

**Programas extraescolares: una alternativa a la respuesta educativa de
AACC**

Trabajo Fin de Máster

Autora: Sonia Hernández Ramos

Tutora: África Borges del Rosal

Máster en Intervención y Mediación Familiar, Social y Comunitaria

Junio 2019

Universidad de La Laguna

ÍNDICE

Resumen	2
Abstract	2
Introducción.....	3
Método	5
Diseño	5
Participantes	6
Procedimiento	6
Instrumento.....	6
Análisis de datos	7
Resultados	7
Discusión	14
Referencias bibliográficas	16

Resumen

Los estudiantes con altas capacidades demandan respuestas educativas, tanto dentro como fuera del aula. Es esencial ofrecer a estos estudiantes el apoyo que necesitan. Las estrategias utilizadas varían dependiendo del sistema educativo, las leyes o los países. Sin embargo, gran parte del alumnado no recibe una respuesta educativa adecuada, por lo que las familias se ven obligadas a recurrir a otras alternativas, como son los programas extraescolares. Los progenitores juegan una parte importante en el desarrollo de las potencialidades de este alumnado, puesto que son los primeros en detectar las características de sus hijos e hijas y quienes buscan alternativas para dar la mejor formación a sus hijos e hijas. En la presente investigación se presentan la información aportada por los progenitores de alumnado de altas capacidades sobre la respuesta educativa extraescolar que reciben sus hijos. La evaluación muestra una muy favorable valoración de los mismos.

Palabras clave: *Altas capacidades, Progenitores, Programas Extraescolares, Respuesta Educativa.*

Abstract

Students with high capacities demand educational responses both inside and outside of the classroom. It is essential to offer these students the support that they need, the strategies used vary depending on the education system, laws or countries. However, most of the students do not receive an adequate educational response, so families are forced to resort to other alternatives, such as extracurricular programs. Parents play an important part in the development of the potential of this student, since they are the first to detect the characteristics of their sons and daughters and those who seek alternatives to give the best training to their sons and daughters. This research presents the information provided by the parents of high-capacity students about the extracurricular educational response their children receive. The evaluation shows a very favorable valuation of the same.

Key words: *High abilities, parents, extracurricular programs, educational response.*

Introducción

La diversidad de concepciones utilizadas para definir la alta capacidad intelectual dificulta concretar una única definición. Sastre y Acereda (1998) lo definen como aquella persona que combina los elementos propios de un buen sistema de tratamiento de la información (inteligencia elevada), con una alta originalidad y pensamiento divergente (creatividad) y con la motivación suficiente para garantizar la materialización de su potencial (implicación con la tarea).

Para explicar esa habilidad superior se han presentado muchos modelos que comparten la idea que este alumnado posee una inteligencia superior, dándose luego importantes diferencias entre ellos. Mönks y Mason (2000), establecen los siguientes grupos de modelos: de orientación genética, cognitivos, basados en el rendimiento y sistémicos (López-Aymes, Moreno, Montes-de-Oca y Manríquez, 2017).

Los estudiantes con altas capacidades intelectuales constituyen un grupo altamente heterogéneo, por lo que no hay consenso sobre las características que los definen. Sin embargo, los investigadores están de acuerdo en cuanto a sus capacidades cognitivas: gran rapidez en el aprendizaje (Cross y Coleman, 2005), mayor velocidad en la comprensión de problemas abstractos de gran complejidad (Renzulli, 1986), dominio verbal, buenas habilidades para la resolución de problemas (Reis, 1989), gran capacidad para almacenar y gestionar información, buen nivel de comprensión e intereses variados y, gran curiosidad por el entorno (Clark, 2002). Estas características justifican que las necesidades educativas específicas de este colectivo requieran de una atención especial (Borges y Rodríguez-Naveiras, 2016).

El mejor tipo de estrategia educativa depende de las características de los estudiantes, de la escuela, del sistema educativo y del país. A este respecto, se señalan a continuación los marcos legislativos de España, México y Argentina

En la legislación española se contempla una evolución del término altas capacidades y pautas más específicas para su identificación y respuesta educativa. En la Ley Orgánica de Educación 10/2002, aparece por primera vez el término atención específica por parte de las Administraciones educativas adoptando las medidas

necesarias para identificar y evaluar de forma temprana sus necesidades. La Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, se relaciona con la mejora de la calidad educativa de estos estudiantes, modificando la ley anterior (Comes, Díaz, Luque y Ortega, 2009).

En México, el Ministerio de Educación (SEP, 2006) propuso que el enriquecimiento se aplique en el aula para atender a estudiantes de altas capacidades. Posteriormente, en 2013, se permitió que los niños asistieran a la escuela antes de la edad estándar o que avanzaran en un nivel de grado si existían razones para apoyar tales acciones. En 2017, se modificó la Ley General de Educación para crear un programa de educación a tiempo completo para la población dotada (Rodríguez-Naveiras, Cadenas, Borges y Valadez, 2019).

Argentina primero consideró la educación de niños con grandes habilidades en 1992 con la aprobación de la Ley Federal de Educación (Ministerio de Educación, 1993). Actualmente, el La Ley de Educación Nacional está en vigor; propone que los programas sean diseñados para la identificación, evaluación temprana, seguimiento y la orientación de los estudiantes de altas capacidades, así como para permitir mayor flexibilidad a los estudiantes (Rodríguez-Naveiras et al., 2019).

Aunque existen leyes que regulan la atención prestada a estos estudiantes, todavía hay un largo camino por recorrer antes de que cada estudiante reciba la educación que necesita. Un estudio previo lo confirma (Borges, Rodríguez-Naveiras y Rodríguez-Dorta, 2016), donde 274 padres de diferentes nacionalidades con niños con altas capacidades completaron una encuesta sobre el tipo de intervención educativa recibida. Los resultados obtenidos mostraron que el 57% de la muestra respondió que no recibieron ningún tipo de respuesta educativa en el colegio.

En concreto, en España las medidas son enriquecimiento (adaptaciones curriculares) y aceleración, habiendo muy poco interés por el agrupamiento (Acereda, 2002). Pero las cifras aportadas por el Ministerio de Educación son desalentadoras: en lugar de atender a un porcentaje de población escolar que se estima entre un 10 o un 20% solo el 0,33% de los estudiantes con altas capacidades fueron identificados (y supuestamente recibieron atención educativa) como alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, NEAE (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2017). Por ello, los padres se ven en la necesidad de buscar otras respuestas educativas, fuera de la escuela, como son los programas extraescolares.

Los programas extraescolares de enriquecimiento tienen como objetivo fomentar el desarrollo cognitivo y socioafectivo de estos niños y niñas. Se desarrollan en torno a los intereses individuales y las características de cada uno de los estudiantes. En ellos, hay más oportunidades para el trabajo, el estudio independiente o para los aprendizajes rápidos. A muchos alumnos y alumnas estos programas les enfrentan por primera vez a una situación de aprendizaje que requiere esfuerzo y concentración. Para la realización de estos programas no se agrupa al alumnado por edad cronológica, sino según los intereses y aptitudes (Pérez, López, Del Valle, y Ricote, 2008). Se evidencia una alta satisfacción con estos por parte de los progenitores (Borges et al., 2016).

La familia juega un papel trascendental en el desarrollo infantil, siendo también así en el caso del alumnado de altas capacidades, ya que tiene una alta influencia en el desarrollo de aspectos como el talento, habilidades, logros, pensamiento, valores, lenguaje y afecto (Flores, Valadez, Borges y Betancourt, 2018).

Por otra parte, estos progenitores juegan un papel importante en la demanda de respuesta educativa. En primer lugar, una gran parte de la detección de este alumnado se hace en el seno de la familia (Borges, 2018). En segundo lugar, se ven con la necesidad de buscar alternativas de formación para sus hijos, cuando la respuesta educativa institucional no les satisface o es inexistente (Flores, Valadez, y Borges, 2019).

Esta situación les lleva a plantearse diversas formas de afrontarlo, los recursos más destacados en lo que a intervención con la familia se refiere son: asociaciones, federaciones, fundaciones, grupos de apoyo y autoayuda, y programas de escuelas para padres (Flores, Valadez, y Borges, 2019).

El objetivo de este trabajo es analizar y valorar los programas extraescolares para altas capacidades realizados en España, Argentina y México.

Método

Diseño

En esta investigación se ha hecho uso de metodología mixta (Mixed Methods Reseach, MMR (Descombe, 2008), uniendo metodología de encuestas, con un diseño transversal, con metodología cualitativa, analizando las respuestas mediante análisis de datos textuales tratado estadísticamente, para extraer las estructuras significativas esenciales incluida en un texto.

Participantes

Participaron en esta investigación 249 padres y madres de alumnado con altas capacidades, siendo 216 mujeres. Su edad media era de 40,72 años. La distribución por países fue 52,6 % de España, 34,9% de México y un 12,4 % de Argentina. El nivel de estudios se presenta en la tabla 1.

Tabla 1. Nivel de estudios de progenitores

Nivel de estudios	Frecuencia	Porcentaje
Educación Primaria	10	4%
Educación Secundaria	10	4%
FP/ Educación Superior	28	11,2%
Bachillerato	26	10,4%
Grado/ Licenciatura	112	45%
Máster/ Maestría	47	18,9%
Doctorado	16	6,4%

El 60,64% de los participantes tenía dos hijos diagnosticados con altas capacidades y un 27,71% solo uno.

Instrumentos

Se diseñó un cuestionario online *ad hoc* para la recogida de datos con 178 preguntas abiertas y cerradas sobre los siguientes aspectos: el diagnóstico, si ha recibido respuesta educativa, la participación de los niños en los programas extracurriculares y el grado de satisfacción con los programas. Para este estudio se seleccionaron 51 ítems, relativos fundamentalmente a la intervención extraescolar.

Procedimiento

Los datos se recogieron de forma electrónica, mediante un cuestionario de Formulario de Google, enviado a través de las redes sociales, fundamentalmente Facebook y correo electrónico. Se les remitió a asociaciones de personas con altas capacidades y grupos de interés.

Análisis de datos

Para conocer el grado de satisfacción de los padres con los programas extraescolares, se realizaron tablas de frecuencias para las variables codificadas, utilizando el software SPSS (versión 21), y el análisis cualitativo se realizó con el software ALCESTE (Reinert, 2003). Este programa informatizado permite realizar análisis textuales para extraer la información esencial de un texto. El objetivo es identificar y cuantificar las estructuras más fuertes de un texto. El programa utiliza un procedimiento estadístico que agrupa grupos de texto a través de chi square. Adicionalmente, extrae un análisis factorial de correspondencia. (De Alba, 2004).

Resultados

Respuesta educativa

Para conocer en qué medida sus hijos e hijas reciben la adecuada respuesta educativa se les pregunto en torno a ello. El porcentaje de informantes que señalan tener una adecuada atención a las altas capacidades es de un cuarto de la muestra encuestada: un 24,9 %, esto es, 60 informantes sobre un total de 249.

No obstante, se observa una importante preocupación por parte de los progenitores en la búsqueda de una formación acorde a las necesidades de sus hijos e hijas. La mayoría de los encuestados 147 (59 %) afirma que su hijo o hija asiste o ha asistido a programas extraescolares. A continuación se expone más en profundidad lo relativo a esa formación.

Tipo de programas

En lo que se refiere al tipo de programa, hay diversidad de respuestas, como se puede ver en la figura 1, si bien más de la mayoría informa que recoge aspectos cognitivos y socioafectivos. Igualmente, hay una gran diversidad en torno a las entidades que los organizan, como se puede ver en la figura 2.

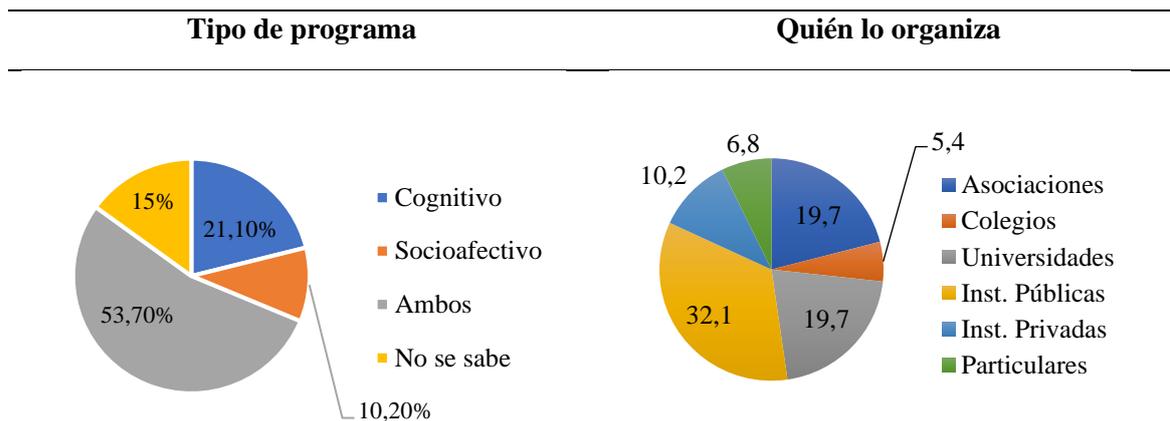


Figura 1. Tipo de programa

Figura 2. Quién lo organiza

Valoración del programa

La valoración de los programas se ha categorizado en torno a la temporalización de los mismos, el profesorado que lo imparte y el tipo de contenido (véase tabla 2). Las respuestas más frecuentes son “bastante de acuerdo” y “muy de acuerdo”, representan más de la mitad de las valoraciones (68,8%).

Tabla 2. Valoración del programa.

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Temporalización	9	11	26	48	53
Profesorado	9	7	20	42	62
Contenido	9	10	20	41	67

Ante la pregunta sobre si observaban mejorías en las notas en el colegio, la mayoría contesta que no (98), frente a 49 que dicen que el programa ha ayudado a tener mejores resultados académicos.

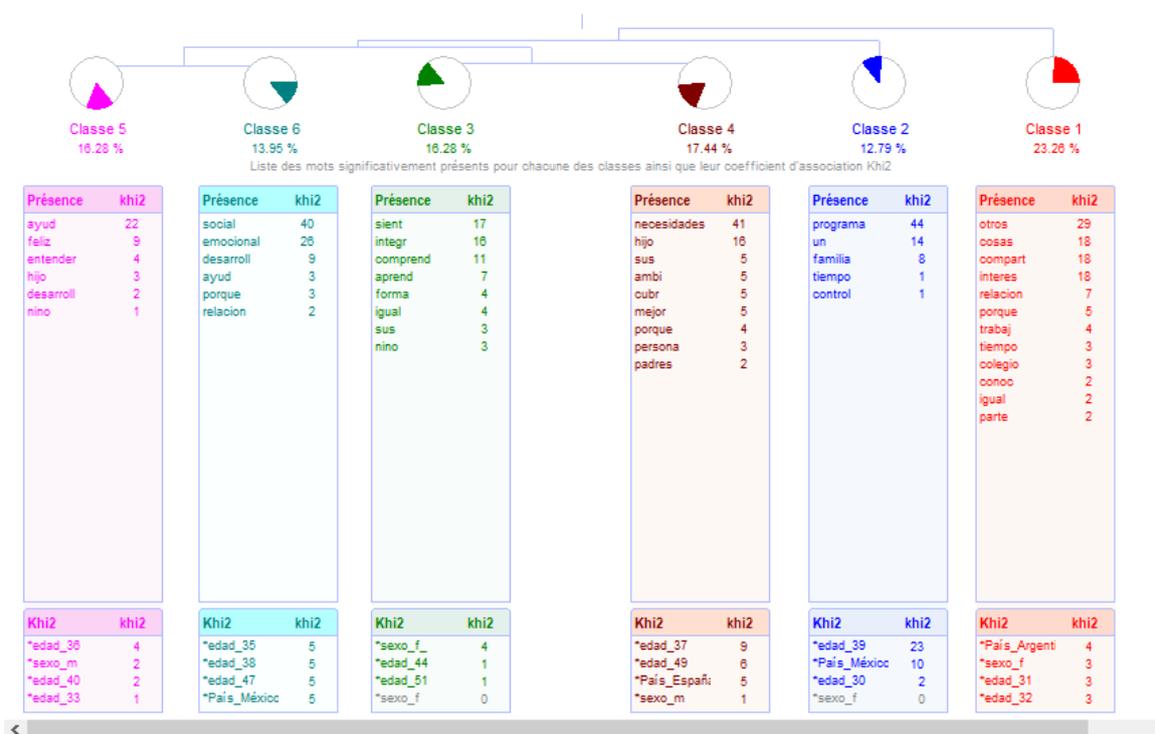
Respecto a si lo recomendaría a otras familias, la mayoría contesta que sí (130) frente a 17 que dicen no recomendarlo. Las razones para ello se muestran en la tabla 3.

Tabla 3. Razones por las que no recomendaría el programa extraescolar.

Categorías de respuesta	Frecuencias
Problemas de horario y distancia	5
Es muy costoso	2
Se acabó / No hay programa	6
No se ven resultados	4

Las razones que dieron para recomendar el programa se analizaron mediante el análisis de contenidos textuales ALCESTE (Reinart, 2003) que permitió clasificar el 63% del corpus, lo que corresponde a una pertinencia del análisis elevado. Arroja seis clases, estando conectadas entre sí, como se puede ver en la figura número 1.

El análisis de los textos mediante el software ALCESTE (Reinart, 2003) permitió clasificar el 63% del corpus, lo que corresponde a una pertinencia del análisis elevado. Arroja seis clases, estando conectadas entre sí, como se puede ver en la figura número 1.



La clase 1 agrupa el 23,26% del corpus, incluyendo 20 Unidades de Contexto Elemental (UCE), siendo la palabra más representativa *otros*. Se puede denominar Relacionarse con Otros. A continuación se presentan dos ejemplos de frases de esta clase.

porque se **relaciona con otros** niños, aprende a tolerar la frustración y al niño se le ve feliz, aunque saca de quicio a los monitores.

porque oferta **cosas** del **interés** de los niños, tienen una atención más específica y detenida, se **relacionan con otros** niños AACC y **con intereses** similares.

La clase 2 agrupa el 12,79% del corpus, incluyendo 11 Unidades de Contexto Elemental (UCE), siendo la palabra más representativa *programa*. Se puede denominar Ayuda para las Familias. Ejemplos de frases se muestran a continuación

porque existen muchas **familias** desordenadas **por** falta de estos programas.

es **un programa** que ayuda a los menores de 16 años y sus padres.

La clase 3 agrupa el 16,28% del corpus, incluyendo 14 Unidades de Contexto Elemental (UCE), siendo la palabra más representativa *siente*. Se puede denominar Sentirse Comprendidos. Dos ejemplos de esta clase son:

considero que los **niños** se **sienten comprendidos** en un ambiente agradable.

porque se **siente bien** con sigo mismo, **comprendido** y totalmente **integrado** con sus compañeros y profesores.

La clase 4 agrupa el 17,44% del corpus, incluyendo 15 Unidades de Contexto Elemental (UCE), siendo la palabra más representativa *necesidades*. Se puede denominar Necesidades de Sus Hijos. A continuación se presentan dos ejemplos de frases de esta clase.

cubre parte de sus necesidades.

porque ha dado una respuesta a las **necesidades de mi hijo y** le ha ayudado a crecer como **persona y** estudiante.

La clase 5 agrupa el 16,28% del corpus, incluyendo 14 Unidades de Contexto Elemental (UCE), siendo la palabra más representativa *feliz*. Su nombre es Ayuda a ser Felices. A continuación se presentan dos ejemplos de frases de esta clase.

ha ayudado a mi hijo **a** estar más **feliz** y motivado.

ayuda a los niños y **a** los padres en la parte afectiva.

La clase 6, Desarrollarse Social y Emocionalmente, agrupa el 13,95% del corpus, incluyendo 12 Unidades de Contexto Elemental (UCE), siendo la palabra más representativa *social*. Se presentan dos ejemplos de frases de esta clase.

porque yo he notado los beneficios que ha traído a la educación de mi hija, y no solo intelectual, sino social y emocional.

permite a los niños desarrollar un pensamiento divergente. fomenta la creatividad. prioridad a las habilidades sociales y a la inteligencia emocional.

Asistencia y temporalización

En relación con la asistencia al programa, los resultados obtenidos se presentan en la tabla 4.

Tabla 4. Asistencia al programa.

Categorías de respuesta	Frecuencia
Menos de un año	51
Un año	31
Dos años	16
Más de dos años	47

Ante la pregunta de si aún participaba en el programa extraescolar, la mayoría contesta que sí (113) frente a 30 que informan no continuar. Las razones para ello se recogen en la tabla 4.

Tabla 4. Razones por las que ya no asisten al programa extraescolar.

Categorías de respuesta	Frecuencias
Problemas de horario y distancia	3
Se terminó aburriendo	3
Quería hacer otras cosas	3
Es muy costoso	2
Desmotivación	2
Se acabó / En verano no hay	12
No le gusta	2
Elitista	1
La zona es de riesgo delincuencia	1
Tomamos un descanso	1

Formación para padres

El entorno social juega un papel fundamental en el desarrollo de los adolescentes, tanto en el ámbito personal como escolar. Entre los grupos de agentes de mayor influencia podemos señalar, por un lado, el entorno familiar, en particular los progenitores, quienes aportan no sólo los medios materiales para su desarrollo, sino también el ambiente afectivo preciso. (Hernández y Borges, 2010).

Por ello, se quería saber cuántos programas ofertaban también una formación de progenitores. Más de la mitad de los progenitores 91 (61,9%) contesta haber recibido formación en los programas extraescolares (véase tabla 5).

Tabla 5. Valoración de la formación para padres.

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Temporalización	2	8	23	28	30
Profesorado	2	2	18	25	44
Contenido	4	3	15	28	44
Aplicación	2	4	19	32	34

Segundo programa

Respuesta educativa

Una pequeña parte de los encuestados (28) informa que su hijo o hija asiste o ha asistido a un segundo programa extraescolar. A continuación se expone más en profundidad en lo relativo a esta formación.

Tipo de programa

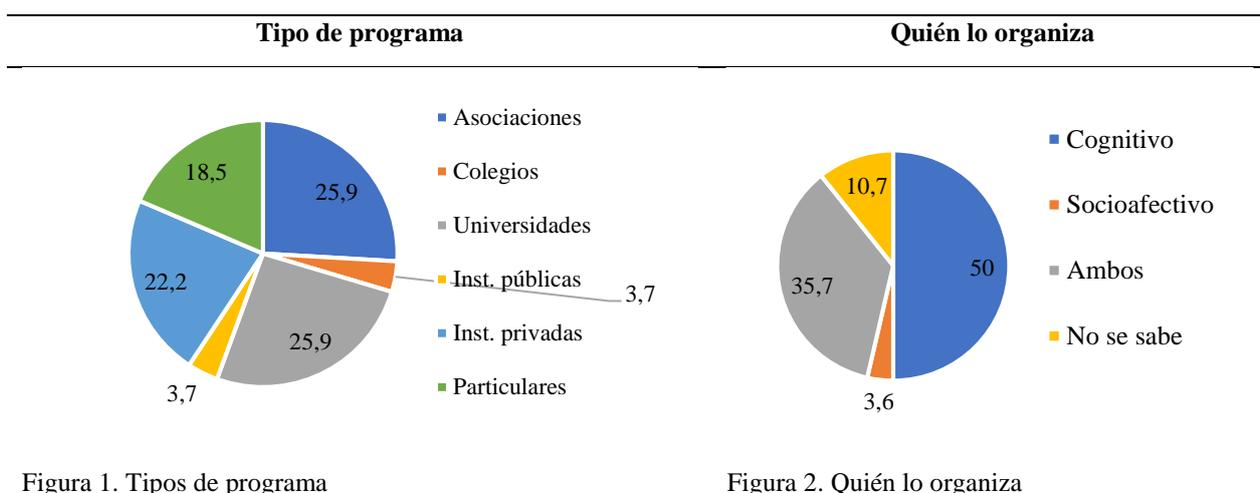


Figura 1. Tipos de programa

Figura 2. Quién lo organiza

Valoración del segundo programa

La valoración de los programas se ha categorizado en la evaluación en torno a la temporalización de los mismos, el profesorado que lo imparte y el tipo de contenido. En la tabla 6 se presentan las frecuencias para la escala de respuesta.

Tabla 6. Valoración del programa.

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Temporalización	1	3	1	8	15
Profesorado	1	1	1	9	16
Contenido	1	-	-	12	15

Ante la pregunta sobre si observaban mejorías en las calificaciones, más de la mitad de los progenitores (18) consideran no haber notado mejorías, frente a 10 que responden sí.

Respecto a si lo recomendaría a otras familias, la mayoría contesta que sí (26) frente a 2 que contestan no recomendarlo. Las razones de recomendarlo se recogen en la tabla 7.

Tabla 7. Razones para recomendar el programa.

Categorías de respuesta	Frecuencias
Sociabiliza e interactúa con otros niños/as.	5
Desarrolla su potencial y ayuda su concentración	7
Les motiva y se sienten contentos.	6
Amplían conocimientos y sacian su curiosidad	8

Asistencia y temporalización

Los resultados relativos a la asistencia al programa se presentan en la tabla 8.

Tabla 8. Asistencia al programa.

Categorías de respuesta	Frecuencias
Menos de un año	16
Un año	4
Dos años	1
Más de dos años	7

Ante la pregunta de si aún participaba en el programa extraescolar, la mayoría contesta afirmativamente (22), frente a 6 que dicen ya no asistir. Las razones para continuar se recogen en la tabla 9.

Tabla 9. Tabla de razones porque ya no asisten.

Categorías de respuesta	Frecuencias
Problemas de horario	1
Es muy costoso	1
Se acabó	4

Discusión

La ausencia de una respuesta educativa intraescolar para el alumnado de altas capacidades lleva a los progenitores a buscar otras alternativas fuera de la escuela, por lo que más de la mitad de los progenitores encuestados han afirmado acudir a programas extraescolares para responder a las necesidades educativas de sus hijos e hijas.

De forma general, las familias valoran los programas extraescolares positivamente, independientemente del tipo de programa o de la entidad que lo organice. Por ello, no se ha hecho distinción entre los programas, ya que la respuesta ha sido favorable para la mayoría.

Respecto a la valoración de los programas, tres aspectos fundamentales se destacan de la encuesta realizada, que muestran la adecuación, desde el punto de vista de las familias, de estos programas. En primer lugar, la permanencia durante más de una edición en ellos, lo que evidencia que resultan suficientemente interesantes para continuar asistiendo. En segundo lugar, los progenitores valoran muy favorablemente los programas, en los tres aspectos preguntados: contenido, la organización del programa y los educadores y educadoras que los implementan. Por último, en un alto porcentaje afirman que recomendarían el programa a otras familias. Las respuestas abiertas se agruparon en cuatro grupos: les ayuda a relacionarse, ayuda a las familias, se sienten comprendidos y responde a las necesidades del alumnado.

Por otra parte, y dado que los niños y niñas con altas capacidades tienen intereses variados y cambiantes, a veces un único programa extraescolar no basta. De ahí que la encuesta realizada haya mostrado que un porcentaje, pequeño pero relevante, acude a un segundo programa, para completar la formación de las áreas que quedan sin cubrir.

Por otro lado, a pesar del importante papel que juegan los padres en el desarrollo de niños y niñas, hay muy poca presencia de programas con una versión para ellos, y que solamente un tercio afirma recibir este tipo de formación. No obstante, cabe resaltar que la mayoría de los progenitores (61,9%) que quienes participan en estas intervenciones las valoran positivamente, considerando favorables los tres aspectos importantes del programa que se recogen en la encuesta: el contenido, la temporalización y el profesorado. Además, destacan la aplicación que estos contenidos tienen en potenciar su parentalidad.

Todo ello pone de manifiesto que es necesario promover este tipo de intervención con los padres, como estrategia para mejorar el apoyo que se les brinda a los niños sobresalientes desde su contexto familiar (Nechar , Sánchez y Valdés, 2016).

La limitación de este estudio estriba en el procedimiento de recogida de datos, pues por las características de este colectivo, que no resulta fácil acceder a estas familias

por procedimientos que permitan una encuesta probabilística, se ha realizado mediante una muestra de conveniencia, acudiendo a asociaciones y grupos de altas capacidades. Sería conveniente replicar este estudio en otros contextos, con una muestra mayor para confirmar los resultados.

Por otra parte, sería conveniente realizar algún estudio que permitiera listar los recursos extraescolares con los que cuentan los diferentes países y entornos próximos para el alumnado de altas capacidades. En ausencia de una respuesta intraescolar, un catálogo de este tenor ayudaría a las familias para saber donde podrían dirigirse.

En resumen, este estudio pone de manifiesto el importante papel que juegan los programas extraescolares en el desarrollo del alumnado con altas capacidades. Dada la escasa respuesta educativa dentro de la escuela (Naveira et al., 2019) a nivel internacional, esta opción resulta el recurso alternativo al que recurren por los progenitores, y que, a tenor de los resultados aquí recogidos, resulta satisfactorio y que cumple con las expectativas de dar respuesta a las necesidades educativas de este alumnado. Sin embargo, es muy importante señalar que las instituciones educativas tienen un importante compromiso con este alumnado, y no puede quedar su formación fuera de la escuela. Por ello, que hay que concienciar a las autoridades educativas sobre este hecho, para sacar del olvido a este alumnado.

Referencias bibliográficas

Borges, A., Nieto, I., Moreno, C. y López-Aymes, G. (2016). Medida de la efectividad del Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC): expectativas del programa para padres en las ediciones de España y México. *Talincrea*, 3 (1), 32-45.

Borges, A. (2017). Programas de intervención para alumnado de Altas Capacidades. En G. López-Aymes, A.J., Moreno, A. Montes-de-Oca-O'Reilly, y L. Manríquez, Atención a la diversidad y educación inclusiva cuestiones teóricas y prácticas (pp. 211-230). México: Fontamara.

Borges, A. (2018, agosto). *Importancia de la familia en el desarrollo del alumnado de AACC*. Conferencia impartida en el Centro de Estudios para Altas Capacidades (CEPAC), Guadalajara, México.

- Cadenas, M.; Borges, A. (2012). Estudio de las expectativas parentales hacia un programa de intervención psicoeducativa: Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC). *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, (1), 16-20.
- Cadenas, M. y Borges, A. (2012). Estudio de las expectativas parentales hacia un programa de intervención. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, 2(1), 16-20
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted* (6 ed). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Comes, G.; Díaz, E.; Luque, A. y Ortega, J. (2009). Análisis de la legislación española sobre la educación del alumnado con altas capacidades. *Revista Escuela abierta* (12), 9-31.
- Comes, G.; Díaz, E; Ortega y Luque, A. (2012). Análisis y valoración de la situación actual del alumnado con altas capacidades en España. *Revista Educación inclusiva* (5), 129-140.
- De Alba, M. (2004). El Método ALCESTE y su Aplicación al Estudio de las Representaciones Sociales del Espacio Urbano: El Caso de la Ciudad de México. *Papers on social representations*, 13, 1.1-1.20.
- Denscombe, M. (2008). A Research Paradigm for the Mixed Methods Approach. *Journal of Mixed Methods Research*, 2(3), 270-283. DOI 10.1177/1558689808316807
- Flores, J. Valadez, M. Borges, A. y Betancourt, J. (2019). Principales preocupaciones de padres de hijos con altas capacidades. *Revista de Educación y Desarrollo*, 47, 115-122.
- Flores, J., Valadez, M. y Borges, A. (2019). *Efectos de un programa de orientación a padres de hijos con altas capacidades*. (Tesis de maestría). Universidad de Guadalajara. México.
- Nechar, E., Sánchez, P., y Valdés, A. (2016). Desarrollo de un programa de orientación con padres de estudiantes sobresalientes. En M. Valadez, G. López, Á. Borges, J. Betancourt y R. Zambrano (Eds.), *Programas de intervención para niños con altas capacidades y su evaluación* (119-126). México: El manual moderno.

Pérez, L., López, E., Del Valle, L., y Ricote, E. (2008). Más allá del curriculum: programas de enriquecimiento extraescolar. La experiencia del programa estrella. *Faísca*, 13 (15), 4-29.

Rodríguez-Naveiras E, Cadenas M, Borges, A. y Valadez, D. (2019) Educational responses to students with high abilities from the parental perspective. *Frontiers in Psychology* 10, 1187.