

Medida de la efectividad del Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC): expectativas del programa para padres en las ediciones de España y México

África Borges*, Irene Nieto*, Concepción Moreno* y Gabriela López-Aymes**

*Universidad de La Laguna. aborges@ull.edu.es **Universidad Autónoma del Estado de Morelos. gabriela.lopez@uaem.mx

RESUMEN

Las expectativas que tienen los participantes en un programa de intervención psicosocial juegan un importante papel y forman parte de la efectividad del mismo, ya que suponen un factor motivacional en el seguimiento y la adherencia al tratamiento. Por esta razón, el Programa Integral Para Altas Capacidades (PIPAC) se inicia con la evaluación, entre otros aspectos, de las expectativas de los participantes. En el presente trabajo se analizan las expectativas previas de los progenitores del alumnado de altas capacidades, participantes del Programa Integral para Altas Capacidades al inicio del mismo, en dos de los contextos donde se lleva a cabo, en la Universidad de la Laguna (ULL) y en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), estudiando cómo son las expectativas con las que se parten, así como las diferencias en ambos grupos.

Palabras clave: *Programa, Altas Capacidades, Evaluación, Expectativas, Efectividad.*

Measurement of effectiveness of the Comprehensive Program for High Abilities (PIPAC in Spanish): expectation of the parent's program in the Spanish and México editions

The expectations of the participants of a psychosocial intervention program are very important and they contribute to its effectiveness, because it is considered motivation to follow the therapy. For this reason, the Comprehensive Program for High Abilities (PIPAC in Spanish) starts with the evaluation of the expectations of the participants. These families are part of the PIPAC from the beginning of the program, in two different contexts; in the University of La Laguna (ULL) and in the University of the State of Morelos (UAEM). In this article, the previous expectations of the parents of the high ability children are analyzed and also the difference between both groups.

Keywords: *Programs, Gifted, Evaluation, Expectations, Effectiveness.*

Los programas de intervención de Altas Capacidades se han desarrollado tanto a nivel intraescolar como extraescolar, para cubrir las necesidades educativas especiales de este alumnado (Comes, Díaz, Luque y Ortega, 2009; Domínguez y Pérez, 1999; Elices, Palazuelos, Del Caño, 2013; Freeman, Guenther, 2000; Peña, 2000; Rodríguez, et al., 2010; Rodríguez-Naveiras, 2011; Rodríguez-Naveiras, Díaz, Rodríguez, Borges y Valadez, 2015). Dentro de los programas intraescolares, las estrategias se agrupan en aceleración, agrupamiento y enriquecimiento (Acereda, 2002; Bruyel y Dosil, 1994; Elices, Palazuelos y Del Caño, 2013; Freeman y Guenther, 2000; Díaz y Bravo, 2002; Rodríguez-Naveiras, 2011; Vallejo y Morata, 2015). Por otro lado, los programas extraescolares pueden trabajar aspectos tanto cognitivos como socioafectivos (Borges y Rodríguez-Naveiras, 2011; Elices, Palazuelos y Del Caño, 2013; Rodríguez-Naveiras, 2011; Rodríguez-Naveiras, Díaz, Rodríguez, Borges y Valadez, 2015).

No obstante, no basta con realizar programas de intervención, sino que es preciso su evaluación para poder conocer su utilidad, su calidad y otros efectos no previstos (Borland, 2003).

El procedimiento de la evaluación de los programas es multimodal, puesto que depende del tipo de evaluador, pudiendo ser externo, interno o mixto; de si es formal y sustantiva; del momento de la evaluación, antes, durante o a su finalización; de los objetivos de la evaluación, siendo sumativa cuando se evalúa si se han cumplido los objetivos del programa, o formativa cuando se analiza su desarrollo (Fernández-Ballesteros, 1995; Rodríguez-Naveiras, 2011).

La evaluación de programas se sustenta en dos ejes: datos que permitan evaluarlo y criterios evaluativos (Rossi, Freeman y

Lipsey, 1999). Éstos últimos son eficacia, esto es, que el programa alcance los objetivos previstos; eficiencia, que consiga lograr dichos objetivos con el menor coste posible; o la efectividad, el estudio de otros efectos no programados (Fernández-Ballesteros, 1995). Dentro de este último criterio se encuentra el estudio de variables como la satisfacción de los usuarios (Rodríguez-Naveiras, 2010) o las expectativas respecto al programa, que juegan un importante papel motivacional.

Las expectativas están determinadas por el valor que se le conceda a una meta concreta, la percepción que tenga el individuo sobre su esfuerzo y si ésta generará un resultado positivo (Vroom, 1964). Debido a que las expectativas son un factor motivacional relevante, es fundamental tener en cuenta las mismas como factor de medida dentro de los programas de intervención (Akins, 2013; Palenzuela, 1988), ya que ha mayores expectativas se genera mayor motivación, seguimiento y adherencia al programa (Akçadag, 2012; Atkinson y Haran, 2005; Hernández, 1993; Hernández y García, 1991; Holguín, Correa, Arrivillaga, Cáceres y Varela, 2006; Wass, 1991). Además, las expectativas constituyen un aspecto relevante como salidas del programa, y que puede tener tanto consecuencias específicas e inmediatas, como a largo plazo (Milstein, Wetterhall y CDC, 1999). Estas variables son fundamentales en la evaluación de cualquier programa de intervención, ya que están relacionadas con la efectividad del programa.

La presente investigación, por tanto, tiene por objetivo analizar las expectativas previas de los progenitores participantes de un programa extraescolar para Altas Capacidades, tanto en la Universidad de La Laguna (España) como en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México),

y observar si existen diferencias en ambos contextos.

MÉTODO

Participantes

La muestra está formada por 51 progenitores, de los cuales participaron un total de 18 familias (26 participantes) en el Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC) de la Universidad de La Laguna (ULL) de España y 21 familias (25 participantes) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) de México, que han asistido al programa durante el curso 2014-15. En la tabla número 1 se detalla el sexo de los progenitores por universidad.

Tabla 1. *Participantes por sexo y universidad*

España		México	
Madres	Padres	Madres	Padres
16	10	16	9

Las edades de los progenitores se encuentran en un rango entre los 28 y 50 años de edad, algunos de ellos cuentan con estudios universitarios, mientras que otros con estudios de Bachillerato o Formación Profesional. Sus profesiones y ocupaciones son variadas y en la mayoría de los casos ambos progenitores trabajan para el sostén familiar.

Instrumentos

El instrumento utilizado es una escala ad hoc, denominada “*Cuestionario de Expectativas y Motivación sobre el curso*”, elaborada por el Grupo de Trabajo e Investigación en Superdotación (GTISD). Evalúa las expectativas y motivaciones que los participantes en el programa tienen antes

de realizarlo (véase anexo 1). Aunque en la presente investigación sólo se analizan las expectativas previas de los progenitores, también se cuenta con un instrumento que completan los niños y niñas a partir de los seis años de edad, así como con un cuestionario que recoge el cumplimiento de expectativas, que se rellena al finalizar el programa, también con dos versiones, una para progenitores y otra para el alumnado.

El instrumento aplicado a los progenitores al inicio del programa consta de 30 ítems, que se responde con una escala tipo Likert de cuatro alternativas de respuesta, y está dividido en cuatro escalas:

1. Qué esperan del programa, formado por diez preguntas.
2. Qué les ha motivado a participar en el programa, con cuatro preguntas.
3. Qué aspectos consideran que ayudarán al éxito en el programa, integrado por siete preguntas.
4. Qué creen los participantes que ellos pueden aportar al programa, constituido por siete preguntas.

Procedimiento

El Programa Integral Para Altas Capacidades (PIPAC) fue creado por el Grupo de Trabajo e Investigación en Superdotación (GTISD) en el curso escolar 2003/04, en la Universidad de La Laguna (Borges y Rodríguez-Naveiras, 2014), implementándose también en México en la Universidad de Guadalajara desde el curso 2012/13 y en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos desde el curso 2013/14. Su objetivo es promover el desarrollo integral del

alumnado de altas capacidades intelectuales, por lo que va dirigido tanto a estos escolares (Programa *Descubriéndonos*), como a sus progenitores (Programa *Encuentros*). Se realiza en sesiones quincenales o semanales de acuerdo a la universidad donde se aplica el programa, a lo largo del curso escolar (Borges y Rodríguez-Naveiras, 2011; Rodríguez-Naveiras, 2011; Rodríguez-Naveiras, Díaz, Rodríguez, Borges y Valadez, 2015; Vázquez, 2016). Los menores se dividen en tres niveles en función de la edad: Nivel I para el alumnado entre 3 y 6 años, Nivel II para los que tienen 6 y 9 años y Nivel III para los de 9 a 12 años. Los padres, hasta la edición que se evalúa en el presente trabajo, se reúnen en conjunto, en un único grupo (López-Aymes y Acuña, 2014; Rodríguez-Naveiras, 2011; Rodríguez-Naveiras, Díaz, Rodríguez, Borges y Valadez, 2015). En todas las ediciones del programa PIPAC se pasan un conjunto de cuestionarios, al inicio y al finalizar el mismo, con el objetivo de realizar una evaluación sumativa, siendo uno de ellos el que se presenta en esta investigación.

Para este estudio, se han tenido en cuenta las respuestas obtenidas en los cuestionarios aplicados al inicio del programa a los progenitores participantes en la décimo segunda edición (curso 2014-15) del Programa PIPAC en su subprograma *Encuentro*, tanto de la Universidad de La Laguna como de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Análisis de datos

Con el objetivo de conocer cuáles son las expectativas y si existen diferencias o similitudes en ambos contextos se realizó una prueba *t de Student* para muestras independiente. Para los cálculos se ha utilizado como software el programa estadístico SPSS, en su versión 22.

RESULTADOS

A continuación, en la tabla 2 se presentan los estadísticos descriptivos de las cuatro dimensiones del cuestionario para los dos grupos.

Tabla 2. *Estadísticos Descriptivos.*

Dimensión	España				México			
	Media	DT	Mín.	Max.	Media	DT	Mín.	Max.
1	32,38	5,029	24	40	36,96	3,867	26	40
2	13,54	1,923	10	16	14,16	2,577	4	16
3	23,27	3,317	17	28	24,32	4,366	12	28
4	19,00	2,638	15	24	20,56	2,987	15	24

Como se puede observar, las expectativas de los participantes son altas, lo cual pone de manifiesto que lo que esperan de participar en el programa se ajusta a la realidad del mismo.

En la tabla 3 se presenta los resultados de la prueba *t de Student* para muestras independientes, así como el tamaño del efecto y la potencia observada.

Tabla 3. *Diferencias entre los grupos de España y México.*

Dimensión	<i>t</i>	gl	Sig.	Tamaño del efecto (<i>r</i>)	Potencia observada
1	-3,632	49	,001	-0,454	,945
2	-,979	49	,332	-0,135	,160
3	-,970	49	,337	-0,135	,158
4	-1,979	49	,053	-0,266	,490

En todos los casos, las puntuaciones en expectativas son mayores en el grupo de la UAEM que en el de la ULL, pero estas diferencias solo resultan significativas en la primera escala, que hace referencia a lo que esperan los progenitores acerca del programa, relacionado con el aprendizaje de pautas de crianza, relacionarse mejor con la familia en general o su hijo/a en particular, entre otras.

DISCUSIÓN

Esta investigación se ha desarrollado con el objetivo de conocer las expectativas de las que parten los progenitores participantes al Programa Integral Para Altas Capacidades (PIPAC) tanto de la Universidad de La Laguna (ULL) como de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), y si existen diferencias en ambos contextos.

Lo primero que cabe destacar es que la media de puntuaciones es alta, acercándose a los valores máximos. En la medida que el instrumento se ajusta a los contenidos que se desarrollan en el programa (Fernández-Ballesteros, 1995; Rodríguez-Naveiras, 2011), este es un buen resultado, pues pone de manifiesto que las expectativas que tienen los progenitores acerca de la intervención se ajustan a lo que van a recibir, por lo que se encuentran motivados para participar en el programa (Akçadag, 2012; Atkinson y Haran, 2005; Hernández, 1993; Hernández y García, 1991; Holguín, Correa, Arrivillaga, Cáceres y Varela, 2006; Wass, 1991).

Aunque el grupo mexicano tiene puntuaciones mayores, sólo se observan diferencias significativas en la primera dimensión, relativa a lo que esperan del programa. En este caso, estos progenitores esperan más. Sin embargo, en el caso del grupo de Universidad de La Laguna, seis de las familias habían participado en ediciones anteriores, mientras que la mayoría de los padres y madres de la UAEM era la primera vez que lo hacían, a excepción de una madre para la que era la segunda vez, por lo que saben con mayor precisión lo que se trabaja durante las sesiones.

Una limitación del instrumento es que no expone posibles cuestiones que no se aborden en el programa (como puede ser, pongamos por caso, un aumento de la inteligencia de los niños, la resolución de sus problemas en el entorno escolar, o un cambio de su comportamiento, solo por participar). Sería interesante recoger también estos aspectos, pues, de esperar las familias que se traten cuestiones que no van a ser incorporadas, debería explicarse detalladamente que van a recibir, y que no, para ajustar adecuadamente sus expectativas, evitando por tanto el posible desencanto que puede producir no dar respuesta a esas esperanzas.

Un aspecto importante a abordar a continuación es saber qué han considerado que se ha cubierto de las expectativas planteadas, una vez que el programa finaliza. Para ello, como se ha comentado

anteriormente, esta misma prueba consta de una versión que se aplica al concluir el mismo. Esto también forma parte de la evaluación del PIPAC y será objeto de estudio de la siguiente investigación. Es importante esta evaluación final porque la motivación al iniciar el programa se debe a que acuden por su propio interés, pero es un logro para el programa que esta motivación se mantenga al finalizar y no lo abandonen.

REFERENCIAS

- Acereda, A. (2002). *Niños superdotados*. Madrid: Pirámide.
- Akçadag, T. (2012) Teachers' Expectations from In-Service Training and the Project "No Limit to Teach(er)". *Eurasian Journal of Educational Research*, (48), 193-212.
- Akins, P.J. (2013). *Effects of the nurturing parenting program on at-risk parents' perceptions, attitudes, and expectations* (Order No. 3589431). (1430906727). Recuperado en: <http://search.proquest.com/docview/1430906727?accountid=27689>
- Atkinson, S. J. y Haran, D. (2005). Individual and district scale determinants of users' satisfaction with primary health care in developing countries. *Social Science & Medicine* 60(3): 501-513.
- Borges, A. y Rodríguez- Naveiras, E. (2011) Diferencias en comportamientos docentes entre monitoras de un programa socioafectivo extraescolar. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, 1(1), 21-29.
- Borges, A. y Rodríguez-Naveiras, E. (2012). La evaluación de proceso mediante metodología observacional aplicado a un programa extraescolar para alumnado de altas capacidades. *Revista AMAzônica*, X(3), 126-145
- Borges, A. y Rodríguez- Naveiras, E. (2014, Septiembre). *Una década del Programa Integral para Altas Capacidades: origen, desarrollo y evaluación*. Comunicación presentada en el IX Congreso Iberoamericano de Psicología celebrado en Lisboa, Portugal.
- Borland, J. H. (2003) Evaluating gifted programs: A broader perspective. En N. Colangelo y G.A. Davis. *Handbook of gifted education*, (pp. 293-310). Boston: Allyn and Bacon.
- Bruyel, A. M. y Dosil, A. (1994). Programas de intervención. *Faisca*, 1, 128-145.
- Comes, G., Díaz, E. M., Luque, A. y Ortaga, J. M. (2009). Análisis de la legislación española sobre la educación del alumnado con altas capacidades. *Escuela abierta*, 12, 9-31.
- Díaz, O. y Bravo, A. (2002). Programa de enriquecimiento de ASAC (Asociación de Altas Capacidades). *Faisca: revista de altas capacidades*, 9, 111-125.
- Domínguez, P. y Pérez, L. (1999). Perspectiva psicoeducativa de la sobredotación intelectual. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, 93-106.
- Elices, J. A., Palazuelos, M^a. M. y Del Caño, M. (2013). *Alumnos con Altas Capacidades Intelectuales. Características, Evaluación y Respuesta Educativa*. Madrid: Editorial CEPE.
- Fernández-Ballesteros, R. (Dir.) (1995). *Evaluación de Programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de la salud*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Freeman, J. y Guenther, Z. C. (2000). *Educando os mais capazes. Idéias e ações comprovadas*. São Paulo: Editorial Editora Pedagógica e Universitária LTDA (EPU).
- Hernández, P. (1993). Programa y Metaprograma en la intervención psicológica.

- En Beltrán y col. (eds.). *Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Hernández, P y García, L. (1991). Construyendo el poder de la mente. En Hernández, P. y García, L. (eds.). *Psicología y enseñanza del estudio*. Madrid: Pirámide.
- Holguín, L., Correa, D., Arrivillaga, M., Cáceres, D. y Varela, M. (2006) Adherencia al tratamiento de hipertensión arterial: efectividad de un programa de intervención biopsicosocial. *Universida de Psychol. Bogotá (Colombia)* 5(3), 535-547.
- López Aymes, G. y Acuña, S. R. (2014, julio). *Expectativas de las madres con hijos/as con altas capacidades hacia un taller de orientación psicopedagógica*. Ponencia presentada en el 21ro Congreso Internacional sobre Educación y Aprendizaje, Nueva York, NYC, EEUU.
- Milstein, R. L., Wetterhall, S. F. y CDC Evaluation Working Group (1999). Framework for Program Evaluation in Public Health. *MMWR Recommendations and Reports, MMWR, 48 (RR11)*, 1-40. Recuperado de <http://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/rr4811a1.htm>
- Palenzuela, D. L. (1988). *Control personal: Un enfoque integrativo-multidimensional*. Manuscrito sin publicar. Universidad de Salamanca.
- Peña, A. M. (2000). Alumnos/as excepcionales con alto nivel de ejecución dentro del contexto escolar. *Faisca: revista de altas capacidades*, 8, 76-85.
- Rodríguez, C., González-Castro, P., Álvarez, D., González-Pineda, J. A., Álvarez, L., Nuñez, J. C., González, L. y Vázquez, A. (2010). Un modelo educativo de adaptación curricular en alumnos de altas capacidades. *REIFOP*, 13 (1).
- Rodríguez-Naveiras, E. (2011). *PROFUNDO: Un instrumento para la evaluación de proceso de un programa de altas capacidades*. (Tesis doctoral) La Laguna: Universidad de La Laguna. Soportes Audiovisuales e Informáticos.
- Rodríguez-Naveiras, E., Díaz, M., Rodríguez, M., Borges, A. y Valadez, M. D. (2015). *Programa Integral para Altas Capacidades: "Descubriéndonos". Una guía práctica de aplicación*. México, DF.: Manual Moderno.
- Rossi, P., Freeman, H. y Lipsey, M. (1999). *Evaluation. A systematic approach*. Thousand Oaks, Sage.
- Vallejo, P. y Morata, M. (2015). Intervención psicoeducativa en un caso de altas capacidades. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 2, 69-74.
- Vázquez, N. (2016). *Aplicación del Programa Integral Para Altas Capacidades (PIPAC) para desarrollar los aspectos socioafectivos de los alumnos con altas capacidades*. Tesis de Maestría no publicada. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wass, G. A. (1991). Dimensions of outcome expectancy in the evaluation of school-based interventions. *Journal of School Psychology*, 29, 249-264.

ANEXOS

Anexo n.1. Cuestionario “Cuestionario de Expectativas y Motivación sobre el curso” (Progenitores).

Nos gustaría conocer qué esperas sobre el programa, qué te ha motivado a incorporarte o continuar en él, qué te gustaría aportar, etc. Para ello marca, de 1 (nada) a 4 (mucho) cuánto te identificas con las siguientes afirmaciones. Gracias por tu colaboración.

Respecto a lo que esperas del programa		Nada	Algo	Bastante	Mucho
		1	2	3	4
1	Aprender a tratar mejor a mis hijos/as				
2	Que mis hijos/as se diviertan				
3	Que mis hijos/as encuentre un lugar donde puedan estar a gusto				
4	Compartir con otros padres lo que vivimos con nuestros hijos/as				
5	Tener un rato para reflexionar sobre mi papel de padre o madre				
6	Aprender pautas concretas para educar				
7	Reflexionar sobre la educación parental en general				
8	Mejorar las relaciones en mi familia				
9	Mejorar la relación con mi hijo/a				
10	Contribuir a conocerme mejor				

Si tienes algo más que aportar que no se recoge en las frases anteriores, por favor, plantéalo a continuación

Respecto a lo que te ha motivado a participar en el programa		Nada	Algo	Bastante	Mucho
		1	2	3	4
1	Tener una alternativa para mis hijos/as				
2	Que otros padres me han dicho que les había ido bien				
3	Que conozco a otros padres que vienen al programa				
4	Porque quiero aprender sobre la superdotación				
5	Porque quiero aprender a educar mejor				
6	Porque me ha parecido muy interesante				
7	Porque mi experiencia de años anteriores ha sido positiva				

Otros:

Respecto a lo que crees que favorecerá al programa (Aspectos de éxito)		Nada	Algo	Bastante	Mucho
		1	2	3	4
1	Hablar de aspectos concretos y no 'teorizar' demasiado				
2	Participar verbalmente en las sesiones, cuando nos reunimos				
3	Conocer lo que hacen los niños/as				
4	Que sea sistemático y organizado				
5	Que los monitores sean cercanos con los niños/as y los padres				
6	Que conozcamos desde el principio qué se hará en cada momento				
7	Que estemos todos motivados				

Otros:

Respecto a lo que crees que puedes aportar al programa		Nada	Algo	Bastante	Mucho
		1	2	3	4
1	Dar mi opinión				
2	Compartir mis ideas con los demás				
3	Escuchar atentamente				
4	Compartir mis habilidades con otros/as				
5	Ser respetuoso/a con los otros padres				
6	Ser respetuoso/a con la monitora				

Finalmente, coméntanos qué puedes aportar tú al programa: