

Medida de la interacción social en un programa para altas capacidades

Paula Díaz* y María Cadenas*

*Universidad de La Laguna alu0100698596@ull.edu.es mcadbor@ull.es

RESUMEN

El alumnado con altas capacidades presenta necesidades educativas específicas, debiendo recibir apoyo académico y social. Aunque las investigaciones más recientes evidencian que el alumnado con altas capacidades no presenta más problemas en ajuste personal y social, en algunos casos pueden tener dificultades en sus relaciones con el entorno, siendo importante analizar las interacciones de aquellos menores que presenten este tipo de problema. Así, el objetivo de este trabajo ha sido analizar las conductas de dos participantes del Programa Integral Para Altas Capacidades (PIPAC) de la Universidad de La Laguna durante el primer y segundo trimestre del curso escolar 2015/2016, que habían mostrado algunas conductas disruptivas durante el desarrollo del programa. Por esta razón, se analizan sus interacciones con sus iguales que poseen en dos momentos temporales, primer y segundo trimestre, para comprobar si ha habido mejora en su interacción con pares y educadoras. Los resultados muestran que ambos participantes han mejorado de un trimestre a otro, si bien aún presentan limitaciones en las interacciones con sus iguales, que deberán abordarse en la siguiente edición del programa.

Palabras clave: *altas capacidades, interacción, alumnado, análisis.*

Measurement of social interaction in a program for high capacities

High ability students have specific educational needs which require specific educational and social support the academic and social support they need. Although recent investigations do not support the evidence that high ability students develop social problems, it is true that in many cases they may have difficulties interacting with their environment. Therefore, it is important to analyze the interactions of children with this type of problem. The objective of this study is to analyze two of University of La Laguna Program for the Complete Development of High Ability Children (PIPAC) behavior during the first and second trimester of 2015/2016 school year. Their evolution along the program was analyzed, doing a comparative between first and second trimester with the purpose of doing a comparative between the first and the second trimester of the course in order to detect if there are improvements in their social behaviour within the group. Results show an improvement between trimesters for both participants, although some behavior problems were still found and will have to be worked on the next edition of the program.

Key words: *high ability, interactions, students, analyzes.*

El alumnado de altas capacidades intelectuales presenta una serie de

características que requieren de una respuesta educativa específica, por lo que se han ido desarrollando programas de intervención intra y extraescolares (Rodríguez-Naveiras, 2011). En lo que respecta a aspectos cognitivos, algunas de las características más frecuentes son una gran rapidez en el aprendizaje (Cross y Coleman, 2005) y en la comprensión de problemas abstractos o de gran complejidad (Renzulli, 1986), dominio del área verbal, buenas habilidades para la resolución de problemas (Reis, 1989), gran capacidad para almacenar y gestionar información, intereses variados y gran curiosidad por el entorno (Clark, 2002). Debido a que en ocasiones los programas formativos reglados no cubren esas necesidades (Freitas, 2006),

los programas extraescolares suponen una adecuada alternativa.

Por otra parte, las interacciones que se producen en el contexto educativo influyen de manera notoria en el desarrollo social de los niños y niñas, siendo el juego un vehículo idóneo para el desarrollo de relaciones interpersonales (Ortega-Ruiz, Romera y Monks, 2013), por lo que resulta de gran relevancia analizar las prácticas sociales entre los niños y niñas.

Se puede definir interacción como aquellas conductas de dos individuos, donde cada una de ellas es tanto estímulo como respuesta para el otro (Flores y Santoyo, 2009). Según Santoyo (2006), *la efectividad, la correspondencia y la reciprocidad social son los mecanismos que regulan las interacciones sociales*, cuyo funcionamiento se describe en la tabla 1.

Tabla 1. *Mecanismos de las interacciones sociales.*

Efectividad	Cuando A inicia interacción con B y este último le responde, se considera que A muestra efectividad social.
Correspondencia	Cuando A responde a los actos de otros, se pone en manifiesto una respuesta a las demandas del ambiente, mostrando correspondencia.
Reciprocidad	Interacciones diádicas en las que los niños A y B se refuerzan uno a otro en una proporción equitativa (Gottman, 1979; citado en Flores y Santoyo, 2009)

Fuente: Elaboración propia a partir de Santoyo (2006)

A pesar de que existen diversos métodos para evaluar la interacción, la observación sistemática resulta una de las más indicadas (Anguera, Blanco y Loasada, 2001), ya que a través de los resultados obtenidos se puede regular, mantener y transformar los comportamientos de las personas estudiadas. En interacción, permite investigar la conducta interpersonal, estudiando los efectos que los sujetos reciben por sus acciones sociales y la reacción que estos presentan al recibir las acciones de otros (Rubio y Santoyo, 2005).

El objetivo de este trabajo es analizar los patrones de interacción social y su evolución de dos alumnos con problemas de conducta que participan en un programa psicoeducativo para alumnado con altas capacidades intelectuales.

MÉTODO

Participantes

Los alumnos focales, esto es, aquellos que son objeto de estudio y, por tanto, observados específicamente, fueron dos niños de 6 y 7 años, participantes en el Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC) de la Universidad de La Laguna, seleccionados por presentar algunos problemas de conducta, tales como interrupciones, falta de atención a las monitoras e interrupciones a sus compañeros/as y monitoras, por lo que se decide analizar en qué medida cuentan con adecuados mecanismos de interacción, tanto

con sus pares como con las educadoras.

El resto del grupo lo formaban nueve participantes. Guiaban el grupo dos educadoras, doctoras en psicología.

Instrumentos

Los datos se recogieron mediante grabaciones de vídeo con una cámara digital (Everlo JVC), codificándose a través del software Lince 1.1.1. (Gabin, Camerino, Anguera y Castañer, 2012).

Como instrumento de observación se usó el Protocolo de Observación de la Interacción en el Aula (PINTA, v.5; Cadenas, 2015), presentado en la tabla 2, con autorización de la autora (Cadenas, 2015, pág. 110). Permite codificar la conducta de tres grupos de agentes: el alumno focal, sus pares y los educadores, estos dos últimos agentes tomados como un colectivo y en dos contextos: tareas cognitivas o socioafectivas. En lo relativo a interacciones, apresa conductas de interacción que se realizan mientras se desarrollan tareas propias del programa educativo, ya sean actividades reguladas en éste o bien interacciones no relativas a la tarea propuesta, recogiendo interacciones sociales positivas, negativas y de ausencia de interacción

(Cadenas, Borges y Falcón, 2013; Cadenas y Borges, 2016).

Tabla 2. *Protocolo de Observación de la Interacción en el Aula (PINTA, v.5)*

Macrocategorías	Criterios	Códigos	Agentes
Contexto	Delimitación del contexto: tipo actividad	CG: Actividad Cognitiva; SF: Actividad Socioafectiva	A: Alumno/a focal; C: Compañero/a; M: Monitor/a
	Interacciones relativas a la actividad	II: Inicia interacción R: Responde interacción	A: Alumno/a focal; C: Compañero/a; M: Monitor/a
Interacciones sociales positivas	Interacciones no relativas a la actividad	IIG: Inicia interacción general RIG: Responde interacción general FC: Afecto	A: Alumno/a focal C: Compañero/a
Interacciones sociales negativas	Interacción negativa	AF: Agrede físicamente AV: Agrede verbalmente DA: Disrupción	A: Alumno/a focal C: Compañero/a
No Interacción	Ausencia interacción	NI: No interactúa	A: Alumno/a focal A: Alumno/a focal
Conducta del agente educativo	Exposición grupal Contingencia	EG: Exposición grupal CL: Control RF: Refuerzo	M: Monitor/a
Contexto	Delimitación del contexto: tipo actividad	CG: Actividad Cognitiva; SF: Actividad Socioafectiva	
Categorías Instrumentales		Y: Inobservable	A: Alumno/a focal

Fuente: Cadenas, 2016, p.60

Procedimiento

El presente estudio se realizó en la XIII edición del Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC) durante el curso 2015-16, que se desarrolla de octubre a junio en sesiones quincenales de 2 horas. Su objetivo es contribuir al desarrollo integral del alumnado de altas capacidades, mejorando la adaptación personal, familiar, educativa y social de los participantes. El programa se desarrolla mediante actividades lúdicas, siendo el objetivo del primer trimestre la potenciación de aspectos intrapersonales, interpersonales en el segundo y cooperativos en el tercero. Todas las sesiones son grabadas, con la autorización paterna pertinente.

Para la realización de la presente investigación, en primer lugar, se realizó el entrenamiento de observadores, siguiendo un procedimiento estandarizado (Cadenas, Rodríguez y Díaz, 2012). Codificaron los comportamientos, tras el entrenamiento, dos observadores, una estudiante de Máster y un estudiante de cuarto curso de Psicología, éste último para permitir el cálculo de la fiabilidad entre observadores.

En segundo lugar, se calculó la fiabilidad inter-observadores, mediante el coeficiente Kappa de Cohen (1960), obteniéndose un valor de 0,747, adecuado según el criterio de Fleiss (1981) y con la Teoría de la Generalizabilidad (TG) (Blanco, 2001), alcanzando un valor de G de 0,90, también adecuado según Salvia y Yselydke (2004)

Posteriormente, la elección del tiempo a codificar se determinó mediante análisis de optimización de TG, obteniéndose el tiempo de observación para ambos participantes debía ser de 45 minutos en el primer trimestre, siendo de 65 minutos para el alumno focal 1

y 85 minutos para el alumno focal 2 en el segundo trimestre.

Análisis de datos

El análisis de patrones comportamentales se realizó con análisis secuencial, y la relación entre conductas con el coeficiente de asociación Q de Yule (Yule y Kendall,

1957; citado en Lloyd, Kennedy y Yoder, 2013), analizado mediante el software SDISGSEQ v.5.1. (Bakeman y Quera, 1996).

RESULTADOS

La determinación de los mecanismos de interacción se realizó con un análisis secuencial de retardos (Bakeman y Quera, 1996), basado en la relación entre una conducta antecedente y otra consecuente. La operacionalización de los mecanismos se realizó en una investigación previa (Cadenas, 2015), estableciendo qué patrones significativos eran indicadores de los mecanismos de interacción social. Para evitar analizar conductas de baja frecuencia, se consideraron antecedentes aquellos comportamientos cuya frecuencia relativa fuera igual o superior a 0,02 (RodríguezNaveiras, 2011). En el caso de los mecanismos de efectividad y correspondencia social, se analiza sólo el primer retardo. La mayor complejidad y circularidad de la reciprocidad social exige analizar dos retardos, considerando que se da el mecanismo cuando el patrón es significativo en ambos retardos.

Efectividad Social

Entre los patrones relativos a las interacciones relativas a la tarea (tabla 3),

el primer patrón indicador de efectividad social es *Alumno focal Inicia interacción con compañero/a (AC-II)- Compañero/a Responde (C-R)*, como, por ejemplo, cuando el alumno focal pregunta al compañeros sobre algo relacionado con la tarea y éste responde a su pregunta. En el alumno focal 1 solo es significativo el patrón en el segundo trimestre. En cambio, en el alumno focal 2 la presencia del patrón que se muestra en el primer trimestre, desaparece en el segundo. En el segundo patrón, sin embargo, *Alumno*

focal Inicia interacción con Monitora (AM-II)- Monitora Responde (M-R), ocurre justo lo contrario.

En el tercer patrón, *Alumno focal Inicia interacción Colectiva (A-IC) y Compañero/a Responde (C-R)* en el caso del alumno focal 1, su frecuencia no alcanza criterio en ningún trimestre. En el alumno 2 es significativo solo en el primer trimestre. El cuarto patrón, *Alumno focal Inicia interacción Colectiva (A-IC)- Monitora Responde (M-R)*, no resulta significativo.

Tabla 3. *Patrones de efectividad social: Interacciones relativas a la tarea.*

Patrón 1. Alumno focal Inicia interacción con compañero (AC-II)- Éste Responde (C-R)				
Alumno focal	Trimestre	Residual ajustado	Frecuencia patrón	Q-Yule
	1	Segundo (10,73)	10/17	0,97
	2	Primero (13,25)	6/6	1,00
Patrón 2. Alumno focal Inicia interacción con Monitora (AM-II)- Monitora Responde (M-R)				
Alumno focal	Trimestre	Residual ajustado	Frecuencia patrón	Q-Yule
1	Primero (4,43)	6/16	0,78	
2	Segundo (4,61)	7/20	0,76	
Patrón 3. Alumno focal Inicia interacción Colectiva (A-IC)- Compañero Responde (C-R)				
Alumno focal	Trimestre	Residual ajustado	Frecuencia patrón	Q-Yule
2	Primero (4,02)	2/13	0,84	

En cuanto a los patrones de interacciones generales, no relativas a la tarea (tabla 4), el patrón cinco, *Alumno focal Inicia interacción general con compañero/a (AC-IIG)- Compañero Responde interacción general (C-RIG)*: el alumno focal se dirige al compañero para realizar una interacción no relacionada con la tarea y éste le responde, es significativo en el alumno focal 1 en ambos trimestres, y en el alumno focal 2 en el segundo trimestre, indicativo de que ha pasado de establecer ninguna interacción general a realizarlas y ser respondidas en casi todas las ocasiones.

En el sexto patrón, *Alumno/a focal Inicia interacción general con Monitora (AM-IIG)-Monitora Responde interacción general (M-RIG)*, mientras que en el alumno focal 1 el patrón es significativo en ambos trimestres, en el alumno focal 2 se vuelve a observar una evolución positiva, pues el patrón pasa de no ser significativo en el primer trimestre a serlo después, dándose además una relación positiva perfecta entre estas dos conductas, con un Q de Yule de 1,00. En ambos casos, estos resultados indican que las interacciones de carácter general se producen también con la monitora.

Tabla 4. *Patrones indicadores de efectividad social durante la interacción en relación al ámbito personal y/o lúdico.*

Patrón 5. Alumno focal Inicia interacción general con compañero (AC-IIG)- Compañero Responde interacción general (C-RIG)				
Alumno focal	Trimestre	Residual ajustado	Frecuencia patrón	Q-Yule
1	Primero	(5,24) 4/10	0,68	
	Segundo	(10,05)	12/27	0,95
2	Segundo	(12,33)	12/22	0,97

Patrón 6. Alumno focal Inicia interacción general con Monitora (AM- IIG) Monitora Responde interacción general (M-RIG)				
Alumno focal	Trimestre	Residual ajustado	Frecuencia patrón	Q-Yule
1	Primero	(10,00)	11/25	0,95
	Segundo	(12,71)	8/18	0,99
2	Segundo	(17,84)	8/11	1,00

Correspondencia Social

El patrón número siete, que aparece en la tabla 5, *Compañero Inicia interacción con alumno focal (C-II)- Alumno focal Responde (AC-R)*, hace referencia a aquella situación en la que un compañero se dirige

al alumno focal para preguntarle sobre la actividad que están realizando. Durante el segundo trimestre, los dos alumnos focales dan una respuesta adecuada cuando alguno de sus pares inicia una interacción con ellos, dándose en ambos alumnos el patrón con una Q de Yule superior a 0,75.

Tabla 5. *Patrones indicadores de correspondencia social con el compañero o compañera*

Patrón 7. Compañero/a Inicia interacción con alumno focal (C-II)- Alumno focal Responde (AC-R)				
Alumno focal	Trimestre	Residual ajustado	Frecuencia patrón	Q-Yule
1	Segundo	(7,01)	5/8	0,94
2	Segundo	(12,69)	8/10	0,99

El patrón número ocho, *Compañero/a Inicia interacción General (C-IIG)- Alumno focal Responde (AC-RIG)*, sólo se da en el alumno focal 2 y únicamente en el segundo trimestre (residual ajustado = 8,64; Frecuencia 5/11; Q de Yule = 0,96)

El patrón número nueve *Compañero Inicia interacción Colectiva (C-IC)- Alumno focal Responde (AC-R)*, más propio de programas de corte cognitivo, no resulta significativo en ninguno de los dos alumnos focales, ya que estas conductas no son frecuentes en el PIPAC, al ser de orientación socioafectiva.

El patrón diez, *Monitora Inicia Interacción con alumno focal (M-II)- Alumno focal Responde (AM-R)*, que se presenta en

la tabla 6, se produce cuando la profesora se dirige individualmente al alumno focal para preguntarle sobre la actividad que está realizando. En el alumno focal 1 se da un patrón significativo en el segundo trimestre, mientras que el alumno focal 2 muestra patrón significativo durante los dos trimestres, obteniendo mejores resultados durante el segundo.

Ni el patrón 11, *Monitora realiza una interacción general con el alumno focal (M-IIG)- Alumno focal Responde a la interacción general (AM-RIG)*, ni el 12, *Monitora realiza Exposición Grupal (M-EG)- Alumno focal Responde (AM-R)*, son significativos.

Tabla 6. Patrones indicadores de correspondencia social con la monitora durante la interacción relacionada con la tarea.

Patrón 10. Monitora Inicia interacción con alumno focal (M-II)- Alumno focal Responde (AM-R)				
Alumno focal	Trimestre	Residual ajustado	Frecuencia patrón	Q-Yule
1	Segundo	(8,77)	8/10	0,68
2	Primero	(6,62)	19/28	0,84
	Segundo	(8,40)	19/31	0,88

Reciprocidad social

En este apartado se evalúan los patrones que indican el funcionamiento del mecanismo de reciprocidad social en la interacción de los alumnos focales con sus pares y la monitora. Este análisis informa de qué sucede en la interacción entre el participante focal y su ambiente, una vez obtenida la primera respuesta, lo que permite comprobar si existe o no continuidad en el intercambio de estímulos de manera equitativa. Por esta razón, las frecuencias recogidas en las tablas

siguientes se organizan en función de la conducta consecuente, mostrando el dígito de la izquierda las veces que ésta sigue a la antecedente, y en el de la derecha, las veces que se da la consecuente.

El patrón 13, *Primera Respuesta del Compañero/a al Alumno focal (CR)- Alumno focal Responde (ACR) Retardo 1 - Respuesta por parte del Compañero/a (CR) Retardo 2*, hace referencia a aquellas situaciones en las que, tras una respuesta del alumno focal relacionada con el contenido de la sesión, le sigue otra respuesta por parte del compañero

con el que está interactuando. Es significativo y para el alumno focal 2 en el segundo (véase para el alumno focal 1 en el primer trimestre tabla 7).

Tabla 7. *Patrones indicadores de reciprocidad social iniciados por el alumno focal en la interacción con el compañero/a relativa a la tarea.*

Patrón 14. “Primera respuesta del alumno focal al compañero/a (AC-R)/Compañero/a Responde (C-R)(Retardo 1)/Alumno focal Responde (AC-R)” (Retardo 2)							
	Retardo 1: CR			Retardo 2: ACR			
	Residual			Q-Yule	Residual	Frecuencia	Q-Yule
	Frecuencia			ajustado patrón			
Alumno focal 1	ajustrado	patrón					
1° Trimestre	(6,35)	5/11	0,91	(5,35)	6/20	0,84	
Alumno focal 2							
2° Trimestre	(11,00)	8/13	0,97	(3,98)	2/13	0,67	

Con respecto a la interacción con la monitora, patrón 14, que se muestra en la tabla 8, Primera Respuesta del alumno focal a la Monitora (AMR)- Monitora Responde (MR) Retardo 1 - Alumno focal Responde a la Monitora (AMR) Retardo 2, es significativo para ambos alumnos en el segundo trimestre.

Tabla 8. *Patrones indicadores de reciprocidad social iniciados por el alumno focal en la interacción con la monitora relativa a la tarea.*

Patrón 14. “Primera respuesta del alumno focal al compañero/a (AC-R)/Compañero/a Responde (C-R)(Retardo 1)/Alumno focal Responde (AC-R)” (Retardo 2)							
	Retardo 1: CR			Retardo 2: ACR			
	Residual			Q-Yule	Residual	Frecuencia	Q-Yule
	Frecuencia			ajustado patrón			
Alumno focal 1	ajustrado	patrón					
1° Trimestre	(6,35)	5/11	0,91	(5,35)	6/20	0,84	
Alumno focal 2							
2° Trimestre	(11,00)	8/13	0,97	(3,98)	2/13	0,67	

En cuanto a la interacción relativa a aspectos generales, que se da cuando los alumnos focales están realizando actividades lúdicas o simplemente están teniendo una conversación sobre temas personales, se recogen en la tabla 9, mostrando el patrón número 16, *Primera Respuesta interacción general Alumno focal (AC-RIG)-*

Compañero/a Responde interacción general (C-RIG) Retardo 1 - Alumno focal Responde interacción general (AC-RIG) Retardo 2, solo es significativo para el alumno focal 1 en el primer trimestre.

No se dan más patrones significativos, por lo que no aparece reciprocidad social con las educadoras.

Tabla 9. *Patrones indicadores de reciprocidad social iniciados por el alumno focal en la interacción no relacionada con la tarea con el compañero/a.*

Patrón 19. “Primera Respuesta interacción general Alumno focal (AC-RIG)/Compañero Responde interacción general (C-RIG) Retardo 1/Alumno focal Responde interacción general (AC-RIG)” Retardo 2						
Retardo 1: CRIG				Retardo 2: ACRIG		
Alumno	Residual ajustado	Frecuencia patrón	Q-Yule	Residual ajustado	Frecuencia patrón	Q-Yule
focal 1	(11,35)	10/20	0,97	(7,64)	6/15	0,93
1º Trimestre						

DISCUSIÓN

Dada la influencia que las relaciones sociales tempranas tienen en el posterior desarrollo de los niños y niñas (Díaz-Aguado, 1986; Feldman, 2007; Hartup, 1992; 1996; 2009; Hoogeveen, van Hell y Verhoeven, 2009; Rubin, Bukowski y Parker, 2006) el estudio de las interacciones sociales, resulta indispensable para poder analizar las conductas de los menores (Flores y Santoyo, 2009), razón por la que se ha realizado un análisis de las interacciones sociales de estos dos participantes, tanto con sus pares como con las educadoras del programa. Además, estudiar la interacción de los participantes

en el programa es fundamental, pero resulta especialmente adecuado en casos como los que aquí se muestran, al existir conductas inadecuadas por parte de estos niños. Para ello se han tenido en cuenta los mecanismos que regulan las interacciones sociales: efectividad, correspondencia y reciprocidad social (Santoyo, 1996, 2006). Para poder analizar estos mecanismos, se ha utilizado la metodología observacional, que resulta el método más indicado para el análisis de las interacciones (Anguera, Blanco y Losada, 2001).

El estudio pormenorizado de las interacciones, operacionalizando los mecanismos mediante patrones

comportamentales, no solo permite diagnosticar la presencia o ausencia de dichos mecanismos, sino que da una guía clara para poder incrementar adecuadas interacciones, tanto con pares como con los o las docentes, planteando para ello programas de intervención personalizados.

En el primer mecanismo analizado, efectividad social, el alumno focal 1 muestra resultados positivos en relación a sus pares y a las monitoras en las interacciones sobre temas personales. Cuando éstas son sobre temas académicos, con los compañeros siguen hallándose resultados positivos, pero no ocurre lo mismo con las monitoras. En este alumno se observa que durante el segundo trimestre disminuyen, de forma significativa, aquellos patrones indicadores de ausencia de efectividad social, poniendo de manifiesto una mejora en el mecanismo.

En el alumno focal 2 mejora la efectividad social en todas las situaciones, excepto en aquellas en las que se dirige a sus pares para tratar sobre temas relacionados con la tarea.

En cuanto a la correspondencia social, se observa como en ambos participantes focales existe una mejora en este mecanismo en aquellos casos donde los agentes se dirigen a estos alumnos para tratar temas relacionados con la tarea. Sin embargo, este mecanismo no aparece cuando el alumnado focal se dirige hacia todo el grupo. Conviene señalar que este tipo de interacciones son propias de programas intraescolares, con lo cual es lógico que en el programa donde se desarrolla esta investigación, no se produzca, ya que se trata de un programa extraescolar y socioafectivo. Por tanto, no es tanto una carencia conductual del participante, sino responde a las características del contexto.

En cuanto a interacciones sobre temas no relacionados con la tarea, (como puede

ser hablar sobre aficiones, problemas en el colegio, etc.) en el alumno focal 1 estas conductas son prácticamente inexistentes, por lo que no es posible determinar patrones comportamentales. Esto quiere decir que ni los pares ni las educadoras se dirigen a él para tratar sobre temas personales o lúdicos y, por tanto, al no requerir su respuesta, no se puede determinar si existe o no correspondencia social en estas situaciones. En el alumno focal 2 ocurre lo mismo cuando el agente es la educadora, si bien cuando se trata de los compañeros se observan resultados significativos, indicando que el alumno proporciona a sus pares la respuesta adecuada.

En el último mecanismo, reciprocidad social, los resultados obtenidos resultan más complejos. Dos los cuatro posibles patrones indicadores de este mecanismo son significativos en el alumno focal 2 en el segundo trimestre, siendo sólo en uno en el caso del alumno focal 1, donde se dan dos patrones más en el primer trimestre que no se observan en el segundo.

A través de estos tres mecanismos se ha podido analizar las interacciones y la evolución de cada participante focal. Los resultados obtenidos muestran que, en la mayoría de los patrones comportamentales, ambos alumnos muestran una evolución positiva, disminuyendo durante el transcurso del programa conductas inapropiadas. Estos resultados reflejan que desde el PIPAC se da respuesta a las necesidades educativas y sociales que presentan estos alumnos con altas capacidades específicas, repuestas que según Borges (en prensa), deben ofrecer todos los programas educativos dedicados a este colectivo. No obstante, la ausencia de bastantes patrones significativos al finalizar el segundo trimestre pone de manifiesto que sería conveniente hacer una intervención

más pormenorizada con estos participantes, para mejorar la calidad de sus interacciones sociales. Es de esperar que ello redunde en la disminución de las conductas inadecuadas que presentaban estos alumnos, que, si bien no eran de una gran relevancia, sí que fueron importantes para que se considerara analizar sus interacciones como un indicador de fallas en las mismas.

En este sentido, el instrumento utilizado, que se va empleando en programas de intervención para altas capacidades (Cadenas, 2015; Cadenas, Hoogeveen y Borges, 2016) muestra su capacidad tanto para determinar las dificultades de interacción que pueden tener los participantes de estos programas, como la posibilidad de diseñar intervenciones específicas para su mejora.

En definitiva, estos dos alumnos han adquirido una mayor capacidad de respuesta, mejorando y obteniendo habilidades sociales que antes no tenían. En este sentido, se confirma el planteamiento de Rodríguez-Naveiras (2011), quien establece que los programas extraescolares son de suma importancia para alumnos superdotados, ya que promueven, entre otras cosas, el desarrollo social, las habilidades sociales y la colaboración. No obstante, se debe seguir trabajando con estos dos alumnos, ya que, aunque sea en menor medida, aun presentan algunos problemas de conductas que deberán ser abordados en la siguiente edición del programa.

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.
- 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. (2016) Programas de intervención para alumnado de Altas Capacidades. En G. López-Aymes, A.J., Moreno, A. Montes-de-Oca-O'Reilly, y L. Manríquez, *Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva. Cuestiones teóricas y prácticas*. Vol. 1. México: Fontamara.
- 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. (2015). *Análisis e intervención de la interacción social medido a través de la observación sistemática del alumnado con altas capacidades intelectuales* (tesis doctoral). Universidad de La Laguna, Tenerife.
- Cadenas, M. y Borges, A. (2016). Procedimientos e instrumentos de evaluación para el estudio de la interacción social. Saarbrücken: eae-Editorial Académica Española, OmniScriptum GmbH & Co. KG
- Cadenas, M., Hoogeveen, L. & Borges, A. (march, 2016). *Assessment of social interaction with in the classroom in different cultural contexts*. Comunicación presentada en la 15 ECHA Conference: Talents in Motion: En couraging the Gifted in thecontext of Migration and Intercultural Exchange, Viena, Austria.
- Cadenas, M., Rodríguez, M. y Díaz, M.

- (2012). Los equipos de entrenamiento: una muestra para el estudio de los sesgos en la fiabilidad entre parejas de observadores. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, 2 (2), 41-46.
- Clark, B. (2002). Growing up gifted (6 ed). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Cross, T. L. y Coleman, L. J. (2005). School-based conception of giftedness. En R. Sternberg y J. E. Davidson (Eds). *Conceptions of giftedness* (pp. 52-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- Díaz-Aguado, M. (1986). El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y desarrollo social. Madrid: C.I.D.E.
- Feldman, R. (2007). Parent-infant synchrony and the construction of shared timing; physiological precursors, developmental outcomes, and risk conditions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48 (3-4), 329-354.
- Fleiss, J. L. (1981). Balanced incomplete block designs for inter-rater reliability studies. *Applied Psychological Measurement*, 5(1), 105-112.
- Flores, N., y Santoyo, C. (2009). Estabilidad y cambio de las relaciones sociales entre niños: Análisis de mecanismos funcionales. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 35(1), 59-74. DOI: <http://dx.doi.org/10.5514/rmac.v35.i1.398>
- Freitas, S. N. (2006). A formação de professores na educação inclusiva: Construindo a base de todo o processo. In: D. Rodrigues (Ed.), *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. Sao Paulo: Summus.
- Gabín, B., Camerino, O., Anguera, M.T. y Castañer, M. (2012). Lince: multiplatform sport analysis software. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 46, 4692- 4694.
- Hartup, W. W. (1992). Having friends, making friends and keeping friends: Relationships as educational contexts. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Hartup, W. W. (2009). Critical issues and theoretical viewpoints. En K. H. Rubin, W. M. Bukowski y B. Laursen (Ed.). *Handbook of peer interactions, relationships and groups* (pp. 3-19). Nueva York: Guilford Press.
- Hoogeveen, L., van Hell, J. G y Verhoeven, L. (2009). Self-concept and social status of accelerated and nonaccelerated students in the first 2 years of secondary school in the Netherlands. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 50-67.
- Lloyd, B.P.; Kennedy, C. H. y Joder, P. J. (2013). Quantifying contingent relations from direct observation data: transitional probability comparisons versus Yule's Q. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46 (2), 479-497.
- Navarro, M. I., Rodríguez-Naveiras, E., López-Aymes, G. y Cadenas, M. (2015). Evaluación de la interacción en un programa extracurricular usando la metodología observacional. *Talincrea. Talento, Inteligencia y Creatividad*, 1(2), 24-43.
- Ortega-Ruiz, R., Romera, E. y Monks, C. P. (2013). La potencialidad interactiva en aulas de educación infantil en función del estatus sociométrico y del

- tipo de actividad. Juego, educación y aprendizaje. La actividad lúdica en la pedagogía infantil, 119.
- Reis, S. M. (1989). Reflections on policy affecting the education of gifted and talented students: Past and future perspectives. *American Psychologist*, 44, 399-408.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. y Parker, J.G. (2006). Peer interactions, relationships and groups. En, W. Damon y R.M. Lerner (Series Eds.) y N. Eisenberg (Vol. Ed.), *The handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (pp. 571-645). New York: Wiley.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. En R. Sternberg y J. E. Davidson (Eds). *Conceptions of giftedness* (pp.53-93). Cambridge: Cambridge University Press.
- 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. (2011). *Un instrumento para la evaluación de proceso de un programa de altas capacidades*. Tesis Doctoral. La Laguna: Universidad de La Laguna. Servicio de publicaciones.
- Rubio, P., y Santoyo, C. (2005). Interacciones sociales de niños con necesidades educativas especiales: un enfoque funcional. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 30, (1), 1-20. DOI: <http://dx.doi.org/10.5514/rmac.v30.i1.25201>
- Salvia, J., Ysselydke, J. E., y Bolt, S. (2010). *Assessment in special and inclusive education*, 11th ed. Boston: Houghton Mifflin.
- Santoyo, C. (1996). Behavioral assessment of social interactions in natural settings. *European Journal of Psychological Assessment*, 12(2), 124-131.
- Santoyo, C. (2006). La ecología social de la cotidianidad en la escuela: Redes sociales y mecanismos funcionales. En C. Santoyo y C. Espinosa (Eds.) *Desarrollo e interacción social: Teoría y métodos de investigación en contexto* (pp.113150). México: UNAM/ CONACyT.