

Evolución del comportamiento de los educadores en función de su experiencia en un programa de Altas Capacidades

Evolution of the behavior of the educators based on their experience in a program of High Abilities

Triana Aguirre Delgado*

África Borges del Rosal*

Manuela Rodríguez-Dorta*

*Universidad de La Laguna, España

alu0100713152@ull.edu.es

RESUMEN

El alumnado de Altas Capacidades Intelectuales presenta necesidades educativas que requieren programas específicos, sea intra o extra escolares. En la Universidad de La Laguna se desarrolla el Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC), cuyo objetivo es contribuir a su desarrollo integral, a nivel cognitivo, socioafectivo y comportamental. Los educadores del programa, pieza clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, juegan un papel fundamental, por lo que resulta de gran interés estudiar su comportamiento, tanto cuando están en formación, educadores básicos, como cuando están a cargo del grupo, educadores principales. En este trabajo se analiza a través de metodología observacional, usando el Protocolo de Observación de Funciones Docentes (PROFUNDO, v3), el comportamiento de dos educadores en el desarrollo de las sesiones del programa, tanto cuando se están formando como cuando pasan a ser principales. Los resultados muestran que se produce una evolución de su comportamiento, ya que cuando alcanzan experiencia se incrementan los patrones comportamentales indicadores de una mayor destreza en el uso de las funciones docentes.

Palabras clave: *programas extraescolares, evaluación, educador, metodología observacional.*

ABSTRACT

Gifted students present educational needs that require specific programs, either through the school context or an out-of-school program. The Comprehensive Program for High Abilities (PIPAC, in Spanish), is developed at the University of La Laguna, its objective is to contribute to its integral development, at a cognitive, socio-affective and behavioral level. Program educators, a key part of the teaching-learning process, play a fundamental role, so it is of great interest to study their behavior, both when they are in training, basic educators, and when they are in charge of the group, the main educators. In this work, the behavior of two educators in the development of program sessions, both when they are being formed and when they are main educators, is analyzed through observational methodology, using the

Observation Protocol Teaching Functions (OProTeaFun, v3). The results show an evolution of their behavior, since when they reach experience they increase the behavioral patterns indicating a greater skill in the use of the teaching functions.

Key words: *Out-the-school programs, evaluation, teacher, observational methodology.*

El alumnado de altas capacidades tiene algunas características cognitivas, como son una mayor velocidad de aprendizaje, mayor profundidad en los temas que aprende y temprano acceso a contenidos complejos (Olszewski y Lee, 2004), por lo que en la medida que las tareas escolares tienden a estar basadas en la repetición, pueden producirles falta de atención y desmotivación (Pérez y Domínguez, 2006). Por ello, este colectivo precisa recibir una respuesta educativa específica, por lo que se han ido desarrollando programas de intervención intra y extraescolares (Rodríguez-Naveiras, 2011).

En lo que se refiere a los programas intraescolares, hay tres estrategias educativas básicas como son la aceleración, el agrupamiento y el enriquecimiento (Artola, 2011). Sin embargo, en ocasiones la educación formal no cubre las necesidades mencionadas, por lo que las intervenciones con carácter extraescolar suponen una adecuada alternativa (Freitas, 2006; citado en Ribeiro, Stoltz, y Machado, 2014).

Una posible respuesta a estas necesidades es el Programa Integral para Altas Capacidades Intelectuales, PIPAC (Rodríguez-Naveiras, Díaz-Hernández, Rodríguez-Dorta, Borges del Rosal y Valadez-Sierra, 2015), cuyo objetivo es contribuir al desarrollo integral del alumnado de altas capacidades, teniendo como objetivo también potenciar las capacidades educativas de los progenitores.

La evaluación docente es un área que cada vez despierta mayor interés y se considera de importancia para los sistemas educativos en todos sus niveles, habiendo un creciente consenso acerca de la necesidad de evaluar el desempeño del profesorado (Martínez, 2013). De la misma forma, en los últimos años, se ha incrementado el interés y las propuestas para la mejora de la educación del alumnado con altas capacidades intelectuales (Mönks y Pflüger, 2005).

El PIPAC, se ha preocupado de hacer una evaluación durante todo el tiempo que lleva implantándose, tanto desde una perspectiva sumativa como formativa (Borges y Rodríguez-Naveiras, 2012b; 2016), habiéndose realizado, en este enfoque, la evaluación del docente a través de metodología observacional, centrándose en el estudio de sus comportamientos en el aula (Borges, y Rodríguez-Naveiras, 2011; Borges y Rodríguez-Naveiras, 2012a; Borges y Rodríguez-Naveiras, 2016; Rodríguez-Naveiras, 2011; Rodríguez-Naveiras, Borges, y Hernández-Jorge, 2010; Romero, Rodríguez-Naveiras y Borges, 2014).

En lo que se refiere al desempeño profesional en el aula, la literatura existente señala diversas características que definen a un docente eficaz. De forma concreta, se hace referencia a la importancia de ofrecer un ambiente ordenado y orientado al trabajo y a lecciones bien estructuradas (Motimore, Sammons, Stoll, Lewis y Ecob, 1988; Murillo, Martínez y Hernández, 2011; Schweitzer, 1984; Vermeulen, 1988),

presentar nuevos contenidos (Rosenshine, 1983), motivar al alumnado al aprendizaje a través de retroalimentación (Rosenshine, 1983), atención individualizada, refuerzo, supervisión frecuente, alabanzas etc. (Murillo et al, 2011), y orientarle y asesorarle, presentando el material en pequeños pasos, facilitando instrucciones claras y detalladas (Rosenshine, 1979), dando prácticas, realizando trabajo individual y corrigiendo al alumnado (Rosenshine, 1983). En un estudio que evaluó el desempeño docente de educadoras del PIPAC, se encontró que las asesorías a los participantes eran una de sus acciones más frecuentes (Rodríguez-Naveiras, 2011).

Además, se destaca la importancia de aplicar el adecuado control ante las conductas no deseadas del alumnado (Liny Gomell, 1998; Omoteso y Semudara, 2011) y de evaluarlo de forma frecuente, cercana, empleando gran variedad de métodos y técnicas, ofreciendo una rápida retroalimentación (Murillo et al, 2011), revisando diariamente el trabajo (Rosenshine, 1983), haciendo preguntas u observando el trabajo que está haciendo (Pellicer & Anderson, 1995).

De forma específica, en el ámbito de las altas capacidades, Feldhusen (1997), tras diversos estudios realizados al profesorado, señala como competencias adecuadas fomentar estrategias de pensamiento, solución de problemas, creatividad, interacción con los estudiantes, uso apropiado de técnicas motivacionales y facilitación de actividades de investigación.

Sin duda, y de acuerdo con Lin y Gomell (1998), la capacidad del docente para gestionar el aula depende de su formación y de su experiencia como tal. Medwell, Wray, Poulson y Fox (1998), consideran que el conocimiento y la experiencia de los educadores va cambiando en el tiempo

y el uso que hacen de las tareas como docente tiende a ser más adecuado, por ello, también se constituyen como características significativas de los profesores eficaces.

En el PIPAC se cuenta con dos educadores para cada grupo, con el objetivo de dar una mayor dinamización y diversificar sus funciones. El educador básico es aquel que acaba de integrarse en el programa y está en formación, realizando un rol de apoyo, siendo el principal, que cuenta con mayor experiencia, quien se encarga de guiar y dinamizar al grupo y es el responsable de la sesión.

El objetivo de la presente investigación es analizar la evolución de los comportamientos docentes de los educadores desde sus primeras sesiones hasta cuando cambian de rol, centrando el interés en la evolución de su formación y de su conducta. A diferencia de otros estudios (Martín, 2011), mediando un espacio temporal menor, de una edición a la siguiente, siendo básicos durante un curso (nueve meses) y pasando a principales en el curso siguiente.

MÉTODO

Metodología y diseño

La metodología utilizada es observacional, con un diseño ideográfico de seguimiento y multidimensional (Anguera, Blanco y Losada, 2001).

Participantes

Se han registrado los comportamientos de dos educadores del PIPAC. En la tabla 1 se presenta tanto la formación académica como la experiencia previa como educadores cuando son básicos y principales.

Tabla 1: *Formación académica como la experiencia previa como educadores.*

	Educadora 1		Educador 2	
	Formación académica	Experiencia previa como educadora	Formación académica	Experiencia previa como educador
Básico	Graduada en Trabajo Social y estudiante del Máster en Intervención Familiar.	Ninguna	Estudiante del Grado en Logopedia	Ninguna
Principal	Graduada en Trabajo Social y Máster en Intervención Familiar.	Educadora Básica del PIPAC	Graduado en Logopedia	Educador Básico del PIPAC

La Educadora 1 trabajó con un grupo constituido por nueve niños y niñas de entre 10 y 12 años y Educador 2 con un grupo formado por ocho niños y niñas de entre 4 y 6 años. Cada uno de ellos desarrolla su labor conjuntamente con otro educador o educadora. En la sesión en la que la educadora 1 ejercía el rol de básica, estaba acompañada por una Educadora Principal y en la sesión en la que desempeñaba el papel como principal se encontraba junto a un Educador Básico. Con respecto al Educador 2, en la sesión en la que era básico, estaba acompañado por una Educadora Principal y en la sesión en la que desempeña el papel de principal tenía el apoyo de un Educador Básico.

La observación se ha llevado a cabo por una Graduada en Trabajo Social, Máster en Intervención Familiar y Máster en Mediación Familiar, que se inicia en metodología

observacional, una Graduada en Trabajo Social y Máster en Intervención Familiar y una Doctora en Psicología. Estas dos últimas cuentan con experiencia en observación.

Instrumentos

La observación se realiza con el *Protocolo de Observación de Funciones Docentes* (PROFUNDO, Rodríguez-Naveiras, 2011), cuyo objetivo es la codificación de conductas de los educadores del programa, basado en el Modelo de Funciones Docentes de Hernández-Jorge (2005), tomando las siguientes: a) *función de organización*, que hace referencia a la planificación de la enseñanza y el control sobre el contexto; b) *función de comunicabilidad docente*, refiriéndose a la capacidad del docente para comunicar los

contenidos de forma comprensible para el alumnado; c) *función motivadora*, entendida como la capacidad del docente para estimular al alumnado al aprendizaje; d) *función de control comportamental*, que recoge la regulación del grupo, orden y disciplina; e) *función de orientación y asesoramiento*, que supone guiar al alumnado en su aprendizaje; f) *función de interacción*, que hace referencia relación docente-alumno para generar motivación; g) *función de evaluación*, que plantea criterios para comprobar si se han conseguido los objetivos de aprendizaje. Cada una de estas funciones se despliega a su vez en códigos de conducta directamente observables.

En el presente estudio se ha reestructurado el instrumento, separando las conductas de los participantes de las funciones docentes en busca de una mayor congruencia teórica. Asimismo, después del visionado de los videos se pone de manifiesto la necesidad de incorporar un nuevo código, *Observación de la Sesión (OS)*: cuando el educador básico observa al principal, que, al no ser una función docente, se introdujo en las categorías instrumentales (Véase tabla 2).

Las sesiones de intervención se han registrado con una cámara de vídeo JVC vídeo lens, GZ-MG20E. La codificación de los comportamientos se realizó a través del software Lince 1.1.1. (Gabín, Camerino, Anguera, y Castañer, 2012).

Procedimiento

Se han registrado los comportamientos de la Educadora 1 y del Educador 2 en interacción con sus respectivos compañeros/as y con los niños y niñas, previo consentimiento informado. Se seleccionaron, para cada educador, dos sesiones, una en la que se iniciaban como básicos en el programa

y otra en la que ya desempeñaban el rol de principales.

Tras el entrenamiento de observadoras con un procedimiento estandarizado (Cadenas, Rodríguez y Díaz, 2012; Rodríguez-Naveiras, 2011), y una vez obtenida una fiabilidad adecuada de las observadoras, se procedió a la elección del tiempo eficiente a codificar a través de un análisis de optimización del tiempo mediante la Teoría de la Generalizabilidad (TG) (Cronbach, Gleser, Nanda y Rajaratnam, 1972), incorporando más para garantizar la estabilidad de los patrones comportamentales de los educadores (Rodríguez-Dorta y Borges, 2016; Rodríguez-Dorta y Borges, 2017). A lo largo de la codificación, se garantizó la calidad del dato mediante el cálculo de la fiabilidad interobservadores.

Tabla 2. *Protocolo de Observación de Funciones Docentes (PROFUNDO, v3).*

MACROCATEGORÍAS	CÓDIGOS	
FUNCIÓN DE ORGANIZACIÓN	Organización del Contexto Didáctico	OD
	Organización de los Participantes	OP
FUNCIÓN DE COMUNICABILIDAD DOCENTE	Exposición del Educador	EE
FUNCIÓN MOTIVADORA	Participación del Educador	PE
	Refuerzo	RF
FUNCIÓN DE CONTROL DE CONDUCTAS.	Control	CL
FUNCIÓN DE ORIENTACIÓN Y ASESORAMIENTO	Guía	GU
	Revisión No Verbal	RN
FUNCIÓN DE EVALUACIÓN	Revisión Verbal	RV
FUNCIÓN DE INTERACCIÓN	Interacciones Generales (<i>del E. Básico/E. Principal</i>)	IG
	Interacciones entre Educadores referidas a la Sesión (<i>del E. Básico/E. Principal</i>)	IES IEP-EP
	Interacciones entre Educadores referidas a los Participantes (<i>del E. Básico/E. Principal</i>)	IEP-EB
INTERVENCIONES DE LOS PARTICIPANTES	Se Dirige al Educador	DE
	Responde al Educador	RE
	Disrupciones de los Participantes	DP
	Interacciones Generales de los Participantes	IG-P
CATEGORÍAS INSTRUMENTALES	Observación de la Sesión	OS
	Otros Comportamientos	X
	Inobservable	Y

Análisis de datos

La determinación de la fiabilidad entre observadoras se realizó mediante el Índice Kappa de Cohen (1960), calculado con SPSS, v.15 y a través de la Teoría de la Generalizabilidad (TG) (Cronbach, Gleser, Nanda y Rajaratnam, 1972; Blanco, 2001) con el programa SAGT v1.0 (Ramos, Hernández-Mendo, Pastrana y Blanco-Villaseñor, 2012). El estudio de optimización, para determinar el tiempo mínimo a observar, se llevó a cabo a través de la TG utilizando el programa SAGT. v1.0 (Ramos, Hernández-Mendo, Pastrana y Blanco-Villaseñor, 2012) y los patrones comportamentales se han obtenido mediante el análisis secuencial de retardos (Bakeman y Quera, 1996) basado

en determinar si una conducta sigue a otra con una probabilidad mayor a la que cabría esperar por azar, a través del software SDIS-GSEQ v.5.1. (Bakeman y Quera, 1996).

RESULTADOS

Los resultados obtenidos en la fiabilidad entre observadoras por medio del Índice Kappa de Cohen, muestran valores adecuados (Fleiss, 1981; citado en Bakeman y Gottman, 1989). A través de la Teoría de la Generalizabilidad (TG) se obtienen, de igual modo, valores adecuados (Salvia, Ysselydke y Bolt, 2010; citado en Briesch, Swaminathan, Welsh y Chafouleas, 2014) (Tabla 3).

Tabla 3: Resultados del análisis de la fiabilidad.

	KAPPA	TG	
		CG. Absoluto	CG. Relativo
Obs.1-Obs.2	0.78	0.90	0.91
Obs.1-Obs.3	0.88	0.83	0.85
Obs.2-Obs.3	0.89	0.86	0.86
Obs.1-Obs.2-Obs.3		0.91	0.91

Para ser eficientes en la codificación se realizó un estudio de optimización de los tramos de tiempo por cada educador, correspondiente a dos sesiones de las cuatro que se observan, a través de la TG, con un diseño unifaceta cruzado CxT. Se optimizan tres tramos de cinco minutos cada uno (15 minutos), obteniendo con ellos coeficientes de generalizabilidad superiores a 0,90 para ambos educadores (Aguirre, 2017).

Posteriormente, para asegurar la estabilidad de los patrones, y siguiendo el principio de saturación (Rodríguez-Dorta y Borges, 2016; Rodríguez-Dorta y Borges, 2017) se continuó incluyendo tramos de cinco minutos hasta que no aparezcan nuevos patrones comportamentales relevantes con la incorporación de tramos de tiempo. Se incluyeron así dos más, codificando finalmente 25 minutos de cada una de las

sesiones seleccionadas para cada educador (Aguirre, 2017). A lo largo del periodo de codificación se comprobó de nuevo la fiabilidad, siendo ésta adecuada tanto con el índice Kappa de Cohen (0,80) como con la TG (0,97).

Se detallan a continuación los patrones comportamentales obtenidos. Cuando se analiza la conducta de la Educadora 1 como básica (tabla 4), en la Función de Orientación y Asesoramiento, tomando como conducta criterio *Guía* (GU), le sigue en primer retardo *Organización de los Participantes* (OP) o *Responde al Educador* (RE), siendo patrones adecuados.

En lo que se refiere a la Función de Interacción, cuando la conducta criterio es *Interacciones entre Educadores referidas a la Sesión*, iniciadas por la Educadora Básica (IES-EB), le sigue, en primer retardo, las *Interacciones entre Educadores referidas a la Sesión* por parte de la Educadora Principal (IES-EP), y en segundo la interacción continúa

por parte de la Educadora Básica (IES-EB). De igual forma, se repite esta secuencia de forma inversa, es decir, cuando la interacción es iniciada por la Educadora Principal (IES-EP). Esto muestra coordinación entre educadoras.

En la Función Motivadora solo se producen patrones significativos en *Refuerzo* (RF). En primer retardo le sigue *Revisión No Verbal* (RN), que pone de manifiesto que la educadora, después de aplicar una retroalimentación positiva, revisa en silencio que los participantes están realizando el trabajo de forma correcta. Esto supone un patrón adecuado ya que es importante que el educador observe el trabajo de los participantes para poder orientarlos. También en primer retardo le sigue *Otros Comportamientos* (X), es decir, labores de colaboración con la educadora principal para el mejor desarrollo de la sesión (p.ej.: cerrar ventanas, leer la sesión, acompañar al baño a algún participante, etc.).

Tabla 4. Educadora 1 como básica. Cinco tramos de cinco minutos (25 minutos).

Macrocategorías	Conducta Criterio	Conductas Consecuentes			
		Retardo 1	Q de Yule	Retardo 2	Q de Yule
Orientación y Asesoramiento	Guía (GU)	OP (2,22)	1,00	No significativo	
		RE (6,08)	1,00		
Interacción	Interacciones entre Educadores referidas a la Sesión (IES-EB)	IES-EP (7,57)	0,99	IES-EB (5,86)	0,96
	Interacciones entre Educadores referidas a la Sesión (IES-EP)	IES-EB (7,57)	0,99	IES-EP(6,76) RV (2,02)	0,98 0,83

Motivadora	Refuerzo (RF)	RN (4,64) X (4,10)	0,96 1,00	No significativo
Intervenciones de los participantes	Interacciones Generales (IG-EB)	No significativo	EE (3,10) OP (4,58)	0,95 1,00
Categorías Instrumentales	Observación de la Sesión (OS)	No significativo	OS (5,48) RV (2,02)	0,95 0,83

Nota: Interacciones entre Educadores referidas a la Sesión, -Educador Principal/-Educador Básico (IES-EP/IES-EB), Organización de los Participantes (OP), Responde al Educador (RE), Revisión No Verbal (RN), Revisión Verbal (RV), Observación de la Sesión (OS), Otros Comportamientos (X).

Para finalizar, tomando como criterio *Observación de la Sesión* (OS), en primer retardo no aparecen patrones significativos, pero en el segundo sigue, de nuevo, este código y, además, *Revisión Verbal* (RV), lo que pone de manifiesto que la educadora básica, después de observar como la principal desarrolla la sesión, comprueba por medio de preguntas que el alumnado está entendiendo y asimilando el contenido explicado. Esto supone un patrón adecuado ya que es importante que el educador supervise y evalúe el trabajo de los participantes.

En la tabla 5, en lo que se refiere Educadora 1 en su rol como principal, en la Función de Comunicabilidad Docente tomando como conducta criterio *Exposición del Educador* (EE), se producen patrones significativos en segundo retardo, siguiendo, nuevamente, *Exposición del Educador* (EE), lo que refleja que continúa el ritmo de la sesión, así como *Refuerzo* (RF), ya que la educadora ofrece una retroalimentación positiva a los participantes. Ambas conductas adecuadas

pues es importante que el educador explique los contenidos a trabajar y que ofrezca al alumnado retroalimentación.

En la Función de Orientación y Asesoramiento, solo se producen patrones significativos cuando es *Guía* (GU) la conducta criterio, a la que siguen, en primer retardo o bien intervenciones de los participantes (*Se Dirige al Educador* (DE), *Responde al Educador* (RE)), u *Organización de los Participantes* (OP). En segundo retardo, le sigue de nuevo *Guía* (GU), pues la educadora retoma la sesión de nuevo orientando a los participantes. Lo que supone un patrón adecuado pues el educador ha de orientar al alumnado en su aprendizaje.

Tomando como conducta criterio *las Interacciones entre Educadores referidas a la Sesión*, iniciada por el Educador Básico (IES-EB), pertenecientes a la Función de Interacción, le sigue, en primer retardo, la respuesta por parte de la Educadora Principal (IES-EP) o *Revisión No Verbal* (RN), lo que señala que la educadora,

después de comentar algo referido a la sesión con el básico, revisa en silencio lo que los participantes están trabajando. En segundo retardo la interacción continúa por parte del Educador Básico (IES-EB). De igual forma, este patrón se repite inversamente cuando la interacción es iniciada por la Educadora Principal (IES-EP), obteniendo respuesta por parte del educador básico, reflejando que se continúa con la formación y orientación y se desarrolla de forma cohesionada la sesión.

En la Función de Interacción de los Participantes, cuando la conducta criterio es *Interacciones Generales de los Participantes* (IG-P), le sigue, en primer retardo, la correspondiente interacción por parte de la Educadora Principal (IG-EP) y en segundo retardo le sigue la respuesta de los Participantes (IG-P). Cuando la conducta criterio es *Se Dirige al Educador* (DE), le sigue, en primer retardo, o una orientación por parte de la educadora, *Guía* (GU), orientando al alumnado, o bien una

comprobación por parte de la educadora de que el participante ha entendido lo que transmitió, *Revisión Verbal* (RV), o un *Control* (CL), si la intervención del participante no procede en ese momento. Todos patrones de comportamiento adecuados. En segundo retardo, o bien continúa la conversación con la educadora, *Se Dirige al Educador* (DE), o se da una *Organización de los Participantes* (OP) retomando el ritmo de la sesión.

Cuando la conducta antecedente es *Responde al Educador* (RE) le siguen, en primer retardo, distintas conductas por parte de la docente: *Exposición del Educador* (EE), o una orientación o asesoramiento, *Guía* (GU), siendo adecuados ambos patrones. En segundo retardo o bien continúa interviniendo el participante como respuesta a las conductas de orientación, *Responde al Educador* (RE), o la educadora continúa con el ritmo de la sesión, mediante la comprobación de lo aprendido, *Revisión Verbal* (RV).

Tabla 5. Educadora 1 como principal. Cinco tramos cinco minutos (25 minutos).

Macroategorías	Conducta Criterio	Conductas Consecuentes			
		Retardo 1	Q de Yule	Retardo 2	Q de Yule
Comunicabilidad Docente	Exposición del Educador (EE)	No significativo		EE(10,59)	0,99
				RF(2,96)	0,80
Orientación y Asesoramiento	Guía (GU)	DE(5,72)	0,73	GU(7,53)	0,79
		OP(2,97)	0,72		
		RE(5,18)	0,68		
	Interacciones entre Educadores referidas a la Sesión (IES-EB)	IES-EP(9,97)	0,98	IES-EB(6,83)	0,95
		RN(5,29)	1,00		

Interacción	Interacciones entre Educadores referidas a la Sesión (IES-EP)	IES-EB(11,74)	0,99	IES-EP(6,05) RN(5,00)	0,93 1,00
	Interacciones Generales (IG-EP)	IG-P(12,14)	0,99	IG-EP(11,51)	0,99
Intervenciones de los Participantes	Interacciones Generales de los Participantes (IG-P)	IG-EP(15,34)	1,00	IG-P(11,07)	0,99
	Se Dirige al Educador (DE)	CL(2,04)	0,58	DE(8,00) OP(3,20)	0,87 0,72
		GU(7,43)	0,85		
		RV(2,11)	1,00		
Responde al Educador (RE)	EE(3,72)	0,85	RE(7,02)	0,82	
	GU (4,84)	0,65	RV(2,13)	1,00	

Nota: Interacciones entre Educadores referidas a la Sesión, -Educador Principal/-Educador Básico (IES-EP/IES-EB); Exposición del Educador (EE); Guía (GU); Organización de los Participantes (OP); Dirige al Educador (DE); Responde al Educador (RE); Control (CL); Refuerzo (RF); Revisión Verbal (RV); Interacciones Generales (IG-EP/IG-P).

La tabla 6 muestra los patrones obtenidos del Educador 2 como básico. En la Función de Interacción solo se dan patrones significativos cuando la conducta criterio es *Interacciones entre Educadores referidas a la Sesión*, en este caso iniciada por la Educadora Principal (IES-EP). En primer retardo le sigue la correspondiente interacción por parte del básico (IES-EB).

En las Categorías Instrumentales se produce un patrón significativo con *Observación de la Sesión* (OS). En primer retardo le sigue o bien *Exposición del Educador* (EE), *Guía* (GU) u *Organización de los Participantes* (OP). En segundo retardo, de nuevo se da *Observación de la Sesión* (OS). Este patrón refleja que el Educador Básico asume su rol como tal y presta atención, antes de realizar una intervención.

Tabla 6. Educador 2 como básico. Cinco tramos cinco minutos (25 minutos).

Macro categorías	Conducta Criterio	Conductas Consecuentes			
		Retardo 1	Q de Yule	Retardo 2	Q de Yule
Interacción	Interacciones entre Educadores referidas a la Sesión (IES-EP)	IES-EB (7,38)	0,97	No significativo	
Categorías Instrumentales	Observación de la Sesión (OS)	EE (2,62)	1,00		
		GU (2,94)	0,73	No significativo	
		OP (2,24)	0,68		

Nota: Interacciones entre Educadores referidas a la Sesión, -Educador Principal/-Educador Básico (IES-EP/IES-EB), Exposición del Educador (EE), Guía (GU), Organización de los Participantes (OP).

En la tabla 7 se muestran los resultados del Educador 2 en su rol como principal. Tomando como conducta criterio *Exposición del Educador* (EE), correspondiente a la Función de Comunicabilidad Docente, se producen patrones significativos en primer retardo, siguiendo, o bien *Se Dirige al Educador* (DE), con intervenciones por parte de los participantes referidos a la explicación, o una *Organización del Contexto Didáctico* (OD). En segundo retardo, le sigue nuevamente *Exposición del Educador* (EE), lo que refleja que continúa el ritmo de la sesión.

En la Función de Orientación y Asesoramiento, solo se producen patrones significativos con *Guía* (GU). En primer retardo le sigue la respuesta de los participantes a la orientación del educador, *Responde al Educador* (RE). En segundo

retardo le sigue *Refuerzo* (RF), alabando la respuesta del participante, lo que supone un patrón de comportamiento adecuado.

En la Función de Interacción, tomando como conducta criterio *Interacciones entre Educadores referidas a la Sesión*, iniciada por del Educador Básico (IES-EB), le sigue en primer retardo la correspondiente interacción por parte del principal (IES-EP). De igual forma, este patrón se da a la inversa.

En la Función de Intervenciones de los Participantes, cuando la conducta antecedente es *Responde al Educador* (RE), le siguen, en primer retardo, distintas conductas por parte del docente. Éste puede contestar con una orientación o asesoramiento, *Guía* (GU), o con un *Refuerzo* (RF), ofreciendo retroalimentación positiva a la respuesta del participante. Ambos resultan patrones adecuados.

Tabla 7. Educador 2 como principal. Cinco tramos cinco minutos (25 minutos).

Macro categorías	Conducta Criterio	Conductas Consecuentes			
		Retardo 1	Q de Yule	Retardo 2	Q de Yule
Comunicabilidad Docente	Exposición del Educador (EE)	DE (5,73)	0,93	EE (5,93)	0,95
		OD (3,65)	0,86		
Orientación y Asesoramiento	Guía (GU)	RE (12,99)	0,96	I ES-	0,44
				EP(3,14)	0,58
				RF (2,53)	
Interacción	Interacciones entre Educadores referidas a la Sesión (IES-EB)	I ES-	0,97	No significativo	
		EP(7,42)			
	Interacciones entre Educadores referidas a la Sesión (IES-EP)	GU (3,16)	0,44	No significativo	
		I ES-			
		EB(4,99)	0,85	No significativo	
		OD (2,13)	0,53		
Intervenciones de los Participantes	Responde al Educador (RE)	GU (2,75)	0,36	No significativo	
		I ES-			
		EP(4,11)	0,55	No significativo	
		RF (3,25)	0,68		

Nota: Interacciones entre Educadores referidas a la Sesión, -Educador Principal/-Educador Básico (IES-EP/IES-EB), Explicación del Educador (EE), Guía (GU), Organización del Contexto Didáctico (OD), Se Dirige al Educador (DE), Responde al Educador (RE), Refuerzo (RF).

DISCUSION

La evaluación de programas es un aspecto imprescindible para comprobar que se están llevando a cabo según el plan previsto, que se están alcanzando los objetivos propuestos y, en caso contrario, poder establecer mejoras. En este marco,

el comportamiento que los educadores desarrollan en su labor como tales en el aula es de gran importancia para el adecuado desarrollo del programa, haciendo necesario su evaluación.

La Educadora 1, evaluada en su rol de básica, a pesar de encontrarse en sus primeros contactos con las sesiones del programa, realiza

funciones de orientación y asesoramiento y de motivación. Aspectos que son señalados por la literatura como característicos de un docente eficaz (Feldhusen, 1997; Murillo et al, 2011; Rosenshine, 1979; Rosenshine, 1983). También, lleva a cabo funciones de interacción con la Educadora Principal y de participación activa en la sesión. Cabe destacar que cuando realiza alguna orientación, el alumnado le responde con una intervención, indicando que la identifican como educadora y le dan su lugar dentro de la sesión.

La aparición de conductas como leer la sesión escrita, cerrar ventanas, acompañar a los alumnos al servicio etc., tienen un carácter positivo, puesto que se integra en la sesión y participa de manera activa, realizando labores de colaboración. Otra señal de intención por integrarse en el programa es la constante observación de la sesión y, concretamente, de la Educadora Principal, lo que aporta calidad a su formación. En esta línea, las interacciones sobre la sesión, tanto iniciada por la principal como por la propia educadora novel tienen un carácter formativo para orientar al básico y a la vez, cumple una función de integración de cara a que la sesión se desarrolle adecuadamente.

Cuando la Educadora 1 adquiere el rol de principal, aumenta sus funciones docentes y, en consecuencia, las respuestas por parte del alumnado. Además, se mantienen las funciones que realizó como básica, exceptuando la observación de la sesión.

Introduce la función de comunicabilidad docente con exposiciones hacia el alumnado, por las que recibe tanto preguntas como intervenciones sobre la explicación a las que ofrece una retroalimentación positiva. Aspectos también adecuados de acuerdo con lo señalado por la literatura al respecto (Feldhusen, 1997;

Murillo et al, 2011; Rosenshine, 1983). En cuanto a las *Interacciones entre Educadores referidas a la Sesión* (IES), responde a todas las cuestiones que le plantea el Educador Básico, favoreciendo la instrucción del mismo.

También cabe destacar que aumentan notablemente las interacciones por parte del alumnado, a lo que responde con Guías (GU), *Revisiones Verbales* (RV) y *No Verbales* (RN) e incluso con algún *Control* (CL), si la intervención del participante no procede. Estos comportamientos son adecuados pues la literatura destaca la importancia de orientar y asesorar al alumnado, evaluarlo de forma frecuente y mantener la disciplina en el aula a través del adecuado control (Lin y Gomell, 1998; Murillo et al, 2011; Omoteso y Semudara, 2011; Pellicer & Anderson; 1995; Rosenshine, 1979; Rosenshine, 1983). Esto revela la completa asunción del rol de Educadora Principal como responsable del desarrollo y el orden en la sesión.

Por otro lado, en cuanto al análisis del Educador 2, cuando desempeñaba el rol de básico, realizaba funciones de interacción con la Educadora Principal, comentando aspectos referidos a la sesión. Se produce un patrón significativo con *Observación de la Sesión* (OS), prestando atención al principal en el desarrollo de la sesión, demostrando así su buena voluntad y su predisposición a aprender.

Cuando el Educador 2 adquiere el rol de principal, incrementa notablemente su participación en las sesiones. En cuanto a la comunicabilidad docente, realiza exposiciones hacia el alumnado y éste le responde o se dirige a él, y de nuevo realiza una retroalimentación con una orientación o asesoramiento o, cuando estas intervenciones son adecuadas, les alaga reforzando esta conducta. Lo que se corresponde con aspectos

que la literatura recoge como característicos de un docente eficaz (Feldhusen, 1997; Murillo et al, 2011; Rosenshine, 1979; Rosenshine, 1983).

En cuanto a las interacciones entre educadores referidas a la sesión, como Educador Principal instruye y forma al básico, además comentan cuestiones relacionadas con la sesión favoreciendo la cohesión y la coordinación en beneficio de la misma.

Puesto que la metodología observacional tiene como una de sus características principales ofrecer un gran detalle en los análisis realizados, ha permitido, en este estudio, por un lado, ver las diferencias entre los dos roles que desempeñan los educadores en el desarrollo del programa (básico y principal) y, por otro, una diferenciación entre ambos educadores, que se puede deber, por un lado, a aspectos idiosincráticos de sus características personales, a su formación académica y experiencia previa como educadores y, también, a que existe una clara diferenciación en el grupo en el que desarrollan las sesiones, debido a las edades de los participantes que lo forman. En el nivel de los de mayor edad se desarrollan más actividades orientadas al debate y discusión de distintos temas, mientras que en el grupo de los más pequeños las sesiones están dirigidas al desarrollo de actividades más pautadas y lúdicas. Esto evidencia que el ritmo de la sesión es diferente, y con ello las intervenciones de los participantes y la participación del educador.

Encuanto a las limitaciones encontradas, dado que se ha observado a dos educadores y se ha utilizado una sesión por cada uno como básico y principal, sería conveniente ampliar el número de sesiones, así como el número de educadores, realizando un estudio de optimización de ambos aspectos, lo que permitirá recoger de forma más fidedigna

el universo de comportamientos de los educadores del programa en sus diferentes roles.

En conclusión, tal y como queda recogido en la introducción (Medwell, Wray, Poulson y Fox, 1998), se comprueba la evolución positiva de ambos educadores en función de su experiencia en un programa de Altas Capacidades. Se observa como en el rol de básico adoptan una postura de aprendizaje e integración y en el de principal llevan a cabo más funciones docentes, asumiendo la responsabilidad, dirección y orden de las sesiones, además de su cometido como apoyo al básico.

Los resultados obtenidos reflejan la importancia de la formación de educadores de carácter principalmente práctico. Además, queda patente la utilidad de que las sesiones sean guiadas por dos educadores, dado que cuentan con un mayor apoyo, cubren mejor las necesidades de este alumnado y se contribuye a la formación de calidad de los educadores básicos.

REFERENCIAS

- Aguirre, T. (2017). *Evolución del comportamiento de los educadores en función de su experiencia en un programa de Altas Capacidades*. Trabajo de Fin de Master, no publicado. Universidad de La Laguna.
- 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.
- Artola, T. (2011). Evaluación e Intervención en Altas Capacidades. *Infocop Revista del Consejo general de Colegios Oficiales de Psicólogos*, 51,16-18.

- Bakeman, R. y Gottman, J. M. (1989). *Observación de la interacción: introducción al análisis secuencial*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bakeman, R. y Quera, V. (1996). *Análisis de la interacción: Análisis secuencial con SDIS y GSEQ*. Madrid: Ra-Ma
- Blanco, A. (2001). Generalizabilidad de observaciones uni y multifaceta: estimadores LS y ML. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 3(2), 161-193.
- Borges, A. y Rodríguez- Naveiras, E. (2016) Evaluación formativa y sumativa del programa integral para altas capacidades (PIPAC). En M.D Valadez, G. López-Aymes, A. Borges, J., Betancourt y R. y Zambrano (2016) *Programas de intervención para niños con altas capacidades y su evaluación* (pp.159-172). México: Manual Moderno.
- 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. (2012a). La evaluación de proceso mediante metodología observacional aplicado a un programa extraescolar para alumnado de altas capacidades. *Revista AMazónica*, X (3), 126-145.
- Borges, A. y Rodríguez-Naveiras, E. (2012b). Programas de intervención en altas capacidades intelectuales y su evaluación. En Valadez, M.D., Betancourt, J. y Zavala, M.A. (Eds). *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes* (pp.397-408). México: Manual Moderno.
- Briesch, A. M., Swaminathan, H., Welsh, M. y Chafouleas, S.M. (2014). Generalizability theory: A practical guide to study design, implementation and interpretation. *Journal of School Psychology*, 52, 13-35. DOI: 10.1016/j.jsp.2013.11.008
- Cadenas, M., Rodríguez, M. y Díaz M. (2012). Los equipos de entrenamiento: Una muestra para el estudio de los sesgos en fiabilidad entre parejas de observadores. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, 2(2), 41-46.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Cronbach, L., Gleser, G., Nanda, H y Rajaratnam, N. (1972). *The dependability of behavioral measurements: theory of generalizability for scores and profiles*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Feldhusen, J. F. (1997). Educating teachers for work with talented youth. In N. Colangelo y G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 547-552). Boston: Allyn y Bacon.
- Gabín, B., Camerino, O., Anguera, M. y Castañer, M. (2012). Lince:multiplatform sport analysis software. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4692-4694.
- Lin, H., y Gomell, J. (1998). Pre-service teachers' efficacy beliefs in Taiwan. *Journal of Research and Development in Education*, 32, 17-25.
- Martín, J. (2011). *Evaluación de proceso: Análisis del incremento de la*

- participación de la monitora en función de la experiencia.* Trabajo de Fin de Máster, Máster en Intervención y Mediación Familiar (IMFA). Universidad de La Laguna, Tenerife.
- Martínez, J.F. (2013). Combinación de mediciones de la práctica y el desempeño docente: consideraciones técnicas y conceptuales para la evaluación docente. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(1), 4-20.
- Medwell, J., Wray, D., Poulson, L., y Fox, R. (1998). *Effective teachers of literacy: A report of a research project commissioned by the Teacher Training Agency.* Exeter, UK: Universidad de Exeter.
- Mönks, F. J. y Pflüger, R. (2005). *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective.* Nijmegen: Radboud University Nijmegen.
- Mortimore, P., Sammons, P. L., Stoll, L., Lewis, D. y Ecob, R. (1988). *School matters: the junior years.* Wells: open Books.
- Murillo, F., Martínez, C. y Hernández, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27.
- Olszewski Kubilius, P. y Lee, S. (2004). Parents perceptions of the effects of the Saturday Enrichment Program on Gifted student's Talent Development. *Roeper Review*, 26(3), 156-165.
- Omotoso, B. y Semudara, A. (2011). The Relationship between Teachers' Effectiveness and Management of Classroom Misbehaviours in Secondary Schools. *Scientific Research Psychology*, 2(9), 902-908.
- Pellicer, L. O., & Anderson, L. W. (1995). *An Handbook for Teacher Leaders.* Thousand Oaks. CA: Corwin Press.
- Pérez, L. F. y Domínguez, R. (2006). El concepto de superdotación como base de experiencia y propuestas. En Pérez, L.F. (coord.). (2006). *Alumnos con capacidad superior. Experiencia de intervención educativa.* (pp.17-50). Madrid: Síntesis.
- Ramos, F., Hernández-Mendo, A., Pastrana, J. y Blanco-Villaseñor, A. (2012). *SAGT: Software para la Aplicación de la Teoría de la Generalizabilidad.* Proyecto fin de carrera para la titulación: Ingeniería Técnica en Informática de Gestión de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática. Universidad de Málaga (España). (Registro SafeCreative Código: 1209202373502).
- Ribeiro, F., Stoltz, T., y Machado, J. (2014). Creative Educational Practices for Inclusion of Gifted Children. *Creative Education*, (5), 803-808. DOI: 10.4236/ce.2014.51009.
- Rodríguez-Dorta, M. y Borges, A. (2016). Optimización y eficiencia en el análisis de datos en observacional. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada (REMA)*, 21(1), 1-15. DOI: 10.17811/rema.21.1.2016.1-15.
- 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 Hernández-Jorge, C. (2010). La función motivacional de monitores de un programa para altas capacidades. En J.M. Díaz y E. Gámez, *Motivación y Emoción: investigaciones actuales* (109-121). Servicio de publicaciones de la Universidad de la Laguna.

- Rodríguez-Naveiras, E.; Díaz-Hernández, M.; Rodríguez-Dorta, M.; Borges del Rosal, A. y Valadez-Sierra, M. D. (2015). *Programa Integral para Altas Capacidades: “Descubriéndonos”*. Una guía práctica de aplicación. México D.F.: Manual Moderno.
- Romero, T., Rodríguez-Naveiras, E. y Borges, A. (2014) Evaluación de programas educativos a través de metodología observacional, aplicado a un programa extraescolar para altas capacidades desarrollado en México. *Talincrea. Talento, Inteligencia y Creatividad.*, 1, 56-76.
- Rosenshine, B. (1979). “Content, time and direct instruction”, in *Research on Teaching*, eds P. L. Peterson and H. J. Walberg (Berkeley, CA: McCutchan), 28–56.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching Functions in Instructional Programs. *The elementary school journal*, 83 (4) 335-351.
- Schweitzer, J. H. (1984). *Characteristics of effective schools*. New Orleans: AER.
- Vermeulen, C. J. (1988). The effectiveness of seventeen elementary schools in Róterdam. *Western European Education*, 19(4), 5-21.