

## Evaluación del comportamiento de docentes en un programa socioafectivo para alumnado de altas capacidades intelectuales

Elena Rodríguez-Naveiras y África Borges

Universidad de La Laguna

### RESUMEN

El alumnado de altas capacidades tiene necesidades educativas especiales, que se cubren a través de programas dentro o fuera de la escuela, lo que exige una evaluación rigurosa para garantizar su adecuación. Cuando se quiere conocer como se desarrolla el programa ha de recurrirse a la evaluación formativa. Una parte fundamental en ese proceso lo juega quien implementa el programa, por lo que el estudio de su comportamiento es primordial, y la mejor forma de evaluarlo es a través de metodología observacional, que permite determinar los patrones de comportamiento que caracterizan la actuación de los monitores. Se presenta aquí una evaluación del Programa Integral para Altas Capacidades, analizando el comportamiento de dos monitoras y su interacción con el grupo de participantes, escolares de altas capacidades de entre 10 y 12 años de edad. El análisis secuencial permite afirmar que el clima de las sesiones es colaborativo y constructivista, a la vez que puede determinar qué aspectos del comportamiento de las monitoras es preciso modificar para la mejora del programa.

**Palabras clave:** *evaluación de programas, altas capacidades, programa extraescolar, metodología observacional, análisis secuencial.*

Gifted pupils have special educational needs, which are covered through in and out of school programs. It requires rigorous evaluation to ensure their adequacy. In order to know how the program is developed, the selected procedure is formative evaluation. A key part in this process is played by the people who implemented the program, so the study of their behavior is paramount and the best way to evaluate it is observational methodology. This methodology determines patterns of behavior in the performance of the instructors. An evaluation of the Complete Program for High Ability Children is presented here, through an analysis of the behavior of two instructors and their interaction with the group of participants, who are gifted students aged 9 to 12 years old. Sequence analysis suggests that the context of the sessions is collaborative and constructivist and it is possible to determine which aspects of the behavior of the instructors should be changed to improve the program.

**Key words:** *programs assessment, high abilities, out-of-school program, observational methodology, sequential analysis.*

El alumnado de altas capacidades necesita una atención educativa diferenciada debido a sus características específicas, fundamentalmente la mayor velocidad de procesamiento de la información, que provoca diferencias en cuanto al ritmo de aprendizaje, mayor que el de sus iguales, lo cual ha producido que se desarrollen una gran cantidad de programas, tanto dentro como fuera de la escuela (Rodríguez-Naveiras, 2011; Borges y Rodríguez-Naveiras, 2012).

No obstante, la evaluación de tales programas no se ha prodigado tanto (Callahan y Reiss, 2004), a pesar de la necesidad de evaluarlos para mostrar su utilidad y para establecer mejoras, de ser preciso (Boland, 2003).

La evaluación de programas no supone un único procedimiento, sino que difiere, entre otras cuestiones; en función del momento en el que se realiza o los objetivos que persiga la evaluación. Cuando lo que interesa es estudiar cómo se desarrolla el programa, la evaluación a elegir es la formativa, donde interesa determinar si el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla según el plan previsto, o bien como se comportan los implementadores del programa, educadores en este caso (López de la Llave y Pérez-Llantada, 2004). El docente, en un programa educativo, es una figura fundamental, por lo que el estudio de su comportamiento es central para asegurar su calidad (Slater y Simmons, 2001; Adams, 2001 citado en Cassady, Neumeister, Adams, Cross, Dixon y Pierce, 2004; Rodríguez-Naveiras, 2011). Cuando la evaluación implica comportamientos, la metodología de elección es la observacional (Anguera, 2010).

La evaluación de los educadores a través de la observación se remonta a la década de los 60 (Flanders, 1961; Trickett y Moos, 1974; Evertson, 1987; Houtveen,

Booij, de Jong y Van de Grift, 1999). Estos trabajos muestran que los profesores eficaces son aquellos que invierten el 15% del tiempo en dirigir y organizar el aula y un 50% en dar instrucciones y propiciar actividades interactivas, preguntar y responder a cuestiones planteadas por ellos o los alumnos y dar una adecuada retroalimentación y explicaciones (Brophy y Evertson, 1976).

En el entorno específico de los programas dirigidos a alumnado de altas capacidades existen diversos estudios en los que se usa la observación (Cassady, Neumeister, Speirs, Cheryl y Cross 2004; Kulieke, 1986; VanTassel-Baska, Quek y Feng, 2007; Westberg, Dobyms y Archambault, 1990) y que señalan la importancia del entrenamiento y la formación a los educadores, a través de la información que proporciona la observación de cada una de las situaciones naturales dentro del aula, sirviendo para evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje y para introducir propuestas de mejora de las funciones y actividades que lleva a cabo el profesorado. En el contexto de los programas extraescolares, las personas que los implementan juegan un papel docente que se asemeja al que desarrollan los profesores en situaciones de educación formal.

El objetivo del presente trabajo es presentar una evaluación de proceso de la conducta de las educadoras de un programa extraescolar de intervención de cortesocioafectivo para alumnado de altas capacidades.

## MÉTODO

### Diseño

La metodología seguida ha sido observacional, con un diseño nomotético, de

seguimiento y multidimensional (Anguera, Blanco y Losada, 2001).

### Participantes

Se han analizado los comportamientos de las educadoras del Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC) en su sexta edición. El programa consta de 3 grupos de intervención divididos por nivel de edad: nivel infantil (de 4 a 6 años), nivel de primaria (de 7 a 9 años) y nivel preadolescente (de 10 a 12 años), guiados cada uno por dos educadoras. Para este estudio se han analizado los comportamientos de las educadoras del nivel de intervención preadolescente, que reciben el nombre de monitora principal y monitora básica. La principal es la encargada de guiar y dinamizar el grupo, en concreto una licenciada en Psicología de 25 años de edad y con tres años de experiencia en el programa, mientras que la función de la monitora básica, estudiante de Psicología de 19 años de edad, es de apoyo a la principal, constituyendo este su primer año de participación en el programa. El grupo de niños cuenta con 9 niños y 3 niñas.

En el registro y codificación de los comportamientos participaron observadores entrenados, estudiantes o licenciados de Psicología.

### Instrumentos

El instrumento de observación, Protocolo de Observación de Funciones Docentes (PROFUNDO, v2, Rodríguez-Naveiras, 2011), combina el sistema de categorías con el formato de campo y tiene una estructura jerárquica, formada en un plano superior por seis macrocategorías, correspondientes a las funciones observables del Modelo de Funciones Docentes de

Hernández-Jorge (2005), desplegadas en diez criterios, que dan lugar a un total de veinte códigos de conducta observable (véase tabla 1).

Para completar el flujo continuo de los comportamientos de las educadoras se hace necesario incluir una categoría instrumental, que recoge tanto comportamientos inobservables (aquellas conductas que salen del campo de visión de la cámara), como aquellas conductas que no se corresponden con las funciones docentes.

Las sesiones de intervención se registraron en vídeo, con un equipo de grabación consistente en una cámara JVC vídeo lens, GZ-MG20E, contando con las pertinentes autorizaciones para la grabación, tanto de los progenitores como de las educadoras.

Para la codificación de los comportamientos se utilizó el software de registro de conductas Thème-Coder (Borrie, Jonsson y Magnusson, 2001).

**Tabla 1.** *Protocolo de Observación de Funciones Docentes (PROFUNDO, v2).*

<b>MACROCATEGORÍAS</b>	<b>CRITERIOS</b>	<b>CÓDIGOS</b>
Organización	Organización externa	Organización del contexto didáctico <b>OD</b>
		Organización del alumnado <b>OA</b>
Comunicabilidad Docente	Dirección de actividades	Exposición individual <b>EI</b>
		Exposición grupal <b>EG</b>
Motivadora	Integración en la actividad	Participación del monitor <b>PM</b>
		Refuerzo individual <b>RI</b>
Control Comportamental	Refuerzo	Refuerzo grupal <b>RG</b>
		Contingencias de control
Orientación y Asesoramiento	Guía y asesoría	Control individual <b>CI</b>
		Control grupal <b>CG</b>
		Guía individual <b>GI</b>
		Guía grupal <b>GG</b>
Asesoramiento	Revisión no verbal de la tarea	Revisión no verbal <b>RN</b>
		Interacción monitor y participantes <b>NR</b>
Interacción	Interacción monitores	Interacciones generales <b>IG</b>
		No responde <b>NR</b>
		Interacción entre monitores <b>IM</b>
		Responde al monitor <b>RP</b>
Intervenciones de los participantes	Intervenciones de los participantes	Se dirige al monitor <b>DM</b>
		Disrupciones de los participantes <b>DP</b>
		Otros comportamientos <b>X</b>
<b>CATEGORÍAS INSTRUMENTALES</b>		Inobservable <b>Y</b>

## Procedimiento

El Programa Integral para Altas Capacidades, extraescolar y de corte fundamentalmente socioafectivo, va dirigido a escolares de altas capacidades intelectuales y sus familias (Borges y Rodríguez-Naveiras, 2014). Se realiza anualmente en la Universidad de La Laguna, de octubre a junio, con una periodicidad quincenal, durandocada sesión alrededor de 90 minutos. Se realizan actividades intra e interpersonales y cooperativas. Los niños y niñas están divididos por nivel de edad, en grupos nunca superiores a diez participantes.

Este estudio forma parte de uno más amplio (Rodríguez-Naveiras, 2011), en el que se evaluaron 9 sesiones del total de las 18 que forman el programa. Para el presente trabajo se han elegido tres sesiones, una por trimestre (intrapersonal, interpersonal y cooperativo), que corresponden al 16% de las sesiones del programa y que permite evaluar los comportamientos de las monitoras a lo largo del programa.

Para garantizar la bondad de los datos, se realizó fiabilidad inter observadores con una pareja de observadores obteniéndose 0,93 en índice Kappa (Cohen, 1968) y 0,98 en Teoría de la Generalizabilidad (Cronbach, Nanda y Rajaratnam, 1972).

## Análisis de datos

Uno de los enfoques más interesantes cuando se analizan datos observacionales es el estudio de los patrones comportamentales (Sackett, 1979), que se realiza mediante el análisis secuencial de retardos (Bakeman y Quera, 1996) a través del programa SDIS-GSEQ, v. 4.2.0. (Bakeman y Quera, 1996). Éste permite determinar si las secuencias de conductas tienen lugar con mayor

probabilidad de lo que cabría esperar por azar. Para ello, se elige una conducta criterio, a partir de la cual se contabilizan las veces que las otras conductas la siguen en el siguiente lugar de orden, para el primer retardo, y con dos conductas, para el segundo, dándose una dependencia excitatoria o positiva cuando  $Z$  es mayor que 1,96.

Las conductas criterio, en la presente investigación, van determinadas por tres tipos de agentes: monitora principal, monitora básica y participantes, siempre que su frecuencia relativa sea mayor a 0,10.

## RESULTADOS

En la primera sesión analizada (tabla 2), que corresponde a la tercera desarrollada en el programa en esa edición, se realizan dos actividades, una intrapersonal y otra interpersonal, con una duración de 14 minutos y 1 hora con 17 minutos, respectivamente. De los 20 códigos de conducta, solo tres superan una frecuencia de 0,10, y producen patrones significativos, uno emitido por la monitora principal, *Guía Individual* (GI, cuando alguna de las monitoras da ayudas sobre como hacer la actividad propuesta) y dos de los participantes, quienes intervienen bien por iniciativa propia (*Se dirige al Monitor*, DM) o como respuesta a la monitora, (*Respuesta de participante*, RP).

Cuando la conducta criterio es una *Guía individual* (GI), emitida por la monitora principal, en ambas actividades le sigue la *Respuesta de los Participantes* (RP), lo cual indica una secuencia adecuada de comportamientos: la monitora asesora y recibe retroalimentación de alguno de los participantes. No hay patrones significativos en segundo retardo.

Cuando los participantes se dirigen a las monitoras por iniciativa propia, *Se Dirige*

al Monitor (DM), en ambas actividades se produce un patrón significativo, con una conducta emitida por la monitora principal: *Guía Individual* (GI). Este patrón indica que cuando los participantes se dirigen a la monitora principal, para preguntar alguna cuestión relativa a la actividad, esta conducta va seguida de una asesoría individual en la que la monitora responde directamente a lo que los participantes le demandan. En ambas actividades se da en segundo retardo el código *Participación del Monitor* (PM) emitido por la monitora principal, que se codifica cuando las monitoras realizan la actividad propuesta, como un participante más.

La *Respuesta del Participante* (RP) se da en ambas actividades, seguido de *Guía Individual* (GI), lo que señala que la monitora principal retoma la función de asesoría, retomando el ritmo de la sesión.

En cuanto a la cuantía de los retardos, los más altos se dan en estos dos patrones recíprocos: *Guía individual* (GI) de la monitora principal seguida de *Respuesta de los Participantes* (RP), o bien respuesta de los participantes seguido de *Guía Individual* (GI) de la monitora principal, lo cual señala un tipo de interacción fluida y con una activa participación de niños y niñas.

Cabe destacar la aparición de un patrón inadecuado: a la asesoría sigue un *Control Individual* (CI), tanto en el primer como en el segundo retardo, cuando la conducta criterio es *Respuesta del Participante* (RP), ya que no se ha detectado una disrupción de participantes, que es cuando seharía necesario dar algún tipo de contingencia negativa para mantener la necesaria disciplina para llevar adelante las tareas propuestas.

Tabla 2. Sesión 1

Act	Conductas criterio	Consecuente			
		Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
1-1	GI M-P	CI M-P	2.413	--	--
		RP P	13.530		
	DM P	GI M-P	7.242	PM M-P	2.711
	RP P	GI M-P	13.715	CI M-P	2.566
1-2	GI M-P	RP P	12.646	--	--
	DM P	GI M-P	6.732	PM M-P	2.764
	RP P	GI M-P	12.175	CI M-P	2.452

Nota. M-P= Monitora Principal; M-B = Monitora Básica GI= Guía Individual; CI= Control Individual; RP= Respuesta del Participante; DM= Se Dirige al Monitor; PM = Participación del Monitor.

En la segunda actividad analizada, que corresponde al segundo trimestre, en concreto a la sesión sexta, se realizan también dos actividades, una de tipo cooperativo, de 20 minutos y 46 segundos, y otra interpersonal, con una duración larga:

43 minutos y 16 segundos. Los resultados se muestran en la tabla 3. La sesión produce más patrones significativos, pues además de los que se contemplaban en la sesión analizada anteriormente, aparece como antecedente *Guía Grupal* (GG) emitida por la monitora

principal. Como patrones diferentes a los de la anterior sesión, a la *Guía Individual* (GI) de la monitora principal le sigue, en la primera actividad, la imposibilidad de observar a la monitora básica, *Inobservable* (Y), código instrumental que se incluye para estudiar el flujo de comportamientos que se dan en la sesión.

En esta actividad se observa una mayor integración de la monitora básica. Es cierto que sus conductas no son lo suficientemente frecuentes para dar que se puedan considerar para el estudio de patrones (frecuencia relativa superior a 0,10, como se ha comentado), pero si aparecen como consecuentes en la primera actividad, en primer o segundo retardos reiterando la asesoría dada por la monitora

principal (*Guía Grupal*, GG), haciendo *Revisión No Verbal* (RN). También aparece un patrón junto con el código instrumental *Inobservable* (Y), esto es, cuando sale del campo de visión de la cámara.

Igual que se señalaba en la sesión previa, los patrones más consistentes, tomando en cuenta el residual obtenido, son *Guía Individual* (GI) de la monitora principal seguida de *Respuesta de los Participantes* (RP), y la recíproca, *Respuesta de los Participantes* (RP) seguida de *Guía Individual* (GI) de la monitora principal. Hay menos patrones en la segunda actividad y con valores de residuales menores en comparación con la primera actividad.

Tabla 3. *Sesión 2.*

Act	Conductas criterio	Consecuente				
		Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual	
2-1	GI M-P	Y M-B	2.133			
		DM P	2.808	--	--	
		RP P	13.412			
	GG M-P	GG M-B	Y M-P		2.803	
			RN M-B	4.538		2.193
	DM P	GI M-P	Y M-P	6.244	3.730	
			GG M-B		4.425	
	RP P	CG M-P	GI M-P	2.311		
			GI M-P	12.721	--	--
GI M-B			2.396			
2-2	GI M-P	RP P	6.957	--	--	
	RP P	GI M-P	6.726	--	--	

Nota. M-P= Monitora Principal; M-B = Monitora Básica; P= Participantes; GI= Guía Individual; Y= Conducta Inobservable; RP= Respuesta del Participante; DM= Se Dirige al Monitor; RN= Revisión no Verbal; GG= Guía Grupal.

La última sesión analizada en este estudio se realizó en el tercer trimestre, correspondiendo a la sesión decimoquinta de esa edición del programa. En este caso hubo tres actividades, todas orientadas a aspectos interpersonales y con duración de 20 minutos, 41 segundos la primera actividad, 17 minutos con 34 segundos la segunda, y 43 minutos con 24 segundos la tercera. Los resultados se muestran en la tabla 4.

Los patrones que aparecen son similares a los de las otras dos sesiones analizadas. Se

da un claro patrón bidireccional de asesoría por parte de la monitora principal al que le sigue la respuesta del participante y viceversa. Lo más interesante de esta sesión es que se observa que la conducta de la monitora básica da lugar a un patrón como conducta antecedente. Es el caso de *Interacción entre Monitoras (IM)*, emitida por ella como criterio, a la que sigue la interacción de su compañera (*IM M-P*) siendo el patrón más importante, si tomamos en cuenta los residuales obtenidos.

Tabla 4. *Sesión 3.*

Act	Conductas criterio	Consecuente			
		Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
3-1	IM M-B	IM M-P	9.784	--	--
	DM P	GI M-P	5.835	--	--
		GI M-B	4.226	--	--
3-2	GI M-P	RP P	3.380	--	--
	GG M-P	RP P	3.156	--	--
		RN M-B	2.242	--	--
	RP P	GI M-P	4.664	--	--
	GI M-P	RN M-P	2.735	--	--
		RP P	5.102	--	--
3-3	GG M-P	RP P	2.269	IM M-B	2.309
	DM P	GI M-P	6.312	RN M-P	5.797
	RP P	GI M-P	3.816	--	--

Nota. M-P= Monitora Principal; M-B = Monitora Básica; P= Participantes; GI= Guía Individual; RP= Respuesta del Participante; DM= Se Dirige al Monitor; IM= Interacción entre Monitoras; RN= Revisión no Verbal; GG= Guía Grupal.



## DISCUSIÓN

A través del estudio realizado se ha podido comprobar la utilidad de evaluar la conducta de las educadoras con metodología observacional, a través del instrumento de observación PROFUNDO v.2 (Rodríguez-Naveiras, 2011), que ha resultado flexible y exhaustivo, captando de forma detallada el comportamiento de las monitoras. Es primordial contar con instrumentos estandarizados y de los que se ha comprobado su bondad psicométrica, como es el caso (Rodríguez-Naveiras, Borges y Cadenas, 2013).

Los resultados muestran la relevancia del análisis secuencial en la evaluación formativa, pues permite extraer una información pormenorizada, que es especialmente relevante en evaluación. Esto permite señalar recomendaciones de mejora para el incremento de su calidad, dando directrices concretas a las educadoras sobre sus comportamientos, tanto los correctos como aquellos inadecuados que es preciso modificar, aportando estrategias docentes adecuadas (Shortland, 2004).

Los dos patrones más frecuentemente obtenidos, *Guía Individual* (GI) por parte de la monitora principal, seguido por *Respuesta de los Participantes* (RP), así como su contrapartida, intervención del alumnado seguido de guía, señalan que el clima de la sesión conlleva una dinámica interactiva y activa, donde niños y niñas reflexionan y responden a las preguntas planteadas por las educadoras, que resulta idóneo para el desarrollo del programa, con actividades poco complejas, que exigen explicaciones cortas y claras.

Estos resultados son importantes desde dos perspectivas. En primer lugar, porque avalan el buen hacer de las

educadoras evaluadas, ya que el profesorado eficaz invierte la mayor parte del tiempo en asesorar y propiciar interacciones en el alumnado, da una adecuada retroalimentación y dirige, organiza y fomenta la conducta participativa de su estudiantado en las actividades dentro del aula (Zeng, Leung, Wenhao y Hipscher, 2009). En segundo lugar, los patrones comportamentales encontrados se enmarcan en una perspectiva constructivista (Hernández, 2006), caracterizado porque la conducta de las monitoras es participativa, activa e interactiva.

Hay una clara diferencia entre el comportamiento de la monitora principal y la básica. Mientras que la primera dirige el grupo, con un claro protagonismo, manifestado en que sus conductas tienen frecuencia suficiente para ser consideradas como antecedentes, generando patrones de comportamiento en las respuestas emitidas por la otra monitora y por los participantes, la actuación de la monitora básica refleja su inexperiencia en la dirección de grupos, al mostrar una conducta orientada a observar más que a intervenir. Su comportamiento, no obstante, no se puede considerar de pasividad, sino de prudencia, pues mantiene una posición subordinada a la otra monitora, evitando intervenir de forma activa hasta no haber afianzado su formación.

No obstante, la monitora básica se va integrando paulatinamente, adoptando un rol más activo, ganando en autonomía y seguridad conforme va avanzando el programa. En la última sesión analizada sus conductas resultan lo suficientemente frecuentes como para ser criterio, como es *Interacción entre Monitoras* (IM).

Los resultados aquí encontrados avalan los hallazgos de otras investigaciones, que afirman que la experiencia de los docentes facilita su autonomía y seguridad a la hora del

trabajo su alumnado. Además, los profesores con menor experiencia tienden a inhibir más sus comportamientos docentes (Sprinkle, 2009).

El análisis secuencial permite extraer tanto patrones positivos como negativos. En general, los que se han obtenido son adecuados para un buen desarrollo de las sesiones dentro del programa. Sin embargo, se ha detectado un patrón inadecuado, fundamentalmente cuando es la monitora principal la implicada, el uso de contingencias negativas sin interrupciones claras por parte de niños y niñas, lo cual es especialmente importante en este contexto, donde las actividades se desarrollan de forma lúdica y la disciplina se debe garantizar a través de un ritmo ágil y de tareas que resulten de interés a los participantes, lo que parece ser el caso, además, pues no se han detectado, en ninguna de las sesiones estudiadas, conductas inadecuadas del alumnado. Por ello, es preciso que la monitora principal sepa discriminar cuando los participantes emiten realmente comportamientos que requieren el uso de contingencias negativas. Se pone de manifiesto el interés del uso de la metodología observacional en la evaluación formativa, pues permite detectar claramente posibles conductas inadecuadas y establecer los pertinentes planes de mejora.

La principal limitación en éste estudio, como suele ocurrir cuando se hace uso de la Metodología Observacional, es que los datos obtenidos no se pueden generalizar a otros posibles educadores de programas de altas capacidades, ya que se ha evaluado de forma concreta la conducta de dos monitoras a lo largo de las sesiones de un programa de intervención extraescolar.

Otro aspecto a destacar es que entre los patrones encontrados aparece, como conducta consecuente, el código *Inobservable* (Y).

Esto se debe a limitaciones técnicas, ya que no se cuenta más que con unacámara de video en la sala, lo que imposibilita abarcar todo el campo de visión. Sería recomendable contar con mayores medios, teniendo el aparataje necesario para ampliar la observación a todo el espacio, disminuyendo este código y evitando que suponga un factor perturbador, al producir pérdida de información y, consecuentemente, la aparición de secuencias de conductas ambiguas y difíciles de interpretar.

Por otra parte, la evaluación aquí presentada permite señalar recomendaciones y planes de mejora a implementar en el programa. Como se ha señalado, se ha observado una clara diferencia jerárquica en las conductas que desarrollan las monitoras principal y básica. Estos resultados sugieren la conveniencia de prestar especial atención a la presencia de dos monitoras en las sesiones de intervención, de manera que se planifiquen y organicen, siendo su comportamiento interactivo y cohesionado. Si bien el educador o la educadora en formación debe quedar subordinado al principal, éste debe contribuir a que asuma un adecuado estatus en el grupo. La poca repercusión que en este estudio tiene la monitora básica, sin llegar a elicitar respuestas de los participantes, ya que la perciben como una más del grupo, señala que la monitora principal debe reconocerla como igual. Además es preciso propiciar las interacciones entre educadoras, que solo aparecen de forma tardía. Debería fomentarse una mayor comunicación entre ambas, que favorezca más la coordinación en las conductas que desarrollan con el grupo.

Por otro lado, la inexistencia del uso de refuerzos es otro aspecto de mejora, de cara a fomentar la participación del alumnado y evitar el desinterés por parte del participante. Convendría asesorar a las educadoras para que incrementaran el uso de reforzadores

cuando la conducta de los participantes sea merecedora de ellos, potenciando así su carácter motivador.

Estas recomendaciones deberían integrarse en el proceso formativo del profesorado del programa de forma protocolizada, para la mejora de la formación de quienes se incorporan al programa.

Por otra parte, un aspecto ineludible en el programa es la consecución de objetivos, lo que se traduce en los resultados obtenidos por la aplicación del mismo. Queda, por tanto, por demostrar la contribución que las funciones docentes tienen sobre los efectos del programa, así como el papel que ahí juegan los distintos estilos educativos de los enseñantes.

## REFERENCIAS

Anguera, M.T., Blanco, A. y Losada, J.L. (2001). Diseños observacionales, cuestión clave en el proceso de la metodología observacional. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 3(2), 135-160.

Anguera, M.T. (2010). Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 122-130.

Bakeman, R. y Quera, V. (1996). Análisis de la interacción. *Análisis Secuencial con SDIS y GSEQ*. Madrid: Ra-Ma.

Borges, A., y Rodríguez-Naveiras, E. (2012). Programas de intervención en altas capacidades y su evaluación. En M.D. Valadez, J. Bethancourty M.A. Zavala (Eds) *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes* (pp. 405-408). México: Manual Moderno.

Borges, A. y Rodríguez-Naveiras, E. (2014). *Una década del Programa Integral para Altas Capacidades: origen, desarrollo*

y evaluación. IX Congreso Iberoamericano de Psicología. Lisboa.

Borlan, 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.

Borrie, A., Jonsson, G.K. y Magnusson, M.S. (2001). Application of T-pattern detection and analysis in sports research. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 3(2), 215-226.

Brophy, J. E. y Evertson, C. M. (1976). *Learning from teaching: a developmental perspective*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Callahan, C. M., y Reis, S. M. (2004). *Program evaluation in gifted education. (Essential readings in gifted education series)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Cassady, J. C., Neumeister, K. L., Speirs, A., Cheryll M., Cross, T. L., Dixon, F. A., Pierce, R. L. (2004). The differentiated classroom observation scale. *Roeper Review*, 26(3), 139-146.

Cohen, J. (1968). Weighted kappa: Nominal scale agreement with provision for scaled disagreement of partial credit. *Psychological Bulletin*, 70, 213-220.

Cronbach, L.J., Gleser, G.C., Nanda, H y Rajaratnam, N. (1972). *The dependability of behavioral measurements: theory of generalizability for scores and profiles*. Nueva York: John Wiley and Sons.

Evertson, C. (1987). *Classroom observation record: observation record for project STAR*. Nashville, TN.: Vanderbilt University.

Flanders, N. A. (1961). *Interaction analysis: a technique for quantifying teacher influence*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, College of Education, Bureau of Educational Research.

- Heller, K. A., y Reimann, R. (2002). Theoretical and methodological problems of a 10-year follow-up program evaluation study. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 229-241.
- Hernández-Jorge, C. (2005). *Habilidades de comunicación para profesionales*. Tenerife: ARTE: Comunicación visual.
- Hernández, P. (2006). *Educación del Pensamiento y las Emociones*. Madrid: S.A. de Ediciones.
- Houtveen, A. A. M., Booij, N., de Jong, R. y Van de Grift, W. J. C. M. (1999). Adaptive instruction and pupil achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(2), 172-192.
- Kulieke, M. (1986). The role of evaluation in service and staff development for educators of the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 30, 140-144.
- López de la Llave, A. y Pérez-Llantada, M.C. (2004). *Evaluación de programas en psicología aplicada (salud, intervenciones sociales, deporte, calidad)*. Madrid: Dykinson.
- 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. Servicio de Publicaciones.
- Rodríguez-Naveiras, E., Borges, A., y Cadenas, M. (2013). Creating and purifying an observation instrument using the generalizability theory. *Acción Psicológica*, 10(2), 73-85. doi:http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.11825.
- Sackett, G.P. (1987). Analysis of sequential social interaction data: Some issues, recent developments, and a causal inference model. In J.D. Osofsky (Ed). *Handbook of infant development* (pp.855-878). Nueva York: Wiley.
- Shortland, S. (2004). Peer observation: a tool for staff development or compliance? *Journal of Further and Higher Education*, 28(2), 219-228.
- Slater, C.L. y Simmons, D.L. (2001). The design and implementation of a peer coaching program. *American Secondary Education*, 29(3), 67-76.
- Sprinkle, J. E. (2009). Student perceptions of educator effectiveness: a follow-up study. *College Student Journal*, 43(4), 1341-1358.
- Tricket, E. J. y Moos, R. H. (1974). *The Classroom environment scale* (CES) Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.
- VanTassel-Baska, J., Quek, C. y Feng X. (2007). The development and use of a structure teacher observation scale to assess differentiated best practice. *Roeper Review*, 29, 84-92.
- Westberg, K. L., Dobyms, S. M., y Archambault, F. (1990). *The training manual for Tire Classroom Practices Record*. Storrs: The University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Zeng, H. Z., Leung, R., Wenhao L. y Hipscher, M. (2009). Physical Education in Urban High School Class Settings: Features and Correlations between Teaching Behaviors and Learning Activities. *Early Winter*, 66(4), 636-645.