacionales, creativos y socioculturales, cuyo desarrollo depende en gran medida de las oportunidades educativas y del contexto vital de la persona (Gagné, 2015; Tourón, 2020; Worrell et al. 2019). Desde esta perspectiva, los manuales de atención y detección del alumnado con AACC, junto con revisiones internacionales recientes, señalan un conjunto de características comunes (cognitivas, creativas, socioemocionales y motivacionales) que ayudan a entender cómo se manifiestan estas potencialidades en la infancia y la adolescencia, y que sirven como base para definir sus necesidades educativas específicas (López y Moya, 2011; Pfeiffer, 2013; Puente y García, 2013; Worrell et al., 2019).

En este sentido, se podrían definir a los niños con AACC como aquellos que presentan un nivel de recursos cognitivos claramente superior a la media en una o varias aptitudes específicas, acompañado de altos niveles de motivación hacia ciertos conocimientos o el aprendizaje y, con frecuencia, elevada creatividad, de forma que requieren una respuesta educativa diferenciada (Puente y García, 2013; Barrera et al., 2008; Pfeiffer, 2013; Worrell et al., 2019).

Según se puede concluir de manuales nacionales y guías recientes sobre altas capacidades (Barrera et al., 2008; Puente & García, 2013; Reche, 2019), los alumnos con esta condición pueden entenderse como un grupo heterogéneo que se caracteriza por presentar un perfil cognitivo significativamente avanzado. Se pueden distinguir características comunes a todos ellos organizadas en diferentes categorías:

1. Características cognitivas: perfil cognitivo avanzado con un desarrollo temprano, facilidad para el pensamiento abstracto y aprendizaje rápido y profundo (en comparación con sus iguales). Comprenden y relacionan información compleja con rapidez, establecen conexiones entre ideas y resuelven nuevos problemas apoyándose en una memoria eficaz y en una serie de estrategias metacognitivas que les permiten planificar y regular su propio aprendizaje.
2. Características de creatividad, imaginación y pensamiento divergente: nivel alto de creatividad (generación de ideas originales, variadas y valiosas), capacidad de adopción de perspectivas poco convencionales y de propuesta de múltiples soluciones ante un mismo problema, gran imaginación, y pensamiento flexible y dinámico. Entre sus rasgos más característicos destacan la curiosidad intensa, la formulación de preguntas complejas y la facilidad para generar ideas originales y establecer conexiones poco evidentes.
3. Características socioemocionales: pensamiento crítico, independencia, tendencia al cuestionamiento de normas, desarrollo moral avanzado, y un intenso sentido de la justicia (preocupación por problemas sociales, sufrimiento ajeno...). Es frecuente un sentido del humor sofisticado, o poco común, perfeccionismo, orientación a la excelencia, y una fuerte implicación en aquello que les interesa. Esto se suele acompañar de una baja tolerancia a la frustración, así como inquietud o ansiedad cuando no alcanzan sus propias expectativas. Cuentan con una elevada sensibilidad emocional y una vivencia de sus experiencias que condiciona su forma de relacionarse con los demás (tienen preferencia por la relación con personas mayores o personas con intereses similares, y pueden experimentar dificultades de ajuste con sus compañeros).
4. Características motivacionales: alta motivación intrínseca, intensa curiosidad y fuerte interés por determinados temas en los que profundizar y especializarse. Gran capacidad de concentración, constancia y búsqueda de la excelencia. Normalmente prefieren trabajar de forma autónoma, sin ayuda, y tienden a elegir actividades

complejas. Pueden mostrar aburrimiento, desinterés o desmotivación ante actividades repetitivas, mecánicas o poco ajustadas a su nivel, lo que en algunos casos se traduce en bajo rendimiento si no les supone suficiente desafío.

Impacto En La Familia y Necesidades De Los Padres

A partir de un estudio con familias españolas de niños con AACC, Pérez (2000), concluye que estas necesitan y demandan una orientación práctica que les proporcione estrategias concretas para manejar la educación de sus hijos. Además, la autora subraya que el desarrollo del talento requiere no solo atender las necesidades intelectuales del niño, sino también capacitar a la familia para desempeñar un papel activo y equilibrado en su educación. En esta misma línea, dos décadas después, sigue destacándose la necesidad de desarrollar programas de formación y redes de apoyo que ayuden a las familias a gestionar el talento de sus hijos, así como su propio estrés y la prevención de posibles problemas de salud mental (Papadopoulos, 2021).

La literatura científica coincide en situar a la familia como el eje de apoyo fundamental y el microsistema primario donde tiene lugar el desarrollo de los niños. La familia no solo constituye el contexto donde el niño va a desarrollar su potencial hasta convertirlo en talento (Higueras-Rodríguez & Fernández, 2017), sino que también va a actuar como apoyo fundamental para ayudarles a gestionar la alta sensibilidad y la complejidad que conlleva vivir esta condición (Guilbault, 2025). Por tanto, la familia es un sistema dinámico donde la capacidad de respuesta, las actitudes y las acciones influyen de forma significativa en el ajuste emocional, social y académico del niño, compensando, en muchos casos, las carencias de orientación del sistema educativo actual (Pérez, 2000; Sodergren & Kettler, 2025).

Como se ha señalado ya en el anterior apartado, el desarrollo de los niños con AACC no es un proceso exclusivamente académico ni de evolución lineal, sino un fenómeno complejo y multidimensional; la alta capacidad no se define únicamente por el CI, sino que también conlleva una serie de características sociales y emocionales. En esta misma línea, Guilbault (2025), destaca la “asincronía” como un rasgo distintivo de los mismos, donde el desarrollo intelectual y el desarrollo emocional o físico no se corresponden. Esta discrepancia puede suponer una alta intensidad emocional y una sensibilidad moral que puede manifestarse en forma de preocupaciones existenciales tempranas, perfeccionismo y una alta reactividad sensorial, aspectos que pueden

suponer complicaciones a la hora de manejarlos con estrategias de crianza convencionales.

De esta manera, la condición de alta capacidad puede conllevar un mayor riesgo de experimentar frustración, aburrimiento, una autoestima negativa (Papadopoulos, 2016), y, en términos generales, una serie de características complejas que abarcan desde una autonomía muy desarrollada hasta dificultades para autorregularse ante el fracaso (Pérez, 2006). Esto sitúa al entorno familiar como un microsistema privilegiado y decisivo en su desarrollo (Pérez, 2000). Como señalan Higuera-Rodríguez y Fernández-Gálvez (2017), la familia es un soporte esencial que ayuda a interpretar y dar sentido a la etiqueta de “superdotado”, evitando que esta se convierta en una carga o una fuente de presión disfuncional.

En lo que respecta a la prevalencia, el avance estadístico publicado por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes en abril de 2026 revela que el número de alumnos identificados con AACC en el curso 2024-2025 ascendió de 58.540 a 67.415, lo que en este momento representa aproximadamente el 0,84% del total del alumnado (Ministerio de Educación, 2026). Esta cifra se sitúa significativamente lejos de la prevalencia teórica del 2% vinculada tradicionalmente a modelos psicométricos de CI ($CI > 130$, percentil 97,5) (Pfeiffer, 2013), y resulta aún más distante de los planteamientos de autores como Tourón (2020), el cual afirma que entre un 10% y un 15% de la población escolar posee un alto potencial que requiere atención educativa especializada. Actualmente, se estima que, si la teoría dice que debe haber un 10%, pero el Ministerio solo dice haber un 0,84%, alrededor del 93% del alumnado con AACC no aparece identificado en los registros oficiales (Fundación El Mundo del Superdotado, 2024; Tourón, 2020). Esta situación, junto con la falta de criterios claros y homogéneos en los procesos de detección, refleja un problema importante de infraidentificación en el sistema educativo. Por una parte, esta realidad dificulta disponer de datos fiables para avanzar en la investigación científica y, por otra, limita la puesta en marcha de medidas educativas ajustadas a las necesidades reales de estos niños (Ministerio de Educación, 2026)

Ante la complejidad que conlleva esta condición, es fundamental la implementación de programas de psicoeducación dirigidos a las familias, los cuales constituyen una necesidad tanto pedagógica como terapéutica para los padres de forma directa, y para los niños de manera indirecta. Diversas evidencias indican que el

descubrimiento de la superdotación en un hijo suele generar en los progenitores una combinación de orgullo y ansiedad, en gran medida debido a la falta de recursos para afrontar sus demandas intelectuales y emocionales (Borges Del Rosal et al., 2006). Además, el desconocimiento sobre las características propias de esta condición, y, por ende, del manejo de las mismas, genera estilos educativos inapropiados o una confusión de roles donde se trata al niño como un adulto debido a su aparente madurez, descuidando las necesidades afectivas propias de su edad (Sáez, 2019).

Dado que el talento es un proceso dinámico que requiere de un entorno estimulante para su desarrollo (Worrell et al., 2019), la formación de los padres es un factor mediador esencial. Un clima emocional familiar equilibrado, fundamentado en una comprensión profunda sobre las altas capacidades y su manejo, no solo previene desajustes psicológicos, sino que garantiza que el niño pueda alcanzar una vida plena siendo inteligentes y también felices (Pérez, 2000).

Intervenciones Psicoeducativas Con Familias De Niños Con Altas Capacidades

La psicoeducación permite a las familias reconocer muchas de las características diferenciales de sus hijos con AACC, transformando su desorientación en un conjunto de herramientas prácticas. Según el Manual de atención al alumnado con AACC (Barrera et al., 2008), la orientación familiar es esencial para que los padres puedan identificar y comprender las necesidades específicas de apoyo de sus hijos. De este modo, no se trata únicamente de dar afecto y cuidado emocional, sino de desarrollar prácticas parentales de calidad que favorezcan la motivación intrínseca y un ajuste escolar óptimo de los niños (Sodergren & Kettler, 2025).

Según autores como Çiftçi & Şirin (2025), que han estudiado la necesidad de estos programas de cerca, una de las dimensiones principales en la orientación familiar es la reestructuración de las expectativas y las creencias parentales. Como ya se ha establecido anteriormente, el diagnóstico de las altas capacidades suele ir acompañado de un aumento de estrés parental, derivado de creencias irracionales sobre la perfección y el rendimiento (Çiftçi & Şirin, 2025). Por ello, la intervención debe trabajar el ajuste de expectativas, fomentando una educación en la que se valore al menor y su singularidad, al margen de los logros que puedan alcanzar gracias a su condición, lo cual reduce la presión y mejora su ajuste emocional (Higueras-Rodríguez & Fernández-Gálvez, 2017).

Además, este tipo de intervención debe abordar la ya mencionada asincronía en el desarrollo, de forma que los padres adquieran dotes para gestionar la intensidad emocional y preocupaciones que los niños manifiestan a edades tempranas (Guilbault, 2025). Cuando se fortalece la inteligencia emocional de los padres, se facilita la comunicación asertiva que ayuda al menor a autorregularse y a mejorar su autoconcepto (Pérez, 2000).

Otro aspecto que se debe tener en cuenta es la orientación sobre la dinámica relacional, especialmente en lo que respecta a los hermanos y el entorno social. Se debe guiar a los cuidadores de los niños para evitar que se focalicen en ellos en exceso, garantizando un reparto equitativo de la atención entre los hermanos, y como consecuencia, la prevención del desarrollo de conflictos entre ellos o sentimientos de inferioridad entre los que no cuentan con la superdotación (Higueras-Rodríguez & Fernández-Gálvez, 2017). Además, la formación debe capacitar a los padres para colaborar de manera eficaz con el profesorado, garantizando la coherencia entre las prácticas educativas desarrolladas en el hogar y en el ámbito escolar (Sodergren & Kettler, 2025).

En conclusión, la intervención psicoeducativa con familias debe plantearse como un espacio en el que se trabajen pautas de disciplina positiva, estrategias de resolución de conflictos y el fortalecimiento de una parentalidad basada en fortalezas (Jackson et al., 2025). Para ello, es importante que la formación combine la comprensión de las altas capacidades con el apoyo emocional a los cuidadores, de modo que se favorezca un entorno familiar equilibrado que contribuya tanto al desarrollo intelectual como al bienestar del niño.

Justificación Del Estudio

La necesidad de llevar a cabo esta revisión de alcance reside en la creciente evidencia que identifica la educación de los niños con AACC como un desafío que impacta de forma directa sobre el bienestar familiar. Según Renati et al. (2024), características asociadas a este perfil, como pueden ser la asincronía cognitiva o las dificultades del menor para gestionar el estrés, actúan como predictores significativos del estrés parental. Esta situación se ve agravada por el desconocimiento generalizado sobre las características y dificultades asociadas a las altas capacidades, lo que deja a las familias en una situación de vulnerabilidad y falta de orientación (Sáez, 2019).

A pesar de que se ha comprobado que el desarrollo de la inteligencia emocional y las habilidades de afrontamiento del niño pueden actuar como factores protectores para el equilibrio familiar (Zanetti et al., 2024), la literatura sobre las intervenciones específicas dirigidas a padres se encuentra dispersa. Como señala Papadopoulos (2021), existe una necesidad de profundizar en qué se conoce realmente sobre la crianza de estos niños para diseñar apoyos eficaces. Así es como sistematizar las características, enfoques y contextos de las intervenciones psicoeducativas actuales no solo es académicamente necesario, sino que es un paso previo indispensable para que los padres desarrollen habilidades y estrategias que aseguren una respuesta educativa y emocional adaptativa en el entorno familiar (Sáez, 2019; Renati et al., 2024).

Objetivo General y Objetivos Específicos

El objetivo principal del presente trabajo es realizar una revisión de alcance de la literatura científica sobre intervenciones psicoeducativas dirigidas a padres, madres y cuidadores de niños con AACC intelectuales, con el fin de mapear y describir el nivel y tipo de evidencia disponible, así como las características, contenidos y principales variables implicadas en dichas intervenciones.

Con el fin de concretar el objetivo general, se formulan los siguientes objetivos específicos:

1. Describir los tipos de intervenciones psicoeducativas dirigidas a padres, madres y cuidadores de niños con altas capacidades intelectuales identificadas en la literatura científica.
2. Analizar los enfoques teóricos que sustentan estas intervenciones (entre ellos, modelos de parentalidad, programas de entrenamiento parental, enfoques sistémicos).
3. Identificar las principales variables parentales y familiares abordadas (por ejemplo, competencias parentales, estrés parental, ajuste familiar, comprensión de las altas capacidades, necesidades percibidas).
4. Examinar las características metodológicas de los estudios (diseño, tipo de muestra, contexto, duración, formato y procedimientos de evaluación de resultados).
5. Identificar lagunas y limitaciones de la investigación existente, así como proponer líneas futuras para el desarrollo de intervenciones psicoeducativas dirigidas a familias de niños con altas capacidades.

Metodología

Diseño Del Estudio: Revisión De Alcance

El presente Trabajo de Fin de Máster se ha diseñado como una revisión de alcance de la literatura científica existente sobre programas o intervenciones psicoeducativas dirigidas a padres, madres y cuidadores de niños con AACC. Este tipo de diseño tiene como objetivo localizar y representar de manera sistemática la producción existente de dichos programas, así como describir sus características principales y detectar posibles limitaciones o lagunas de conocimiento (Tricco et al., 2018).

Para su planificación y elaboración se han seguido las recomendaciones metodológicas del Manual de Revisiones de Alcance del Joanna Briggs Institute (JBI) y la guía PRISMA-ScR Tricco et al. (2018), adaptándolas al contexto y al propósito específico de este trabajo. En este marco, la revisión de alcance se consideró el diseño más adecuado, al permitir identificar, describir y organizar de forma sistemática la evidencia disponible sobre programas dirigidos a progenitores de alumnado con AACC, sin asumir de partida la homogeneidad de los diseños ni la comparabilidad de sus resultados (Tricco et al., 2018).

De acuerdo con las indicaciones de estas guías, el foco de la revisión se centra en analizar qué tipos de intervenciones se han desarrollado, en qué contextos se han aplicado, qué componentes incluyen y qué resultados se han evaluado, más que en estimar efectos o comparar cuantitativamente la eficacia entre estudios, o de un programa en concreto (Peters et al., 2020; Tricco et al., 2018). Este diseño es especialmente útil cuando se aplica a la investigación en campos que todavía se están desarrollando, donde los estudios existentes presentan variedad en sus enfoques, diseños y formas de medir los resultados, ya que permite mapear la literatura disponible e identificar lagunas en el conocimiento (Arksey & O'Malley, 2005; Peters et al., 2020), como ocurre en el caso de las intervenciones dirigidas a familias de niños con AACC.

Pregunta De Investigación y Método

La pregunta de investigación que actúa como base del proceso de búsqueda y análisis de la evidencia es la siguiente: ¿Qué intervenciones psicoeducativas dirigidas a padres de niños con AACC han sido descritas en la literatura científica, y cuáles son sus características, enfoques y contextos de aplicación?

Para definir y organizar el proceso de investigación detrás de la pregunta, se ha utilizado la guía PCC (*Population, Concept, Context*), con el fin de delimitar su alcance. A diferencia de otros estudios, este enfoque no se centra en la obtención de resultados específicos, sino en el análisis de la literatura existente sobre el tema, y, además, favorece la coherencia entre el objetivo del estudio, los criterios de inclusión y la estrategia de búsqueda utilizada (Peters et al., 2020).

En este trabajo, los elementos del PCC se han concretado de la siguiente forma:

Población – se han tenido en cuenta padres, madres y otras personas cuidadoras del entorno familiar de niños identificados o diagnosticados como personas con AACC, incluyendo también a aquellos que presentan doble excepcionalidad (2e) siempre que el programa se centre explícitamente en las altas capacidades.

Concepto – hace referencia a programas o intervenciones psicoeducativas estructuradas dirigidas a familias, como talleres, cursos, grupos de apoyo o programas de entrenamiento parental, que aborden aspectos relacionados con la crianza, el bienestar y la dinámica familiar en el contexto de las AACC.

Contexto – comprende cualquier ámbito en el que se desarrollen dichas intervenciones (centros educativos, servicios clínicos o de orientación, asociaciones de familiares, recursos comunitarios o formatos online), sin ningún tipo de restricción a nivel geográfico o cultural.

Criterios De Inclusión y Exclusión

Para guiar el proceso de selección de estudios, se definieron de antemano una serie de criterios de inclusión y exclusión que se definirán a continuación.

En primer lugar, se incluyeron estudios que describían o evaluaban intervenciones dirigidas a padres, madres u otros cuidadores principales de niños identificados como personas con AACC, utilizando denominaciones como *gifted children* o expresiones similares que se especifican más adelante. Como ya se ha mencionado en el apartado anterior, también se tuvieron en cuenta aquellos menores con doble excepcionalidad siempre que se indicara de forma clara la coexistencia de las AACC con otra condición y que el programa se centrara en ellos. Según autores como Foley et al. (2011), este concepto hace referencia a estudiantes que presentan altas capacidades junto con otros trastornos del neurodesarrollo (como el TDAH o el TEA) u

otras dificultades diagnosticadas (por ejemplo, dificultades específicas del aprendizaje). Se excluyeron trabajos centrados exclusivamente en otras necesidades (por ejemplo, en trastornos del neurodesarrollo o en discapacidad intelectual), además de estudios que incluían a familias sin especificar ningún criterio en relación con las AACC.

En segundo lugar, se incluyeron estudios que presentaban una intervención estructurada dirigida total o parcialmente a familias, concretamente a los padres, con el objetivo de ofrecer información, apoyo y entrenamiento parental en relación con las altas capacidades de sus hijos. Se consideraron programas psicoeducativos, de educación parental, entrenamiento o asesoramiento familiar, talleres formativos, grupos de apoyo y programas de orientación, siempre que describieran con suficiente detalle objetivos, contenidos, duración, formato y contexto de aplicación. Se excluyeron programas teóricos, sin la participación de las familias, únicamente centrados en intervenir con el alumnado, así como experiencias puntuales no sistematizadas (no se pueden considerar un programa estructurado).

Como ya se ha mencionado anteriormente, no se establecieron restricciones en cuanto al contexto, incluyéndose intervenciones desarrolladas en centros educativos, servicios sanitarios, entornos comunitarios y modalidades *online* o híbridas. De esta manera, esta variable no se ha tratado como un criterio de exclusión, pero sí como una variable descriptiva en la síntesis de resultados.

En tercer lugar, se ha tenido en cuenta el tipo de estudio y diseño como parte de estos criterios. Por un lado, se incorporaron estudios cuantitativos (ensayos controlados, diseños cuasiexperimentales y pre-post, estudios descriptivos o correlacionales que evaluaran intervenciones), y cualitativos (entrevistas, grupos focales, estudios de caso), siempre que aportaran una descripción clara del programa. Por otro lado, se excluyeron revisiones sistemáticas o narrativas, metaanálisis, editoriales, resúmenes de congresos y documentos institucionales u otros materiales no sometidos a revisión por pares, así como aquellos trabajos de los que no fue posible obtener el texto completo.

Finalmente, solo se seleccionaron estudios publicados en español o inglés, ya que son los idiomas a partir de los cuales se puede garantizar una lectura crítica adecuada y una extracción de datos precisa por parte de la autora; lo cual, a su vez se entiende que puede suponer la omisión de algún trabajo importante y por lo tanto una

limitación del trabajo. Se incluyeron aquellas publicaciones comprendidas entre el año 2000 y el 2026 (ambos inclusive).

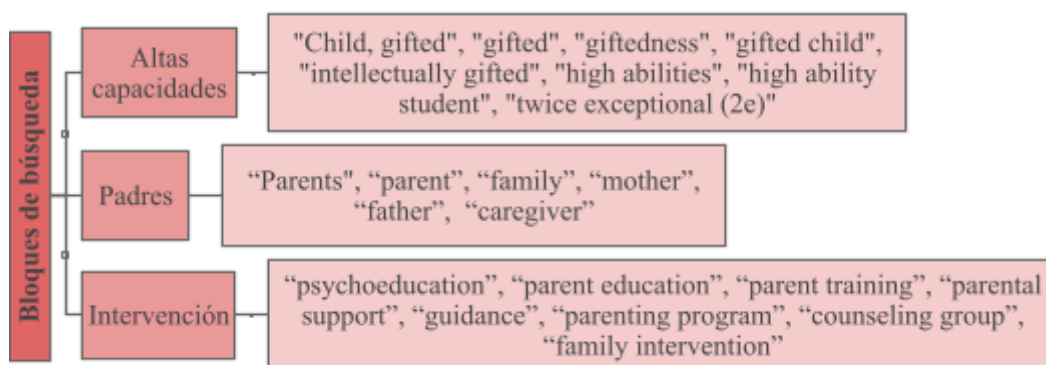
Estrategia De Búsqueda

La estrategia de búsqueda se llevó a cabo a partir de la pregunta de investigación y de los elementos PCC, combinando los tres grupos principales de términos: altas capacidades, padres e intervención psicopedagógica. Cabe destacar un reajuste metodológico y conceptual que tuvo lugar durante esta fase inicial de búsqueda: originalmente, los términos de búsqueda y el interés de la investigación se orientaron hacia la identificación de programas psicopedagógicos pero las búsquedas exploratorias iniciales mostraron una significativa escasez de publicaciones bajo esta denominación. Esto dio a entender que la literatura científica agrupa este tipo de acompañamiento familiar bajo el término de “intervenciones psicoeducativas” o “programas psicoeducativos” y se tomó la decisión metodológica de ampliar y adaptar el marco conceptual hacia lo psicoeducativo.

En cada base de datos se utilizaron las palabras clave en lenguaje documental y en lenguaje libre, como se recoge de forma esquemática en la Figura 1.

Figura 1

Estrategia de búsqueda y agrupación de términos



Sobre esta estrategia se aplicaron los límites, acorde con los criterios de búsqueda: publicaciones entre el 1 de enero del 2000 y el 2026, idioma de publicación en inglés o en español, y la restricción del tipo de documentos a artículos (o equivalentes). El conjunto total de registros se exportó a Zotero para su gestión, de

forma que se identificaron y eliminaron 101 duplicados. Las ecuaciones de búsqueda detalladas que se emplearon a lo largo del proceso se presentan en el Anexo.

Proceso De Selección De Estudios

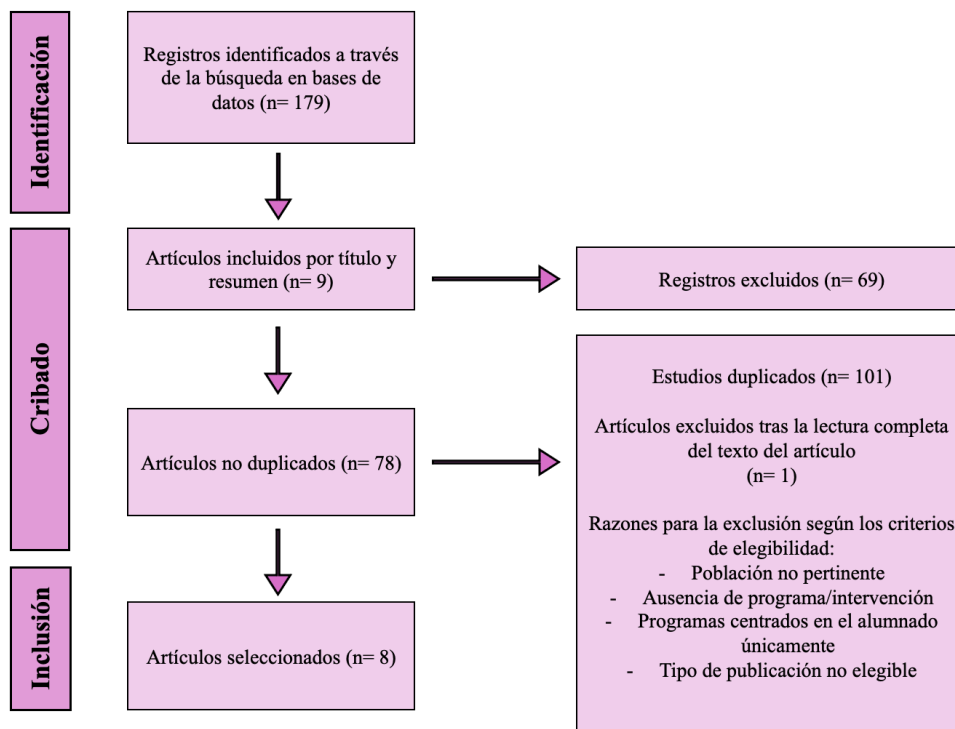
Después de exportar los resultados y eliminar los duplicados, se identificaron 192 documentos procedentes de las bases de datos ya mencionadas. Durante el cribado por título y resumen se excluyeron 20 registros que correspondían a libros u otros documentos (guías, documentos legislativos...etc.) no revisados por pares, al no ajustarse al tipo de publicación definida anteriormente. El resto de los registros se evaluó aplicando de forma sucesiva los criterios de elegibilidad, primero sobre el título y resumen y, posteriormente, sobre el texto completo.

El proceso de selección se llevó a cabo en dos fases:

En la primera, se revisaron de forma independiente los títulos y resúmenes de todos los documentos, clasificándolos como “incluir o dudoso” (9 documentos), o “excluir” (181 documentos). Se excluyeron los estudios que no se ajustaban a la población, al objetivo de los programas y al concepto de intervención en padres, registrando un motivo principal de exclusión en cada uno de ellos (siendo los más comunes “sin intervención” y “programa con solo alumnado”).

En la segunda fase, se analizó el contenido completo de todos los estudios elegibles. En esta lectura, se volvió a comprobar el tipo de población, intervención, contexto, y demás variables de relevancia. Así, se excluyeron de forma definitiva aquellos trabajos que no contaban con ellas, anotando una vez más el motivo de exclusión.

Como resultado final, se obtuvieron 8 estudios para su inclusión en la síntesis de la revisión. El conjunto del proceso de identificación, cribado e inclusión se representa mediante el diagrama de flujo de la Figura 2 siguiendo las recomendaciones PRISMA-ScR

Figura 2*Diagrama de flujo***Proceso De Extracción y Síntesis De Datos**

Para los ocho artículos incluidos se diseñó una hoja de extracción de datos en la cual se registró, para cada artículo, la información bibliográfica básica (autores, año de publicación, país y revista), además de las principales características metodológicas del estudio (diseño, tamaño y tipo de muestra, contexto de aplicación y duración del programa). También se recogió una descripción del mismo, incluyendo sus objetivos, contenidos principales, formato, número de sesiones, modalidad de implementación (presencial u online) y modelo teórico de referencia.

También se registraron las variables familiares evaluadas, como las competencias parentales, el estrés parental, la percepción de apoyo o el ajuste psicológico de los hijos, junto con los instrumentos utilizados para su medición y los principales resultados asociados a la intervención con los programas.

De esta manera, la extracción de datos se realizó de forma manual a partir de la lectura completa de los artículos, contrastando la información entre ellos y, posteriormente, se llevó a cabo una síntesis narrativa y descriptiva de los estudios incluidos. Se agruparon según su enfoque teórico y su formato (por ejemplo, programas

presenciales u online, modelos psicoeducativos, entrenamiento conductual, enfoque sistémico o programas dirigidos a población dos veces excepcional). Además, se compararon las variables familiares abordadas, los métodos de evaluación empleados y los principales hallazgos.

Resultados

En primer lugar, para facilitar la lectura de los resultados se han elaborado dos tablas de síntesis, que se adjuntan a continuación. La Tabla 1 reúne las características principales de los programas e intervenciones identificadas (qué programas existen, en qué contextos se desarrollan y con qué objetivos). La Tabla 2 resume el diseño de los estudios que analizan estos programas, las variables familiares e infantiles evaluadas y los principales resultados obtenidos. En segundo lugar, con el fin de mapear los componentes de cada intervención, se ha creado la Tabla 3, en la que se contrastan las principales variables y contenidos psicoeducativos trabajados en cada uno de los programas seleccionados.

Descripción General De Los Programas Incluidos

En la Tabla 1 se recogen las principales características de los ocho programas identificados. En conjunto, son una serie de intervenciones psicoeducativas dirigidas a padres y cuidadores de niños con AACC y, en un caso, específicamente a madres de niños con doble excepcionalidad (2e). A pesar de que todos ellos se centran en apoyar a las familias, se puede observar cómo el contexto de aplicación difiere entre unos y otros: centros específicos para alumnos con AACC, universidades, colegios y formatos online, en países como Brasil, Turquía, Australia o Estados Unidos.

En cuanto a los destinatarios, aunque se trata de programas para padres, la mayoría de participantes son madres con estudios superiores o medios-altos, que acuden de forma voluntaria y suelen tener ya cierta preocupación por la situación de sus hijos, o por su propio rol en el ejercicio de la parentalidad. Las edades de los niños se concentran sobre todo en los cursos de Educación Primaria y primeros años de Secundaria (desde los 6 hasta los 15 años aproximadamente), sin ninguna intervención dirigida a familias de niños o adolescentes fuera de ese rango de edad.

A su vez, se puede ver cómo varía la estructura y la duración de los programas. En todos los casos se describe un programa estructurado, con objetivos, contenidos y

número de sesiones definido, aunque el grado de detalle con el que se presenta la intervención no siempre es el mismo de un artículo a otro, lo que en parte complica la comparación directa entre los programas. Además, los programas abarcan desde propuestas breves de tres/cuatro semanas, hasta intervenciones prolongadas que se extienden durante varios meses, oscilando entre las 6 y 12 sesiones.

| Código del programa | Descripción breve del programa | Autores (año) | País | Contexto | Formato | Perfil de los hijos | Objetivos principales del programa | Contenidos principales del programa |
|---------------------|--|--|----------------|---|---|---|--|--|
| P1 | Programa psicoeducativo para padres de niños con AACC, centrado en creencias irracionales, estrés parental y resiliencia psicológica | Çiftçi y Şirin (2025) | Turquía | Programa psicoeducativo desarrollado en contexto comunitario/educativo, aplicado en Science and Art Centers (SACs) (centros educativos específicos de AACC) | Intervención grupal presencial 6 sesiones semanales de 90 mins. | Niños con AACC identificadas, escolarizados y matriculados en centros específicos de apoyo (SACs) | Reducir las creencias irracionales sobre la crianza, disminuir el estrés parental y aumentar la resiliencia psicológica de los padres de niños con altas capacidades | <ul style="list-style-type: none"> o Psicoeducación sobre AACC y características de los niños con altas capacidades o Detección y sustitución de creencias erróneas y pensamientos irracionales o Modelo ABC o Dinámica familiar (límites, normas, roles, comunicación) o Estrategias de afrontamiento del estrés y situaciones de tensión o Influencia de la comunidad y la cultura |
| P2 | Programa de parentalidad basado en fortalezas para madres de niños con doble excepcionalidad (2e) que busca aumentar el sentido de competencia de los padres mediante estrategias individualizadas | Jackson, M., Peters, K., Jen, E. y Rivera, J. (2025) | Estados Unidos | Programa online dirigido a madres de niños doblemente excepcionales (2e) | Intervención online grupal que incorpora sesiones de orientación y apoyo individual/en pequeños grupos Duración aprox. de 3 a 6 semanas (300 - 330 mins. en total) | Niños 2e: AACC y dificultades asociadas (TDAH, TEA, dislexia u otros trastornos del aprendizaje) | Mejorar el sentido de competencia parental (autoeficacia y satisfacción) mediante la implementación de estrategias de crianza basadas en fortalezas | <ul style="list-style-type: none"> o Concepto de doble excepcionalidad o Educación y crianza basada en fortalezas o Evaluación de fortalezas, intereses y preferencias del niño o Diseño e implementación de estrategias personalizadas o Seguimiento, reflexión y apoyo (<i>coaching</i>) |
| P3 | Programa psicoeducativo grupal para familias de niños con AACC, orientado a mejorar la comprensión de las AACC y a promover estrategias educativas y socioemocionales en el contexto familiar | De Souza Fleith, D., Prado, R. M., & Vilarinho-Perreira, D. (2023) | Brasil | Programa presencial psicoeducativo desarrollado en contexto universitario | Intervención grupal presencial 12 sesiones quincenales de 2 horas y media | Niños con AACC identificadas, principalmente en áreas académicas, con edad media de 10,5 años | Ofrecer orientación y apoyo a las familias, mejorar la comprensión de la alta capacidad y promover estrategias educativas y socioemocionales en el contexto familiar | <ul style="list-style-type: none"> o Conceptualización de la alta capacidad (modelo de Renzulli) o Mitos y creencias erróneas o Desarrollo socioemocional o Estrategias educativas y estilos parentales o Relación familia-colegio o <i>Bullying</i> y <i>ciberbullying</i> o Papel de la familia en el desarrollo del talento |

| | | | | | | | | |
|----|--|---|---------|--|--|--|---|---|
| P4 | Modelo de intervención sistémica para padres de niños con AACC, orientado a aumentar la conciencia parental sobre las AACC y la dinámica familiar | Bozoglan (2021) | Turquía | Programa presencial psicoeducativo grupal desarrollado en centros educativos especializados en AACC (BILSEM) | Intervención grupal presencial 6 sesiones de 100 - 120 mins. | Niños con AACC identificadas, atendidos en centros especializados BILSEM | Aumentar la conciencia parental sobre las AACC, y mejorar su comprensión del niño y de la dinámica familiar, desde una perspectiva sistémica | <ul style="list-style-type: none"> o Concepto de AACC o Perspectiva sistémica familiar o Teoría ecológica de Bronfenbrenner o Roles familiares y toma de perspectiva o Dinámica familiar y patrones de interacción o Identificación de fortalezas y dificultades o Regulación emocional y reflexión parental |
| P5 | Programa de entrenamiento en habilidades sociales dirigido a niños con AACC, que también incluye componentes específicos para padres y profesores | De Oliveira, A. P., Capellini, V. L. M. F., & Rodrigues, O. M. P. R. (2020) | Brasil | Programa presencial psicoeducativo grupal desarrollado en un colegio de educación primaria | Intervención grupal presencial Niños: 8 sesiones semanales (90 mins.) Padres: 3 sesiones quincenales (90 mins.) Profesores: 3 sesiones quincenales (90 mins.) | Niños con AACC de 6 a 10 años, escolarizados en educación primaria | Mejorar las habilidades sociales, reducir problemas de conducta y favorecer la competencia académica mediante la intervención coordinada en niño, familia y escuela | <ul style="list-style-type: none"> o Habilidades sociales básicas (saludo, interacción) o Comunicación y expresión emocional; regulación emocional o Asertividad (manejo de críticas, defensa de derechos) o Resolución de conflictos; trabajo en equipo y cooperación o Estrategias parentales y educativas o Adaptación de habilidades sociales al contexto escolar |
| P6 | Programa de formación online para padres de niños con AACC, centrado en aumentar su conciencia sobre las AACC y las necesidades que esto conlleva en los niños | Leana-Tascilar, M. Z., Ozyaprak, M., & Yilmaz, O. (2016) | Turquía | Intervención psicoeducativa online para padres | Intervención online mediante clases virtuales en directo 8 sesiones (50 mins. de contenido y 10 mins. de preguntas), 2 sesiones/semana | Niños con AACC de 8 a 10 años | Proporcionar información psicoeducativa básica para aumentar la conciencia parental sobre las AACC, sus características y necesidades educativas y socioemocionales | <ul style="list-style-type: none"> o Concepto de inteligencia y AACC o Identificación de las AACC o Características cognitivas, sociales y emocionales o Perfeccionismo y depresión o Estrés y manejo de conflicto o Bajo rendimiento y motivación o Necesidades educativas y apoyos |

| | | | | | | | | |
|----|---|-----------------------------------|-----------|--|--|---|--|--|
| P7 | Programa psicoeducativo grupal para padres de niños con AACC basado en el modelo <i>SENG Parent Education</i> , orientado a comprender y apoyar las necesidades de los hijos y a mejorar su percepción de la adaptación de los mismos | Saranlı, A., & Metin, E. (2014) | Turquía | Programa presencial psicoeducativo grupal desarrollado en centros educativos especializados en AACC (BILSEM) | Intervención grupal presencial 10 sesiones semanales de 1 hora y media | Niños con AACC identificadas (8 a 11 años), escolarizados en 3º, 4º y 5º de EP en BILSEM | Comprender y apoyar las necesidades socioemocionales de los niños con AACC, mejorar la percepción parental de adaptación psicológica de los mismos, y prevenir dificultades emocionales y conductuales | <ul style="list-style-type: none"> o Características de los niños con AACC o Comunicación padre-hijo o Motivación y bajo rendimiento o Disciplina y autorregulación o Sensibilidad y desarrollo emocional o Perfeccionismo, estrés y depresión o Relaciones sociales y familiares o Rol parental y dificultades en la crianza |
| P8 | Programa <i>Group Triple P</i> (versión adaptada) para padres de niños con AACC, centrada en mejorar las habilidades parentales y reducir problemas de conducta y dificultades emocionales | Morawska, A. y Sanders, M. (2009) | Australia | Intervención presencial psicoeducativa grupal desarrollado en contexto comunitario/educativo | Intervención grupal presencial 5 sesiones grupales de 2 horas, 3 sesiones telefónicas individuales y 1 sesión grupal de seguimiento | Niños con AACC identificadas, de 3 a 10 años AACC identificada mediante evaluación cognitiva o contexto escolar Con dificultades conductuales o parentales percibidas | Mejorar las habilidades parentales y reducir problemas conductuales y emocionales en niños con AACC mediante el entrenamiento conductual a los padres | <ul style="list-style-type: none"> o Estrategias de refuerzo positivo y atención o Comunicación eficaz y tiempo de calidad o Establecimiento de normas y límites o Manejo del comportamiento (instrucciones, consecuencias, time-out) o Rutinas y planificación de actividades o Manejo emocional y expectativas o Relación familia-colegio |

Tabla 1

Programas e intervenciones

| Código del programa | Diseño y muestra | Variables familiares evaluadas | Instrumentos de medida | Principales resultados en las variables familiares | Limitaciones |
|---------------------|---|---|--|---|---|
| P1 | <p>Diseño mixto con fase cualitativa fenomenológica (9 padres) y fase cuantitativa cuasiexperimental de medidas repetidas (pretest-postest - seguimiento) con grupo control (28 padres); seguimiento a los 2 meses</p> <p>n = 28 padres</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grupo experimental (n=14) - Grupo control (n=14) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Creencias irracionales 2. Estrés parental 3. Resiliencia psicológica | <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Parents' Irrational Beliefs Scale</i> (PIBS; Kaya & Hamamci, 2011) 2. <i>Adult Psychological Resilience Scale</i> (APRS; Arslan, 2015) 3. <i>Parenting Stress Scale</i> (PSS; Aydoğan & Özbay, 2017) | <p><u>Fase cuantitativa</u></p> <p>Grupo experimental:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disminución significativa de creencias irracionales - Disminución significativa de estrés parental - Aumento significativo de resiliencia psicológica <p>(Los tres resultados han sido mantenidos en el seguimiento)</p> <p>Grupo control: sin cambios significativos.</p> <p>Tamaños del efecto grandes ($r = .67 - .88$)</p> <p><u>Fase cualitativa</u></p> <p>Identificación de cuatro temas centrales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de información sobre las AACC - Creencias y expectativas parentales - Fortaleza de la familia como sistema - La cultura en la experiencia de tener un hijo con AACC | <p>Muestra pequeña y localizada</p> <p>Contexto cultural muy específico (Turquía)</p> <p>Seguimiento corto (seis semanas)</p> <p>Evaluación basada en autoinformes parentales sin datos directos de los hijos</p> |
| P2 | <p>Diseño cuasiexperimental pre-post sin grupo control, con dos estudios independientes</p> <p>Estudio A: n = 8 madres de niños 2e con TDAH</p> <p>Estudio B: n = 9 madres que escolarizan en casa a niños 2e</p> | <p>Sentido de competencia parental:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Autoeficacia 2. Satisfacción | <p><i>Parenting Sense of Competence Scale</i> (PSOC; Gibaud-Wallston y Wandersman, 1978)</p> | <p>Aumento significativo del sentido de competencia parental en los dos estudios</p> <p>Tamaños del efecto grandes ($p^2 \approx .74$ (estudio A); $p^2 \approx .49$ (estudio B))</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mejora significativa en autoeficacia parental (A y B) | <p>Muestra pequeña y compuesta solo por madres</p> <p>Ausencia de grupo control</p> <p>Resultados a corto plazo sin un seguimiento longitudinal</p> |

| | | | | | |
|-----------|---|---|--|---|--|
| | | | | <ul style="list-style-type: none"> - Mejora en satisfacción parental (significativa en el A y tendencia positiva en el B) | <p>Participación voluntaria de la muestra (posible sesgo de autoselección)</p> <p>Limitaciones del formato online (posibles problemas de adherencia)</p> <p>Elevada autoselección de madres con alto nivel educativo</p> <p>Aplicabilidad limitada a la población 2e (no se puede generalizar directamente a todas las AACC)</p> |
| P3 | <p>Estudio descriptivo cualitativo, con evaluación pre y post intervención</p> <p>n = 9 familias (3 parejas y 6 madres) de niños con AACC</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Percepción parental sobre la alta capacidad y el propio programa 2. Comprensión de la alta capacidad, estrategias y estilos parentales 3. Relación con los hijos, relación familia – colegio 4. Bienestar emocional percibido | <p>Cuestionarios abiertos pre y post intervención y valoración cualitativa a largo plazo (sin instrumentos estandarizados)</p> | <p>Mayor comprensión de la alta capacidad</p> <p>Reducción de ansiedad e incertidumbre parental</p> <p>Aumento de seguridad y confianza como padres</p> <p>Mejora percibida en la relación con los hijos y con la escuela</p> <p>Mayor sentimiento de apoyo, pertenencia y validación</p> | <p>Muestra muy pequeña y localizada</p> <p>Predominio de madres en la muestra</p> <p>Participación voluntaria de la muestra (posible sesgo de autoselección)</p> <p>Ausencia de grupo control</p> <p>No uso de instrumentos estandarizados</p> <p>Resultados basados en percepción subjetiva</p> |
| P4 | <p>Diseño experimental pre-post con grupo control</p> <p>n = 51 padres de niños con AACC</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grupo de intervención sistémica (n = 16) - Grupo de orientación psicoeducativa (n = 15) - Grupo control (n = 20) | <p>Conciencia parental sobre las AACC y sobre las propias dinámicas familiares asociadas a las AACC</p> | <p><i>Parental Awareness Scale</i> (PAS; Afat, 2013)</p> | <p>Aumento significativo de la conciencia parental sobre las AACC en ambos grupos de intervención</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mayor mejora en el grupo de intervención sistémica que en el grupo de orientación - Sin cambios significativos en el grupo control | <p>Muestra localizada en un único tipo de centro (BILSEM)</p> <p>Corta duración de la intervención (seis semanas)</p> <p>Evaluación basada en un único autoinforme parental</p> <p>Conciencia parental como única variable evaluada</p> <p>Falta de seguimiento longitudinal</p> |

| | | | | | |
|-----------|--|--|---|--|---|
| P5 | <p>Diseño cuasiexperimental pre-post; seguimiento a los 6 meses</p> <p>n = 9 niños con AACC, 9 padres/tutores y 8 profesores de EP</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Percepción parental de habilidades sociales del niño 2. Problemas de conducta y competencia académica percibida | <p><i>Social Skills Rating System</i> (SSRS; Gresham & Elliott, 1990; adaptado por Del Prette et al., 2016), versiones para niños, padres y profesores</p> | <p>Mejora en HHSS del niño y en su comportamiento y competencia académica (según padres y profesores)</p> <p>Cambios en padres: mayor conciencia y percepción más crítica de las conductas del hijo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mantenimiento parcial de las mejoras en el seguimiento de los 10 a 12 meses siguientes | <p>Muestra pequeña</p> <p>Ausencia de grupo control</p> <p>Posible sesgo por el uso de autoinformes</p> <p>Discrepancias entre informantes (niños, padres y profesores)</p> <p>Algunas mejoras no se mantienen completamente en el seguimiento a los seis meses</p> <p>Intervención centrada en el alumnado, con un módulo específico relativamente breve para padres</p> |
| P6 | <p>Diseño pre-post con un solo grupo</p> <p>n = 40 padres de niños con AACC (31 madres y 9 padres)</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Conciencia parental sobre las AACC y sus características 2. Estrés/conflicto percibido en la relación padre-hijo 3. Perfeccionismo parental 4. Motivación parental 5. Responsabilidad percibida | <p><i>Parental Awareness Scale</i> (PAS; Afat, 2013)</p> | <p>Incremento significativo en la conciencia parental global sobre las AACC</p> <p>Incremento significativo en la conciencia sobre el manejo del estrés y conflictos</p> <p>Tendencia positiva en perfeccionismo, motivación y responsabilidad parental (mejoras no significativas)</p> | <p>Muestra reducida</p> <p>Ausencia de grupo control</p> <p>Posible sesgo de autoselección y de deseabilidad social</p> <p>Instrumento de conciencia parental no totalmente ajustado al contenido del programa</p> <p>Limitaciones del formato online (posibles problemas de adherencia)</p> |
| P7 | <p>Diseño cuasiexperimental pre-post con grupo control</p> <p>n = 40 padres de niños con AACC en 3º, 4º y 5º de Educación Primaria en BILSEM</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grupo SENG (n=20) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Percepción parental de la adaptación psicológica del hijo 2. Percepción del apoyo social recibido por el propio niño | <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Hacettepe Psychological Adjustment Scale</i> (Sunal, 2002; informada por los padres) 2. <i>Social Support Appraisal Scale for Children</i> | <p>Mejora significativa en la percepción parental de la adaptación psicológica de los hijos</p> | <p>Participación voluntaria (posible sesgo de autoselección)</p> <p>Evaluación basada en la percepción parental: sin medidas objetivas ni múltiples informantes</p> |

| | | | | | |
|-----------|---|--|---|---|--|
| - | Grupo control (n=20) | (Dubow & Ullman, 1989; adaptada por Gökler, 1993) | Reducción de problemas emocionales y conductuales percibidos en el grupo SENG (Webb, Gore, Amend, and Devries, 2007) | Ausencia de intervención directa con los niños Cambios centrados en la percepción más que en la conducta observable Se señalan necesidades de intervenciones complementarias para lograr un mayor impacto en los hijos | |
| P8 | Ensayo controlado aleatorizado (RCT) con grupo control en lista de espera n = 75 familias de niños con AACC con problemas conductuales o emocionales | <ol style="list-style-type: none"> 1. Problemas de conducta del niño 2. Ajuste emocional y conductual 3. Estilo parental (laxitud, reactividad, verbosidad) 4. Autoeficacia parental 5. Conflicto parental 6. Ajuste emocional de los padres | <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Eyberg Child Behavior Inventory</i> (ECBI; Eyberg & Pincus, 1999) 2. <i>Strengths and Difficulties Questionnaire</i> (SDQ; Goodman, 1997) 3. <i>Parenting Scale</i> (PS; Arnold, O'Leary, Wolff, & Acker, 1993) 4. <i>Parenting Tasks Checklist</i> (PTC; Sanders & Woolley, 2005) 5. <i>Depression Anxiety Stress Scale</i> (DASS; Lovibond & Lovibond, 1995) 6. <i>Parent Problem Checklist</i> (PPC; Bayer, Sanson, & Hemphill, 2006) 7. <i>Relationship Quality Index</i> (RQI; Norton, 1983) | <p>Reducción significativa en frecuencia e intensidad de conductas problemáticas (tamaño del efecto moderado)</p> <p>Mejora en hiperactividad (según los padres)</p> <p>Mejora significativa en estilo parental: menos permisividad, reactividad y verbosidad (tamaños del efecto moderados-altos)</p> <p>Mantenimiento de los cambios a los 6 meses</p> <p>Ausencia de cambios significativos en informes de profesores, excepto tendencia en hiperactividad</p> | <p>Muestra con niveles iniciales de dificultad (problemas de conducta) relativamente bajos (posibles efectos suelo)</p> <p>Resultados principalmente basados en percepción parental</p> <p>Falta de generalización clara al contexto escolar y ausencia de cambios significativos en los informes de profesorado (salvo una tendencia en hiperactividad)</p> <p>Muestra específica de familias motivadas y con nivel socioeducativo medio-alto</p> |

Tabla 2*Diseño, variables y resultados*

Tipos De Intervención y Enfoques Teóricos

A partir de la Tabla 1 se distinguen cuatro grandes tipos de programas, que en la práctica pueden solaparse:

1. Programas psicoeducativos clásicos: combinan sesiones de información sobre las AACC con espacios de reflexión y puestas en común entre los padres. En este grupo se sitúan especialmente el programa de psicoeducación para padres de niños con AACC de Turquía (P1) y la propuesta brasileña centrada en informar y acompañar a familias (P3).
2. Intervenciones de entrenamiento conductual o de habilidades parentales: derivadas de modelos generales de parentalidad positiva y gestión del comportamiento de los hijos. Entre ellos encontramos el *Group Triple P* adaptado a familias con hijos con AACC (P8), que parte del modelo cognitivo-conductual y del enfoque de parentalidad positiva.
3. Programas con un enfoque sistémico: les dan importancia a las dinámicas familiares, los roles, la red de apoyo y el contexto escolar, más allá de dársela a conductas o habilidades concretas. El modelo de intervención sistémica para los padres de estos niños, también desarrollado en Turquía (P4) es el ejemplo más claro de este grupo.
4. Propuesta basada en la psicología positiva y la parentalidad centrada en fortalezas: en este caso se hace referencia a un programa concreto, el P2, que se centran en madres de niños 2e y se apoyan en el enfoque basado en fortalezas o *strength-based*.

En varios estudios, los autores combinan estos marcos o los utilizan como justificación general del diseño del programa, aunque no siempre se describen con el mismo nivel de detalle. Esta es la razón por la cual no se encuentran los ocho programas divididos en las cuatro categorías. En el caso del programa P1, integra psicoeducación, técnicas cognitivo-conductuales y elementos sistémicos. En cuanto a los programas P5, P6 y P7 mezclan psicoeducación con componentes de apoyo grupal y trabajo sobre habilidades parentales. La diversidad de enfoques teóricos se refleja también en las variables que se evalúan en cada estudio, que se describen en el siguiente apartado.

Variables Familiares Abordadas

La Tabla 2 resume las variables evaluadas en cada programa y los instrumentos utilizados. Así, se puede observar que las variables más frecuentes son las relacionadas con el sentido de competencia parental, las creencias o expectativas de los padres y el estrés asociado a la crianza de niños con AACC. Estas variables se recogen de forma explícita en los programas P1 (irracionalidad de creencias, estrés parental, resiliencia), P2 (sentido de competencia como madre) y P8 (autoeficacia y estilos parentales), y de manera más indirecta en los P5, P6 y P7, a través de cuestionarios sobre prácticas a la hora de educar o dificultades percibidas.

Además, muchos estudios, se interesan por la formación en AACC de las familias, así como por la percepción de apoyo, y por el funcionamiento global de la familia (clima familiar, conflictos, calidad de la relación de pareja...etc.). Estas dimensiones aparecen, con distintos grados de importancia, en los programas psicoeducativos de Brasil (P3), en el modelo sistémico turco (P4) y en las intervenciones de tipo SENG (*Supporting Emotional Needs of the Gifted* - Apoyo a las Necesidades Emocionales de los Superdotados; Webb, Gore, Amend, and Devries, 2007) o similares (P6 y P7), que incluyen medidas de conciencia parental, apoyo percibido y calidad de las relaciones familiares.

En cuanto a los hijos, se utilizan principalmente medidas de conducta y ajuste emocional (problemas de conducta, hiperactividad, dificultades emocionales) principalmente mediante cuestionarios cumplimentados por los padres y, en menor medida, por los profesores. Estos indicadores están presentes sobre todo en P5 y P8, y en menor grado en P1 y P6. Sólo se miden variables más amplias como la resiliencia del menor, la calidad de las relaciones entre iguales o la satisfacción con el colegio de forma puntual en P1 y P5.

Análisis Cruzados De Las Variables Abordadas Por Los Programas

Como se puede observar en la Tabla 3, los contenidos abordados por los diferentes programas no se abordan de forma homogénea, sino que reflejan distintas prioridades dentro de las intervenciones dirigidas a familias de niños con AACC. Así, algunas variables aparecen de forma transversal en la mayoría de los programas,

mientras que a otras se les da una atención más específica y limitada. Para el análisis cruzado de las variables, se han dividido en cuatro áreas y después se han agrupado determinados constructos por su proximidad conceptual y teórica (por ejemplo, estrés y resiliencia, o habilidades sociales y *bullying*). Esta categorización permite realizar una síntesis temática más clara de los focos de intervención para así potenciar la eficacia del análisis de las áreas que predominan.

Tabla 3

Matriz de componentes y variables de intervención por cada programa.

| Área de intervención | Variable específica | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 |
|----------------------------|--|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Psicoeducación | Concepto AACC / Mitos | X | | X | X | | X | X | X |
| | Bajo Rendimiento / Motivación | | | | | | X | X | X |
| | Perfeccionismo | | | | | | X | X | |
| Parental / Familiar | Estrés Parental / Resiliencia | X | | | | | X | X | X |
| | Autoeficacia / Competencia | X | X | X | | | | | X |
| | Dinámica / Roles familiares | X | | X | X | | | X | X |
| Socioemocional | Regulación Emocional del hijo | X | | X | X | X | X | X | X |
| | Habilidades Sociales / <i>Bullying</i> | | | X | | X | | | |
| Contextual | Relación Familia-Colegio | | | X | | X | | | X |
| | Doble Excepcionalidad (2e) | | X | | | | | | |

En el bloque de psicoeducación, la desmitificación y comprensión de las AACC constituye uno de los componentes más frecuentes, presente en el 75% de los programas (6 de 8 de ellos). Así, se observa un consenso mayoritario en la necesidad de formar a los padres en estos conceptos. Sin embargo, contenidos más concretos como el perfeccionismo o las dificultades asociadas al bajo rendimiento y la motivación aparecen en el 25% de los mismos (P6 y P7).

Por otro lado, el estudio del área parental/familiar muestra la presencia recurrente de contenidos orientados al fortalecimiento de la dinámica y roles familiares, en un 62,5% de los programas, la autoeficacia parental, en un 50%, y el manejo del estrés o la resiliencia de los cuidadores, en otro 50%.

Con relación al bloque socioemocional destaca una mayor consistencia de variables entre los programas: la regulación emocional del hijo aparece, directa o indirectamente, en siete de las intervenciones revisadas (87,5%), lo que evidencia la

importancia central que adquiere el ajuste emocional dentro del acompañamiento psicoeducativo en AACC.

Finalmente, el área contextual constituye el ámbito menos representado: el 37,5% de los programas (P3, P5 y P8) incluyen pautas para mejorar la relación entre la familia y el colegio y solo el 12,5% (P2) se especializa en la doble excepcionalidad. Esto pone de manifiesto ciertas lagunas en la literatura y en el diseño de propuestas de apoyo familiar más integrales.

Diseño De Los Estudios e Instrumentos De Evaluación

En términos metodológicos, predominan los diseños cuasiexperimentales pre-post con grupo de comparación en forma de grupo control en lista de espera (como en P1 y P8) o en forma de grupo que recibe otra modalidad de apoyo o atención (por ejemplo, los grupos control de P4, P5 y P7). Asimismo, se encuentran estudios de un solo grupo con medidas antes y después de la intervención, fundamentalmente en los programas online P2 y P6, donde todos los participantes reciben la misma intervención sin grupo control paralelo. En cuanto a las muestras, el tamaño oscila entre las 8 y 30 familias, con un número habitual de unos 15 a 30 participantes, en su mayoría madres. Esto reduce la potencia estadística de algunos análisis y limita la posibilidad de detectar efectos pequeños o de generalizar los resultados a otros perfiles familiares.

Cómo ya se ha apuntado en anteriores apartados la duración de los programas varía desde intervenciones intensivas de 3 a 4 semanas (por ejemplo, los programas online P2 y P6) hasta propuestas más extendidas de 6 a 8 sesiones presenciales o mixtas (P1, P4, P5, P7 y P8), a veces con seguimiento telefónico o por correo electrónico, como describen los programas P2, P6 y P8.

Por último, los instrumentos de evaluación incluyen escalas validadas de autoeficacia parental, estrés, satisfacción con el rol, estilos educativos o creencias irracionales (especialmente en P1, P2 y P8), junto con cuestionarios de conducta infantil como el SDQ (Goodman, 1997) y el ECBI (Eyberg & Pincus, 1999) y en algunos casos, medidas específicas de conciencia y conocimiento sobre las AACC, como se observa en los P3, P4, P5 y P7. Además, varios trabajos añaden preguntas abiertas o breves entrevistas, sobre todo para recoger la percepción subjetiva de las familias respecto al programa y complementar los resultados cuantitativos (P2, P3, P6 y P7).

Resultados Principales De Los Programas

A partir de los datos cuantitativos y cualitativos extraídos de los estudios, y expuestos en las tres tablas podemos observar que todos los programas muestran efectos positivos en alguna de las variables evaluadas, aunque la magnitud y el detalle con que ocurren las mejoras varía entre ellos. En general, las intervenciones muestran beneficios especialmente consistentes en el ajuste emocional y parental, el fortalecimiento de la competencia percibida y la mejora del clima familiar.

En primer lugar, los programas que aportan medidas cuantitativas estandarizadas (P1, P2 y P8) describen reducciones significativas en el estrés parental y en las creencias irracionales asociadas a la crianza. En el caso de P1, se observan tamaños del efecto moderados-altos ($r = .67-.88$) junto con un incremento de la resiliencia parental de forma mantenida en el seguimiento posterior a la intervención. Asimismo, P8 informa de mejoras significativas en el estilo educativo parental, con una disminución de la permisividad, reactividad y verbosidad, además de una mejora sostenida del clima familiar a los seis meses.

Además, en relación con la autoeficacia y el sentimiento de competencia parental, los hallazgos también apuntan a resultados favorables. En concreto, el programa P2 muestra incrementos significativos tanto en autoeficacia como en satisfacción parental ($p^2 \approx .74$), especialmente en madres de niños 2e. Esto sugiere que las intervenciones centradas en fortalezas pueden ser eficaces para perfiles familiares específicos. Los datos respaldan la idea de que los programas no solo aumentan el conocimiento sobre las AACC, sino que también favorecen una percepción más positiva de las propias capacidades de los padres.

A diferencia de los programas P1, P2 y P8, en el resto de los estudios no siempre se dan tamaños de efecto estandarizados o análisis tan detallados, pero también se ven resultados favorables. Los autores continúan describiendo mejoras en el entendimiento de las AACC, en las estrategias educativas utilizadas en casa y en la percepción de apoyo o clima familiar, especialmente en los programas P3, P4, P6 y P7

Por otro lado, más allá del impacto sobre los padres, algunos estudios describen cambios relevantes percibidos por los mismos en el ajuste conductual y emocional de sus hijos. Concretamente, los programas P5, P7 y P8 evidencian reducciones en problemas de conducta e hiperactividad, especialmente aquellas intervenciones basadas

en estrategias conductuales y entrenamiento parental. Sin embargo, los cambios referidos por los profesores tienden a ser más inespecíficos, probablemente por la corta duración de los programas y por la presencia de efectos suelo en las puntuaciones iniciales.

Junto con los resultados cuantitativos, varios estudios incorporan valoraciones cualitativas en las que las familias expresan sentirse más comprendidas, disponer de más recursos para manejar situaciones difíciles y mantener una relación más positiva con sus hijos y con otros padres. Esto refuerza la idea de que estos programas son útiles y prácticos, a pesar de las limitaciones metodológicas de los mismos. Entre las valoraciones se encuentran madres que dicen sentirse más capaces y reconocedoras de las fortalezas de los hijos (P2); padres que refieren haber encontrado un espacio donde compartir preocupaciones y sentirse menos solos, valorando el acompañamiento del grupo y el intercambio de experiencias con otros padres (P2, P3, P6 y P7); y familias que señalan cambios en la forma de comunicarse, de comprenderse y de adoptar herramientas para afrontar conflictos (P4).

En líneas generales, los hallazgos sugieren que las intervenciones dirigidas a familias de niños con AACC generan beneficios relevantes tanto a nivel emocional como educativo y relacional. No obstante, las limitaciones que presentan los estudios (heterogeneidad metodológica, escasez de seguimientos, falta de medidas estandarizadas... etc.) dificultan establecer conclusiones definitivas sobre la magnitud real de los efectos observados.

Particularidades y Enfoques Diferenciales De Los Programas

Más allá de los objetivos comunes de apoyo familiar, la revisión nos permite identificar una serie de matices significativos en el diseño, población, y otras características de las intervenciones.

En primer lugar, P5 destaca por ser una intervención de habilidades sociales dirigida a los niños. En este caso, el componente para padres y profesores se plantea como un módulo complementario de tres sesiones para asegurar la generalización de las habilidades, y no como el eje central del programa, en comparación con el resto de programas cuyo eje central son los padres.

En segundo lugar, el programa P2 es el único que se especializa exclusivamente en madres de niños con doble excepcionalidad (2e), integrando el apoyo a las altas capacidades con el manejo de dificultades asociadas como el TDAH o el TEA.

Además, mientras que la mayoría de los programas siguen una línea psicoeducativa clásica, el P4 se distingue por un enfoque sistémico puro, centrando su intervención en la dinámica de roles y la conciencia familiar más que en el entrenamiento de conductas específicas. En contraste, el programa P8 utiliza una adaptación del modelo Group Triple P, fundamentado estrictamente en el entrenamiento conductual y la parentalidad positiva.

Por último, los programas P2 y P6 se desmarcan del resto por su formato íntegramente online, lo que permite una mayor flexibilidad y accesibilidad, aunque prescindan de la interacción presencial que caracteriza a propuestas como el modelo SENG (P7) o el programa brasileño (P3)

Particularidades y Enfoques Diferenciales De Los Programas

Aunque todos los programas comparten, en mayor o menor medida, el objetivo de ofrecer apoyo y orientación a las familias, el análisis realizado evidencia diferencias importantes en cuanto a su diseño, la población a la que se dirigen y la forma en que se desarrollan. A partir de la revisión de los distintos programas, destacan especialmente cuatro aspectos que resultan relevantes y merecen ser analizados con mayor profundidad:

1. Foco de intervención de P5: este programa es el que más se diferencia del resto al centrar su intervención en el desarrollo de HHSS en los niños, de modo que la población diana principal no son los padres. El componente dirigido a estos y a los profesores se plantea como un módulo complementario de tres sesiones orientado a favorecer la generalización de las habilidades aprendidas por los hijos.
2. Atención específica de P2 a la doble excepcionalidad: este es el único programa que ofrece una especialización exclusiva para padres de niños con 2e. Su enfoque integra el apoyo a las AACC con estrategias dirigidas al manejo de dificultades o diagnósticos asociados, como el TDAH o el TEA.
3. Diferencias entre P4 y P8 en sus modelos teóricos de intervención: mientras que

la mayoría de las propuestas siguen una línea psicoeducativa clásica, P4 y P8 presentan enfoques claramente diferenciados. P4 adopta una perspectiva sistémica pura, priorizando la dinámica de roles y la conciencia familiar por encima del entrenamiento en conductas específicas; y P8 es una adaptación del modelo Group Triple P, fundamentándose en el trabajo conductual y la parentalidad positiva.

4. Modalidad de implementación de P2 y P6: ambos programas destacan por desarrollarse en formato online, una modalidad que favorece la flexibilidad y la accesibilidad para las familias.

Limitaciones Generales De Los Estudios

Como se puede observar en el conjunto de limitaciones comunes de la Tabla 2, en general, los resultados de los ocho estudios deben interpretarse con cuidado. En primer lugar, las muestras son reducidas y poco diversas (predominan madres con nivel educativo medio-alto, como ya hemos establecido anteriormente). También, es notable que varios trabajos carecen de grupo control o utilizan diseños cuasiexperimentales con asignación no aleatoria, de modo que no siempre se podrán atribuir los cambios observados únicamente a los programas. Además, las intervenciones y las medidas empleadas son heterogéneas, y en varios de los programas, existe la tendencia a basarse en autoinformes parentales (posible sesgo de deseabilidad social). Por último, los seguimientos, en su mayoría, son a corto plazo, por lo que se conoce poco sobre la estabilidad de los efectos a medio-largo plazo, más allá de las semanas o meses inmediatamente posteriores a la aplicación del programa.

Discusión

El propósito central de la revisión era mapear y describir la evidencia disponible sobre las intervenciones psicoeducativas para las familias de alumnos con AACC. Tras analizar los ocho estudios seleccionados, se puede confirmar que la investigación en este campo es aún emergente y se encuentra polarizada a nivel geográfico, con una fuerte concentración de la investigación científica en Turquía (50%) y Brasil (25%) entre los estudios identificados. Esta concentración refleja que hay pocos protocolos validados en el contexto europeo y español, y que también falta evidencia empírica que respalde la eficacia de estas intervenciones en nuestra cultura. De hecho, este vacío ya había sido señalado por autores como López y Moya (2011), quienes destacaban las

dificultades que hay en España para delimitar el concepto y como consecuencia, para identificar altas capacidades.

Respecto al cumplimiento de los objetivos específicos, el trabajo ha permitido extraer diversos hallazgos relacionados con la estructura y el impacto de los programas seleccionados.

Por un lado, los resultados muestran una mejora significativa en el bienestar familiar de forma consistente, a pesar de que la mayoría de los estudios se llevaron a cabo con diseños cuasiexperimentales y muestras reducidas. Destacan los resultados vinculados a la reducción del estrés parental y al aumento de la autoeficacia percibida, con tamaños del efecto elevados en los programas P1 y P2. Estos datos respaldan las ideas de Pérez (2000) en torno a que la formación específica dirigida a padres constituye una herramienta de intervención primaria eficaz en el contexto de las AACC.

En esta misma línea, resulta llamativo el peso que tiene la psicoeducación (centrada en mitos, características y comprensión general de las altas capacidades) en el 75% de los programas analizados. Este hallazgo evidencia la idea de que la falta de información clara es un obstáculo en la crianza de estos niños, así como del interés genuino que presentan padres y cuidadores por formarse y aprender. Esta actitud proactiva denota que las familias no son receptores pasivos, sino que buscan activamente comprender qué implica la condición de su hijo para reducir la incertidumbre y mejorar la dinámica familiar.

Una vez señalado esto, al contrastar las variables abordadas en los contenidos generales de los programas con las características cognitivas y socioemocionales de los niños con AACC descritas en la literatura, se puede observar un desajuste relevante. En la introducción se ha expuesto que estos niños presentan un perfil heterogéneo que incluye, entre otras muchas características, un pensamiento abstracto avanzado, una curiosidad intensa y una gran capacidad de aprendizaje. No obstante, se observa que los programas actuales se centran, en su mayoría, en la regulación emocional (87,5% de las intervenciones), respondiendo directamente a la "asincronía" y la sensibilidad emocional descritas por autores como Guilbault (2025). Aunque esto es crucial para mejorar el clima de convivencia y validar el enfoque de Zanetti et al. (2024) que sugiere que la inteligencia emocional y las habilidades de afrontamiento del niño protegen el

equilibrio familiar, existe una clara desatención hacia otras dimensiones igual de importantes.

Por ejemplo, variables como el pensamiento divergente, la creatividad y la motivación intrínseca, características clave según Renzulli (2011) y Puente y García (2013) no se abordan como parte del acompañamiento y formación parental. Además, autores como Pfeiffer (2013) identifican el perfeccionismo disfuncional y el riesgo de bajo rendimiento académico como los mayores factores de desajuste psicológico para los niños, y de forma paradójica, estos contenidos sólo están presentes en el 25% de los programas revisados. Esto da a entender que las intervenciones actuales son eficaces como soporte emocional general, pero podrían estar dejando de lado el desarrollo del talento y la gestión de la autoexigencia, aspectos que Worrell et al. (2019) consideran el eje central para un desarrollo equilibrado. Teniendo en cuenta esta desconexión que sugiere estar dejando de lado aspectos sensibles del desarrollo de estos niños, es difícil entender cómo puede promoverse un desarrollo integral si las familias no reciben herramientas para afrontar cuestiones tan relevantes como el miedo al fracaso, el perfeccionismo (de forma extrema) o la pérdida de motivación. Aunque los programas parecen contribuir positivamente al bienestar familiar, cabe plantearse si este apoyo es suficiente para responder a las necesidades reales que acompañan al desarrollo de su potencial, tanto personal como académico. Propuestas como la del programa P2 (Jackson et al. 2025) son especialmente interesantes, ya que abandonan una visión centrada en las dificultades para enfocarse en la potenciación de fortalezas y recursos personales, de la mano de las perspectivas más actuales sobre el desarrollo del talento.

Asimismo, surgen una serie de conclusiones derivadas del análisis de las modalidades de implementación de las intervenciones. A pesar del creciente desarrollo de las tecnologías y su aplicación a diferentes ámbitos, la revisión muestra que el 75% de las intervenciones seleccionadas se desarrollan de manera presencial. Esto refleja que en este tipo de intervenciones el componente humano y relacional ocupa un lugar central. De forma más concreta se puede ver a través de los participantes de P3, P7 y P8, que valoran la posibilidad de compartir experiencias y dificultades con otras familias, sentirse comprendidos y validar sus emociones.

En cambio, aunque el formato presencial favorece este sentimiento de pertenencia y apoyo mutuo, también puede convertirse en una limitación para las

familias; puede suponer una dificultad a la hora de conciliarlo con el trabajo u otras obligaciones, así como por el desplazamiento o la disponibilidad horaria. Así, programas online como el P2 o el P6 han demostrado niveles de eficacia y satisfacción elevados, comparables con los presenciales. Esto sugiere que la digitalización no tiene por qué implicar una pérdida de calidad en la intervención si no que puede suponer una oportunidad para ampliar el acceso a este tipo de recursos. Como plantea Pérez (2000) con respecto a la necesidad de soporte familiar en AACC, avanzar hacia estos formatos responde a una necesidad de equidad y accesibilidad para las mismas.

En cuanto al perfil de los participantes, se han evidenciado sesgos socioeconómicos y de género.

Por un lado, la participación en los programas es, en su mayoría, femenina. La falta de visibilidad del rol paterno (con una participación materna de hasta el 100% en alguno de los programas revisados) limita la posibilidad de construir un abordaje verdaderamente sistémico e integral, tal y como proponía Renzulli (2011), y puede generar que la carga emocional y organizativa asociada al desarrollo del menor quede asumida por las madres. Como señalan Sodergren y Kettler (2025), la familia desempeña un papel clave como apoyo frente a las limitaciones del sistema educativo; por eso, es importante que las intervenciones sean accesibles y logren implicar a ambos padres, independientemente de factores como el contexto social.

Por otro lado, la mayoría de las familias de la muestra pertenecen a niveles educativos y socioeconómicos medios-altos. Este aspecto plantea que resulte razonable pensar que las familias con mayor nivel educativo o económico disponen de más herramientas para identificar las necesidades de sus hijos, buscar apoyo especializado o acceder a programas formativos. Sin embargo, esto implica que muchas familias en situación de mayor vulnerabilidad podrían estar quedando fuera de estas intervenciones, cuando podrían beneficiarse especialmente de ellas.

Si la formación específica para familias, en este caso en AACC, es un instrumento de intervención fundamental, entonces es necesario replantear el contenido de los programas y sus vías de difusión, accesibilidad y captación. Garantizar que estas intervenciones se evalúen incorporando la participación tanto de madres como de padres, y que sean completas y lleguen a diferentes contextos, contribuiría a que se vean beneficiadas más familias y que cubran más necesidades. De esta forma, se reducirían

las desigualdades y limitaciones en la formación y acompañamiento del desarrollo del niño.

Conclusión

Tal y como pone de manifiesto esta revisión, la crianza de un niño con AACC trasciende el ámbito académico, convirtiéndose en un gran desafío tanto a nivel familiar como emocional. Desde el momento en el que se identifica dicha condición, aumenta el estrés, la vulnerabilidad y la desorientación de los padres, quienes, en su mayoría, no cuentan con las herramientas o el conocimiento necesario para gestionar la asincronía, la intensidad emocional y las dificultades que presentan sus hijos. En este contexto, las intervenciones psicoeducativas dirigidas a estas familias son una necesidad clave, más que un recurso complementario, tanto desde una perspectiva preventiva como terapéutica, que permite cuidar el bienestar de toda la familia (desde el niño con AACC, hasta sus hermanos y sus padres).

A pesar de la urgente necesidad de este tipo de intervenciones y apoyos, la literatura científica actual muestra que nos encontramos ante un campo todavía en desarrollo, con una distribución geográfica desigual y una clara escasez de programas validados empíricamente, especialmente en el contexto educativo español. Esta revisión expone una serie de limitaciones importantes que la comunidad científica y educativa debe abordar, aunque los programas analizados hayan demostrado eficacia reduciendo la ansiedad y mejorando la sensación de autoeficacia de los cuidadores de estos niños.

Para consolidar estos avances y ofrecer una respuesta verdaderamente adecuada a las necesidades existentes, la investigación futura debe orientarse al desarrollo y validación de protocolos de intervención adaptados a nuestro contexto socioeducativo. En este sentido, es fundamental apostar por estudios longitudinales que permitan analizar cómo se mantienen en el tiempo los beneficios del apoyo a las familias, acompañándolas a lo largo del desarrollo del niño. De este modo, se debería abrir una línea de investigación y de aplicación práctica en ámbitos ya reconocidos como las altas capacidades, así como en otros menos explorados como la doble excepcionalidad. Todo ello contribuirá a un acompañamiento más especializado y ajustado a la realidad de estas familias.

Además, el diseño de futuras intervenciones debería avanzar hacia programas más integrales, flexibles y accesibles. La implementación de formatos híbridos y el uso de un enfoque verdaderamente sistémico y equitativo que implique a toda la familia son dos oportunidades que lo facilitarían. También sería clave fomentar la participación de ambos padres y garantizar que estos recursos lleguen también a las familias en situaciones más vulnerables.

Sobre todo, el principal reto, y a su vez la mayor oportunidad, se centra en ampliar el foco de los contenidos dirigidos a las familias. Las intervenciones deben ir más allá de la gestión de la crisis o la regulación emocional para centrarse en el desarrollo integral del niño, atendiendo de forma conjunta a sus dimensiones cognitiva, emocional y social. La incorporación de enfoques como el de la parentalidad basada en fortalezas permitiría dotar a los cuidadores de estrategias positivas para fomentar la curiosidad, la creatividad y la motivación, mientras que se abordan aspectos como el perfeccionismo o el miedo al fracaso de manera saludable.

En definitiva, apoyar y formar a las familias constituye una de las vías más directas, humanas y eficaces para promover el bienestar de los niños con AACC. Este acompañamiento, junto con la construcción de redes de apoyo sólidas que conecten la familia y el colegio, puede sentar las bases de un entorno que les sea realmente favorecedor en todos los aspectos. Solo así será posible potenciar al máximo su desarrollo y garantizar que tanto ellos, como sus familiares, puedan crecer y vivir acorde con su condición, de forma plena y equilibrada.

Limitaciones del estudio

La impresión inicial a la hora de ejecutar las primeras búsquedas exploratorias ha sido la de una literatura escasa, dispersa y muy variada en cuanto a diseños, enfoques y formas de evaluar los resultados, lo que ha supuesto una dificultad desde el inicio a la hora de plantear una síntesis cuantitativa o un metaanálisis como metodología detrás de este trabajo. Esta fue la razón por la que se seleccionó la revisión de alcance, capaz de mapear la información de un ámbito todavía emergente en el campo de la investigación.

En este sentido, una de las limitaciones principales surgió de la naturaleza de los programas que se identificaron. Inicialmente, el enfoque de búsqueda se orientó hacia intervenciones de carácter psicopedagógico, pero la revisión reveló una ausencia casi

total de programas con esta denominación o enfoque en la literatura científica. Esto supuso la necesidad de reajustar el marco de la investigación hacia las intervenciones "psicoeducativas", que es la terminología bajo la cual se agrupa la mayor parte de la evidencia existente. Esto indica que la intervención con familias de niños con AACC se percibe como un apoyo terapéutico (sobre todo de gestión emocional), más que como una línea de intervención educativa del sistema escolar.

También destaca la escasez de programas que han sido evaluados o probados empíricamente. De la búsqueda inicial que se llevó a cabo, sólo ocho estudios cumplieron los criterios de inclusión, de los cuales la mayoría presentan limitaciones metodológicas como el uso de muestras reducidas (habitualmente entre 15 y 30 participantes) y la falta de grupos de control aleatorizados en varios casos. Esto afecta de forma negativa a la posibilidad de generalizar los hallazgos a la población general de familias con AACC.

Por otro lado, y como ya se ha establecido anteriormente, existe un sesgo en el perfil de los participantes que debe ser considerado: la mayoría de las muestras están compuestas por madres de familias con un nivel socioeconómico medio-alto. La falta de representación del rol paterno y de familias con menos recursos impide conocer si los efectos de los programas son igual de válidos para todo tipo de familias, así como si se requerirían adaptaciones para involucrar a ambos padres.

En cuanto a la medición de los resultados, la mayoría de los estudios se basan en autoinformes parentales, lo que introduce un posible sesgo de deseabilidad social, donde los padres podrían reportar mejoras por el simple hecho de haber participado en la formación. Además, se debe tener en cuenta la falta de seguimientos longitudinales a largo plazo en la mayor parte de los estudios ya que en general se limitan al periodo inmediatamente tras la intervención o a unos pocos meses después. Esto impide concluir si los cambios en las pautas de crianza y el bienestar familiar se mantendrían a lo largo del desarrollo del niño.

Por último, las restricciones lingüísticas aplicadas (solo estudios en español e inglés) y el rango temporal elegido pueden haber excluido programas publicados en otros idiomas, especialmente considerando la fuerte concentración geográfica de la investigación existente en países como Turquía y Brasil. Con todo esto, los resultados

obtenidos podrían estar influenciados por contextos culturales específicos que no siempre son generalizables a la realidad educativa y cultural de España.

Implicaciones prácticas y líneas de investigación futuras

A partir de los resultados de esta revisión y de la evidencia disponible, las implicaciones prácticas pueden concretarse en el diseño de un ideal de programa psicoeducativo dirigido a familias de niños con AACC. Este programa se plantearía como un conjunto de intervenciones en torno a un modelo integral, flexible y adaptado a las necesidades reales identificadas tanto en la literatura científica como en la práctica clínica y educativa.

En primer lugar, un buen programa debería contar con un formato híbrido. Por un lado, permitiría aprovechar la accesibilidad y flexibilidad de los recursos online para transmitir contenidos teóricos y ofrecer un seguimiento individualizado a la familia o pareja. Por otro, incorporaría las ventajas de las sesiones presenciales, como el sentimiento de pertenencia, la validación emocional y el intercambio de experiencias entre familias. Este diseño facilitaría que el programa pudiera desarrollarse en cualquier lugar, eliminando barreras geográficas, y favorecería su acceso a familias en situación de vulnerabilidad.

En cuanto a los participantes, el programa debería plantearse desde un enfoque sistémico, fomentando la implicación activa de ambos padres. Como ya se ha establecido a lo largo del trabajo, involucrar al sistema familiar en su conjunto es clave para favorecer una mayor coherencia y eficacia en las pautas de crianza. Además, la participación de toda la familia implica una distribución más equilibrada de la carga emocional que supone gestionar el desarrollo del talento en los ámbitos personales, sociales, académicos... etc. de estos niños. Asimismo, sería recomendable que una parte del programa se enfoque en la colaboración entre la familia y el colegio, y así ayudar a los padres a trabajar de forma coordinada con los profesores llevando a cabo pautas de actuación alineadas en ambos contextos.

Respecto a los contenidos, lo ideal giraría en torno al equilibrio de la psicoeducación con la intervención en problemáticas más específicas. No se trataría solo de desmitificar las AACC o de trabajar la regulación emocional, sino también de profundizar en aspectos como el perfeccionismo disfuncional, el miedo al fracaso o el

bajo rendimiento académico. También es importante que el programa que se cree estudie el enfoque de la “parentalidad basada en fortalezas”, de forma que ofrezca a los padres una serie de herramientas que permitan potenciar la curiosidad, la creatividad y la motivación de sus hijos, favoreciendo así que su potencial pueda desarrollarse de la manera más saludable.

A partir de este planteamiento de programa “ideal”, esta revisión permite identificar diversas líneas de investigación futuras. Si en España se quiere avanzar en la atención a las AACC y en el acompañamiento de los niños que las presentan, resulta fundamental desarrollar y validar protocolos de intervención adaptados al contexto nacional. Desde este punto de vista, es necesario impulsar estudios con diseños experimentales más robustos y con muestras que incluyan de forma explícita a ambos padres. Asimismo, sería prioritario llevar a cabo seguimientos longitudinales que permitan analizar la estabilidad de los beneficios a largo plazo, especialmente en relación con el impacto de la formación de los padres en el desarrollo y ajuste psicológico del niño durante la transición a la adolescencia y a la vida adulta.

Por último, es también necesario profundizar en el desarrollo de programas específicos dirigidos a la doble excepcionalidad, un ámbito poco explorado que plantea retos concretos en la dinámica familiar.

Referencias bibliográficas

Afat, N. (2013). *Üstün Zekâlı Çocukların Ebeveynlerine Yönelik Geliştirilen Aile Eğitim Programının Etkililiğinin Sınanması* [Prueba de los efectos del programa de formación familiar desarrollado para padres de niños con altas capacidades] (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Estambul, Instituto de Ciencias Sociales.

Arnold, D. S., O’Leary, S. G., Wolff, L. S., & Acker, M. M. (1993). The Parenting Scale: A measure of dysfunctional parenting in discipline situations. *Psychological Assessment*, 5(2), 137-144. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.5.2.137>

Arslan, G. (2015). Yetişkin Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin (YPSÖ) Psikometrik Özellikleri: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması [Propiedades Psicométricas de la Medida de Resiliencia en Adultos (ARM): El Estudio de Fiabilidad y Validez]. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(2), 344-357. <https://doi.org/10.12984/eed.45159>

Arksey, H., & O'malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International journal of social research methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>

Aydoğan, D. y Özbay, Y. (2017). Ebeveynlik Stres Ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Estudio de validez y fiabilidad de la Escala de Estrés Parental]. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 24-38. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/359422>

Barrera Dabrio, Á., Durán Delgado, R., González Japón, J., & Reina Reina, C. L. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación.

Bayer, J. K., Sanson, A. V., & Hemphill, S. A. (2006). Parent influences on early childhood internalizing difficulties. *Journal Of Applied Developmental Psychology*, 27(6), 542-559. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.08.002>

Borges del Rosal, Á., Jorge C. M. H., & Naveiras, E. R. (2006). Comportamientos parentales en familias con superdotados. *Dialnet (Universidad de la Rioja)*, 11(13), 48-58.

Bozoglan, B. (2023). A systemic intervention model for the parents of gifted children. *Current Psychology*, 42(6), 4821-4829. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01828-y>

Çiftçi, M., & Şirin, A. (2025). The effect of a psychoeducation program for parents of gifted children on irrational beliefs, psychological resilience and parental stress. *Gifted Education International*, 41(3), 382-409. <https://doi.org/10.1177/02614294251349602>

De Oliveira, A. P., Capellini, V. L. M. F., & Rodrigues, O. M. P. R. (2020). High abilities/giftedness: Social skills intervention with students, parents/guardians and teachers. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(1), 125-142. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382620000100008>

De Souza Fleith, D., Muniz Prado, R., & Vilarinho-Pereira, D. (2023). Supporting and guiding families of gifted children: The role of a psychoeducational program. *Gifted and Talented International*, 38(1), 12-20. <https://doi.org/10.1080/15332276.2023.2238798>

Del Prette, Z. A. P., Freitas, L. C., Bandeira, M., & Del Prette, A. (2016). *Inventário de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica para crianças - SSRS: manual de aplicação, apuração e interpretação* [Inventario de habilidades sociales, problemas de comportamiento y competencia académica para niños - SSRS: manual de aplicación, cómputo e interpretación]. Casa do Psicólogo.

Dubow, E. F., & Ullman, D. G. (1989). Assessing social support in children with a scale of social support appraisals. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18(1), 44-58. (Adaptación utilizada: Gökler, I. (1993). Tesis doctoral no publicada, Universidad de Hacettepe).

Eyberg, S. M. (1999). *Eyberg Child Behavior Inventory and Sutter-Eyberg Student Behavior Inventory-Revised : Professional Manual*. Psychological Assessment Recourses.

Fundación El Mundo del Superdotado. (2024). Informe sobre la situación de las Altas Capacidades en España. <https://www.elmundodelsuperdotado.com/informe-educacion-superdotados/>

Gagné, F. (2015). From genes to talent: the DMGT/CMTD perspective [De los genes al talento: la perspectiva del DMGT/CMTD]. *Revista de educacion*, 368, 12-37. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>

Gibaud-Wallston, J., & Wandersman, L. P. (1978). *Parenting sense of competence scale*. Lawrence Erlbaum Associates.

Guilbault, K. M. (2025). Parents' Insights Regarding the Social and Emotional Lives of Young Highly and Profoundly Gifted Children. *Journal for the Education of the Gifted*, 49(1), 67-85. <https://doi.org/10.1177/01623532251406331>

Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 38(5), 581-586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>

Higueras-Rodríguez, L., & Fernández Gálvez, J. de D. (2016). El papel de la familia en la educación de los niños con altas capacidades intelectuales. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (7), 149–163. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2328>

Jackson, M., Peters, K., Jen, E., & Rivera, J. (2025). Coaching Strength-Based Parenting: Online Program's Impact on Mothers' Competence With Twice-Exceptional

Children. *Journal for the Education of the Gifted*, 48(3), 311-328.
<https://doi.org/10.1177/01623532251352617>

Kaya, İ., & Hamamcı, Z. (2011). Development of the Parent Irrational Beliefs Scale. *Educational Sciences Theory & Practice*, 11(3), 1160-1165.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ936304.pdf>

López, M. y Moya, A. (2011). Conceptualización y delimitación del alumnado con altas capacidades intelectuales. En J. C. Torrego (Coord.), *Alumnado con altas capacidades intelectuales* (pp. 13-33). Ministerio de Educación / Editorial Graó.

Lovibond, S. H., & Lovibond, P. F. (1995). *Manual for the Depression Anxiety Stress Scales*. Psychology Foundation of Australia

Leana-Tascilar, M. Z., Ozyaprak, M. & Yilmaz, O. (2016). An online training program for gifted children's parents in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 65, 147-164.

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024). *Estadística del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*. Curso 2022-2023 / 2023-2024. Secretaría General de Estadística y Estudios.

Morawska, A., & Sanders, M. (2009). An evaluation of a behavioural parenting intervention for parents of gifted children. *Behaviour research and therapy*, 47(6), 463-470. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2009.02.008>

Norton, R. (1983). Measuring Marital Quality: A Critical Look at the Dependent Variable. *Journal Of Marriage And The Family*, 45(1), 141.
<https://doi.org/10.2307/351302>

Papadopoulos D. (2021). Parenting the exceptional social-emotional needs of gifted and talented children: what do we know? *Children (Basel, Switzerland)*, 8(11), 953. <https://doi.org/10.3390/children8110953>

Papadopoulos, D. (2016). Psycho-pedagogical and educational aspects of gifted students, starting from the preschool age; How can their needs be best met? *Journal of psychological abnormalities*, 05(02). <https://doi.org/10.4172/2471-9900.1000153>

Pérez, L. (2000). Educación familiar de los niños sobredotados: necesidades y alternativas. *Sobredotação*, 1(1 y 2).

Peters, M. D. J., Marnie, C., Tricco, A. C., Pollock, D., Munn, Z., Alexander, L., McInerney, P., Godfrey, C. M., & Khalil, H. (2020). *Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews*. *JBI Evidence Synthesis*, 18(10), 2119-2126. <https://doi.org/10.11124/JBIES-20-00167>

Pfeiffer, S. I. (2013). *Tripartite model of giftedness: A new way to conceptualize developing talents among high ability students*. In *Serving the gifted*. Routledge. <http://www.routledge.com/books/details/9780415997508/>

Puente Quintana, L., y García Ardura, J. (2013). *Manual para la detección, evaluación y respuesta educativa del alumnado con altas capacidades*. Consejería de Educación, Cultura y Deporte.

Quílez Robres, A., y Lozano Blasco, R. (2020). Modelos de inteligencia y altas capacidades: una revisión descriptiva y comparativa. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 38(1), 69–85. <https://doi.org/10.14201/et20203816985>

Reche Morales, G. M. (2019). *Altas capacidades intelectuales: conceptualización, identificación, evaluación y respuesta educativa*. Consejería de

Educación y Cultura de la Región de Murcia.

https://www.carm.es/edu/pub/19638_2019/files/altas-capacidades-intelectuales.pdf

Renati, R., Bonfiglio, N. S., Dilda, M., Mascia, M. L., & Penna, M. P. (2022). Gifted children through the eyes of their parents: talents, social-emotional challenges, and educational strategies from preschool through middle school. *Children (Basel, Switzerland)*, *10*(1), 42. <https://doi.org/10.3390/children10010042>

Renati, R., Pfeiffer, S., & Bonfiglio, N. S. (2024). Predictors of parental stress in families with gifted children: The role of cognitive and emotional challenges. *Gifted Education International*, *41*(1), 112-136. <https://doi.org/10.1177/02614294241300245>

Renzulli, J. S. (1978/2011). What makes giftedness?: Reexamining a definition. *Phi delta kappan*, *92*(8), 81-88.

Sáez, M. D. C. G. (2019). Altas capacidades, educación y orientación familiar. *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltareses*, (50), 159-172.

Sanders, M. R., & Woolley, M. L. (2005). The relationship between maternal self-efficacy and parenting practices: implications for parent training. *Child Care Health And Development*, *31*(1), 65-73. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2005.00487.x>

Saranlı, A., & Metin, E. (2014). The Effects of the SENG parent education model on parents and gifted children. *Education and Science*, *39*(175), 1-13. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3078>

Sodergren, C. D., & Kettler, T. (2025). Parents of the Gifted: A Scoping Review of the Gifted Parent Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, *48*(2), 198-223. <https://doi.org/10.1177/01623532251323279>

Sunal, Ş. (2002). *Okulöncesi dönem işitme engelli çocukların ruhsal uyum düzeylerinin incelenmesi* [Investigación de los niveles de ajuste emocional de niños con discapacidad auditiva en el período preescolar] (Tesis de maestría no publicada). Universidad de Ege, Esmirna

Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.38.1.396781>

Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., ... Straus, S. E. (2018). *PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation*. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467-473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>

Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R., DeVries, A. R., & Kim, M. (2008). A Parent's Guide to Gifted Children. *Gifted And Talented International*, 23(1), 155-158. <https://doi.org/10.1080/15332276.2008.11673523>

Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixson, D. D. (2019). Gifted students. *Annual review of psychology*, 70, 551–576. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>

Zanetti, M. A., Intra, F. S., Taverna, L., Brighi, A., & Marinoni, C. (2024). The influence of gifted children's stress management on parental stress levels. *Children*, 11(5), 538. <https://doi.org/10.3390/children11050538>

Anexos

Anexo A

Tabla A1

Conceptos y lenguajes de búsqueda

| Conceptos | Lenguaje documental | Lenguaje libre |
|------------------------------|-----------------------|--|
| Altas capacidades | "Child, Gifted"[Mesh] | "Gifted" OR "Giftedness" OR "Gifted child" OR "Intellectually gifted" OR "High abilities" OR "High ability student" OR "Twice exceptional" |
| Padres | "Parents"[Mesh] | "Parent" OR "Family" OR "Mother" OR "Father" OR "Caregiver" |
| Intervención psicopedagógica | Sin Mesh específico | "Psychoeducation" OR "Parent education" OR "Parent training" OR "Parental support" OR "Guidance" OR "Parenting program" OR "Counseling group" OR "Family intervention" |

Tabla A2

Estrategia de búsqueda en Cochrane Library

COCHRANE

| Cochrane Library | Ecuación | Resultados |
|------------------|--|------------|
| #1 | MeSH descriptor: [Child, Gifted] explode all trees | 7 |
| #2 | "Gifted" OR "Giftedness" OR "Gifted child" OR "Intellectually gifted" OR "High abilities" OR "High ability student" OR "Twice exceptional" | 58 |
| #3 | #1 OR #2 | 58 |
| #4 | MeSH descriptor: [Parents] explode all trees | 2286 |
| #5 | "Parent" OR "Family" OR "Mother" OR "Father" OR "Caregiver" | 105635 |
| #6 | #3 OR #4 | 105843 |
| #7 | "Psychoeducation" OR "Parent education" OR "Parent training" OR "Parental support" OR "Guidance" OR "Parenting program" OR "Counseling group" OR "Family intervention" | 35623 |
| #8 | #3 AND #6 AND #7 | 4 |

Tabla A3

Estrategia de búsqueda en la base de datos APA PsycInfo.

APA PSYCHINFO

| APA Psychinfo | Ecuación | Resultados |
|---------------|---|------------|
| #1 | XB ("Gifted" OR "Giftedness" OR "Gifted child" OR "Intellectually gifted" OR "High abilities" OR "High ability student" OR "Twice exceptional" OR "2e") | 7.350 |

| | | |
|----|---|---------|
| #2 | XB ("Parents" OR "Parent" OR "Family" OR "Mother" OR "Father" OR "Caregiver") | 446.978 |
| #3 | XB ("Psychoeducation" OR "Parent education" OR "Parent training" OR "Parental support" OR "Guidance" OR "Parenting program" OR "Counseling group" OR "Family intervention") | 58.627 |
| #4 | | 76 |

Tabla A4

Estrategia de búsqueda en la base de datos ERIC (Education Resources Information Center)

ERIC

| ERIC | Ecuación | Resultados |
|------|--|------------|
| #1 | "Gifted" OR "Giftedness" OR "Gifted child" OR "Intellectually gifted" OR "High abilities" OR "High ability student" OR "Twice exceptional" OR "2e" | 8.291 |
| #2 | "Parents" OR "Parent" OR "Family" OR "Mother" OR "Father" OR "Caregiver" | 133.172 |
| #3 | "Psychoeducation" OR "Parent education" OR "Parent training" OR "Parental support" OR "Guidance" OR "Parenting program" OR "Counseling group" OR "Family intervention" | 41.376 |
| #4 | | 149 |

Tabla A5

Estrategia de búsqueda en la base de datos Scopus

SCOPUS

| SCOPUS | Ecuación | Resultados |
|--------|--|------------|
| #1 | "Gifted" OR "Giftedness" OR "Gifted child" OR "Intellectually gifted" OR "High abilities" OR "High ability student" OR "Twice exceptional" OR "2e" | |
| #2 | "Parents" OR "Parent" OR "Family" OR "Mother" OR "Father" OR "Caregiver" | |
| #3 | "Psychoeducation" OR "Parent education" OR "Parent training" OR "Parental support" OR "Guidance" OR "Parenting program" OR "Counseling group" OR "Family intervention" | |
| #4 | | 62 |

Anexo B**DECLARACIÓN USO DE HERRAMIENTAS DE INTELIGENCIA
ARTIFICIAL GENERATIVA**

Título del trabajo: “Revisión de alcance: programas psicoeducativos para padres de niños altas capacidades”

Autor/a: María Reina Ruiz-Espiga

DNI/Alumno/a: 51509862M

Nombre del Director/a de TFM: Virginia Cagigal de Gregorio

Nombre del Máster: Máster en Psicología General Sanitaria

Coordinador/a de TFM: Pablo Fernández Cáncer

Mediante la presente, declaro que en la elaboración del trabajo arriba indicado he utilizado herramientas de Inteligencia Artificial Generativa en las siguientes fases (marcar y describir):

Búsqueda y localización de bibliografía: Perplexity y Gemini

Utilicé estas herramientas para filtrar y localizar artículos específicos que trataran directamente la relación entre las altas capacidades y el entorno familiar. Debido a que las búsquedas iniciales dieron lugar a muchos resultados y muy generales, usé estas herramientas para identificar fuentes clave que sirvieran de base para la justificación y la introducción del trabajo. Aunque muchos de los artículos encontrados fueron descartados después de revisarlos, me ayudaron a acotar el marco teórico.

También lo utilicé para refinar términos de búsqueda cuando vi que había una clara escasez de resultados con la terminología original (al principio me quise centrar en programas psicoeducativos y tuve que cambiar el foco a los programas psicoeducativos).

Resumen/ayuda para comprensión de textos: Perplexity y Gemini

Utilicé las dos herramientas para procesar los artículos que iba seleccionando de manera más rápida y efectiva. Me ayudaron a resumir los textos y a extraer rápidamente los puntos clave, lo que fue fundamental para descartar los estudios que no encajaban y quedarme solo con los más relevantes. Además, me facilitaron mucho la tarea de sintetizar la información necesaria (objetivos, metodología, resultados...) para completar de forma clara las tablas de resultados de la revisión, especialmente en los artículos que estaban en inglés.

Organización/estructura del trabajo: Perplexity y Gemini

Los he utilizado para estructurar el índice del trabajo, organizar de forma lógica y conexas lo que quería exponer en cada apartado, e hilar algunos apartados entre sí (sobre todo proporcionando diferentes

conectores, ayudándome a crear clasificaciones y ordenando información de forma secuencial.). También las he utilizado para estructurar las tablas de los resultados.

Revisión ortográfica/estilo: Chat GPT

Generación de texto (fragmentos): Perplexity y Gemini

Realmente, ningún fragmento del TFM es un texto generado por la IA, pero sí que la he utilizado para generar borradores de diferentes ideas que quería plasmar o de propuestas para comenzar, conectar o finalizar apartados, que se han evaluado y reescrito palabra a palabra.

Otros (especificar): [_____]

-Explica qué hiciste para comprobar y garantizar que la información proporcionada por la IA era correcta.

Para asegurar la veracidad de la ayuda proporcionada por la IA seguí el siguiente proceso: toda la información o síntesis que me proporcionaban la comprobaba directamente en las fuentes originales o bases de datos, ya fueran los 8 artículos de la revisión, manuales especializados o páginas oficiales. Mi método de trabajo consistía en redactar yo primero mis ideas y las conexiones entre apartados, para después pedirle consejo a la IA y ver cómo lo expresaría ella y así decidir si incorporaba algún cambio o si mantenía mi versión original. Además, he pasado todos los apartados finales por la IA para asegurar una gramática perfecta y utilizar un vocabulario académico más variado y preciso.

Declaración de veracidad:

Firmo y certifico que la información procedente de herramientas de IA ha sido verificada por mí mediante consulta de fuentes académicas primarias y que el texto final incorpora un trabajo de redacción, síntesis y reflexión personal.

Firma del/a alumno/a:



Fecha: 15/05/2026