

Estudio de la bondad psicométrica de un cuestionario para medir la eficacia de un programa de intervención en altas capacidades

Irene Nieto Rodríguez*, África Borges del Rosal**, Pedro Prieto Marañón** Universidad de La Laguna, *irene.nieto.93@gmail.com, **aborges@ull.edu.es, ***pprieto@ull.es

RESUMEN

El alumnado de altas capacidades, debido a sus características cognitivas y a una mayor velocidad de procesamiento de la información, no se ajusta de forma adecuada a los currículos académicos vigentes, lo que ha hecho que se desarrollen programas formativos, tanto intra como extraescolares. No obstante, no basta con realizar programas sino también es preciso su evaluación, para corroborar tanto la eficacia de los mismos como para contribuir a establecer las mejoras que fueran necesarias. Ello obliga a desarrollar instrumentos para su evaluación. En el presente trabajo se lleva a cabo un estudio de la bondad psicométrica de un cuestionario utilizado para medir la eficacia del Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC), de la Universidad de la Laguna, desde el 2010 hasta el 2015.

Palabras Claves: *Programas, Altas Capacidades, Instrumentos de medida, Fiabilidad, Análisis de Ítems.*

Study about the psychometric goodness of fit of a questionnaire used to measure the effectiveness of a intervention program for high abilities

Due to their cognitive features and a greater speed for processing information gifted students are not properly adjusted to the current academic curricula. Therefore there are specific educational programs for children with high abilities, in and out of school programs. However, creating programs is not enough, as it is also necessary to evaluate them in order to corroborate their effectiveness as well as to contribute to establish the necessary improvements. In the current work, a study about the psychometric goodness of fit of a questionnaire used to measure the effectiveness of the Comprehensive Program for High Abilities (Programa Integral para Altas Capacidades, PIPAC) is carried out. This instrument was developed in the University of Laguna. The evaluation corresponds to the period from 2010 to 2014.

Keywords: *Programs, Gifted, Measurement Instruments, Reliability, Items analysis.*

El alumnado con altas capacidades intelectuales tiene necesidades educativas especiales (NEE), fundamentalmente a causa de su mayor velocidad de procesamiento de la información (Díaz y Bravo, 2002; Rodríguez-Naveiras, 2011; Rodríguez-Naveiras, Díaz, Rodríguez, Borges, Valadez, 2015), por lo que es preciso habilitar programas de intervención para ellos (Comes, Díaz, Luque y Ortega, 2009; Domínguez y Pérez, 1999; Elices, Palazuelos y Del Caño, 2013; Freeman y Guenther, 2000; Peña, 2000; Rodríguez, et.al., 2010; Rodríguez-Naveiras, 2011; Rodríguez-Naveiras, Díaz, Rodríguez, Borges y Valadez, 2015).

Los programas intraescolares procuran la mejora de las necesidades y el fomento del rendimiento y del talento de este alumnado (Bruyel y Dosil, 1994; Freeman y Guenther, 2000; Díaz y Bravo, 2002; Rodríguez-Naveiras, 2011; Elices, Palazuelo y Del Caño, 2013; Vallejo y Morata; 2015). Las estrategias más habituales son aceleración, enriquecimiento y agrupamiento (Díaz y Bravo, 2002; Elices, Palazuelo y Del Caño, 2013).

Sin embargo, no todos los programas intraescolares cubren las necesidades especiales de este alumnado, por lo que se han creado programas extraescolares, tanto cognitivos como socioafectivos (Elices, Palazuelos y Del Caño, 2013; Rodríguez-Naveiras, 2011; Rodríguez-Naveiras, Díaz, Rodríguez, Borges y Valadez, 2015). Mientras que el objetivo de los primeros es ampliar los conocimientos de este estudiantado y ofrecer competencias cognitivas para potenciar sus capacidades intelectuales (Rodríguez-Naveiras, 2011; Prieto y Hervás, 2000; Díaz y Bravo, 2002), los extraescolares persiguen promover factores de desarrollo socioemocional, potenciar habilidades sociales y promover

conductas de cooperación, trabajo en grupo y respeto a los demás. (Rodríguez-Naveiras, 2011; Rodríguez-Naveiras, Díaz, Rodríguez, Borges y Valadez, 2015). En algunos casos, estos programas combinan enfoque cognitivo y socioafectivo (Palazuelo, Elices y del Caño, 2013; Rodríguez-Naveiras, Díaz, Rodríguez, Borges y Valadez, 2015).

Un ejemplo de éstos últimos es el Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC), creado por el Grupo de Trabajo e Investigación en Superdotación (GTISD) en el curso escolar 2003/04 en la Universidad de La Laguna, con el objetivo de promover el desarrollo integral del alumnado de altas capacidades intelectuales, destinado tanto a estos escolares, (Programa *Descubriéndonos*) como a sus progenitores (Programa *Encuentros*). Se realiza en sesiones quincenales de octubre a junio. Los menores se dividen en tres niveles en función de la edad: Nivel I para alumnado de entre 3 y 6 años, Nivel-II para los que tienen entre 6 y 9 años y Nivel-III para los de 9 a 12 años. El programa dirigido a los padres se desarrolla a la vez, en dos grupos, dependiendo del tiempo que los progenitores lleven en el programa (Rodríguez-Naveiras, 2011; Rodríguez-Naveiras, Díaz, Rodríguez, Borges y Valadez, 2015).

Todo programa de intervención obliga a su evaluación para poder conocer si su implementación ha sido adecuada (Fernández-Ballesteros, 1996; López de la Llave y Pérez-Llantada, 2004), se han cumplido los objetivos (Borland, 2003; Fernández-Ballesteros, 1996), así como para tomar decisiones en torno a mantenerlo, modificarlo o eliminarlo (Fernández-Ballesteros, 1996). Además, es imprescindible su evaluación para conocer si el programa es útil, para determinar su calidad y para poder comprobar si se producen otros

efectos que no hayan sido previstos con anterioridad (Borland, 2003).

La evaluación de programas no consiste en una única forma de proceder, sino que, al contrario, existen diversos enfoques evaluativos, siendo uno de los más populares el que distingue el tipo de evaluación en función de sus objetivos, dividiendo la evaluación en sumativa, cuando se quiere saber si el programa logró los objetivos previstos, así como si se dieron efectos no previstos, y formativa, para analizar cómo se desarrolló (Borges, 2015; Borland, 2003; Fernández-Ballesteros, López de la Llave y Pérez-Llantada, 2004; 1996; Rodríguez-Naveiras, 2011; Rodríguez-Naveiras, Díaz, Rodríguez, Borges y Valadez, 2015; Romero, Rodríguez-Naveiras y Borges, 2014).

Sin embargo, evaluar un programa no es tarea fácil. Tourón (2000) señala algunos problemas metodológicos relevantes para los programas de altas capacidades, tales como la misma definición de superdotación, aspecto que sigue siendo un problema importante (Borges, 2015), la falta de definición de las metas y los objetivos del programa, que suelen ser ambiguos y vagos dificultando la evaluación (Borland, 2003; Fernández-Ballesteros, 1996), la ausencia de buenos diseños o los instrumentos y procedimientos para medir el cambio, esto es, con qué instrumentos de medida se valorarán los efectos obtenidos por el programa y su calidad psicométrica: fiabilidad, validez y baremación (Feldhusen y Jarwan, citado por Tourón, 2000).

La relevancia del test se refiere a la correcta relación entre el propósito del instrumento y lo que se pretende medir. Este criterio está relacionado con los objetivos y metas que se tienen para el programa, lo que pone de manifiesto la importancia de que éstos sean claros, ya que si no se puede

cometer el error de utilizar cuestionarios que no midan lo que se pretende medir para el programa específico (Tourón, 2000).

La elección de los instrumentos de medida utilizados en un programa concreto es, como se ha mostrado, un aspecto muy relevante, porque constituyen los indicadores de la obtención de efectos. El problema estriba en que si se usan tests de probada bondad psicométrica, puede que no se ajusten a lo que se haya tratado en el programa. La otra opción es crear instrumentos *ad hoc*, cuya ventaja principal es que se adecuan a los efectos que se quieren obtener; no obstante, la bondad psicométrica del instrumento no siempre está garantizada (Borges, 2015).

El objetivo de esta investigación es el análisis de la bondad psicométrica de un instrumento diseñado *ad hoc*, orientado a medir la eficacia de un programa de intervención extraescolar para alumnado de altas capacidades, diseñado para la comprobación de la percepción de cambio conductual y actitudinal de los y las participantes en el programa.

MÉTODO

Participantes

La muestra la componen los progenitores participantes en el Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC) que han asistido entre las ediciones octava (curso 2010-11) y decimosegunda (curso 2014-15). El número total de participantes fue 93 (60 madres).

Instrumento

El instrumento utilizado, denominado "*Autopercepción de sí mismo y de los familiares*", ha sido elaborado *ad hoc* por

el Grupo de Trabajo e Investigación en Superdotación (GTISD). Este cuestionario tiene dos versiones equivalentes, una para los progenitores (véase anexo 1) y otra para los niños y niñas que participan en el programa. En la presente investigación solo se analiza el cuestionario dirigido a progenitores, debido a que el número de niños y niñas del periodo elegido no es suficiente para su estudio psicométrico. La cantidad de progenitores que contestan al cuestionario es mayor que el niños y niñas porque, en el caso de los primeros, responden por separado padre y madre; además, solo completan el cuestionario niños y niñas de más de seis años.

El objetivo del cuestionario es conocer la percepción que tienen los participantes de sus actitudes y sus comportamientos, a la vez de cómo perciben conductas y comportamientos de los otros miembros de la familia, padre y madre en el caso del niño o la niña, y éste o ésta en el caso de los progenitores. En síntesis, este cuestionario presenta una doble perspectiva. Por una parte es un autoinforme donde el niño y/o niña y el padre y/o la madre, tienen que valorar en qué medida desarrolla las actitudes y comportamientos que expone el instrumento. Por otro lado, permite percibir la imagen que los miembros de la unidad familiar tienen entre sí, en forma de triangulación.

El instrumento para padres y madres está compuesto por 35 ítems, con tres escalas con respuestas tipo Likert, de alternativas (0 a 3: nunca, alguna vez, a menudo, siempre). Este autoinforme valora tres dimensiones: la percepción que se tiene sobre sí mismo como educador (3 ítems), sobre el comportamiento y actitudes que tiene para con su hijo (15 ítems) y, finalmente, como percibe el comportamiento de su hijo o hija (16 ítems).

Procedimiento

En todas las ediciones del programa PIPAC se hace una evaluación tanto formativa como sumativa. Para este segundo objetivo, los participantes completan una serie de cuestionarios al inicio y al finalizar el mismo, siendo uno de ellos el instrumento que aquí se está analizando (Rodríguez-Naveiras, 2011; Rodríguez-Naveiras, Díaz, Rodríguez, Borges y Valadez, 2015).

Para esta investigación se han tenido en cuenta las respuestas obtenidas en el cuestionario pasado antes de iniciarse en programa desde la octava edición (curso 2010-12) hasta la decimosegunda (curso 2014-15) de los progenitores. La razón de acumular los datos de varias ediciones del programa se debe a la necesidad de tener un número suficiente de respuesta a los cuestionarios para permitir su análisis, ya que el grupo por edición del programa es pequeño, anualmente en torno a 20 estudiantes y sus progenitores (normalmente acuden padre y madre); además, en ocasiones muchas de las familias se mantienen en el programa varias ediciones; finalmente, sólo se recaban datos de los niños y niñas de más de 6 años.

Análisis de datos

Para la comprobación de la fiabilidad se ha calculado la discriminación de cada ítem usando la correlación de Pearson y se realizó un análisis factorial, utilizando el programa estadístico SPSS versión 22.

RESULTADOS

Fiabilidad

Dadas las características de la prueba, que cuenta con varias dimensiones para cada

muestra, se calculó la fiabilidad para cada dimensión, mediante el índice de Cronbach (Muñiz, 2010; Prieto, 2013). Los resultados se muestran en la tabla número 1. Debido a que las dos primeras dimensiones corresponden a la valoración que tienen los progenitores de su comportamiento, se calculó la fiabilidad tanto por separado como conjuntamente.

Tabla n.1. *Fiabilidad del cuestionario*

PROGENITORES
1. Dimensión: la percepción que se tiene sobre sí mismo.
2. Dimensión: percepción sobre el comportamiento y actitudes para con su hijo.
3. Dimensión: percepción del comportamiento de su hijo o hija. Primera y segunda dimensión.

Discriminación

Para comprobar el grado en que un ítem mide lo mismo que la dimensión a la que pertenece dentro del cuestionario, se realizó

el análisis de discriminación de ítems (Abad, Garrido, Olea y Ponsoda, 2006; Prieto, 2013), correlacionando cada uno con la puntuación total en la dimensión correspondiente (véase tabla número 2).

Tabla n.2. *Cálculo del índice de discriminación.*

	Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3
Ítem 1	,791**	,523**	,362**
Ítem 2	,765**	,453**	,217*
Ítem 3	,711**	,562**	,059**
Ítem 4		,539**	,338**
Ítem 5		,511**	,506**
Ítem 6		,060	,582**
Ítem 7		,648**	,348**
Ítem 8		,563**	,462**
Ítem 9		,528**	,433**
Ítem 10		,653**	,396**
Ítem 11		,626**	,489**
Ítem 12		,541**	,201
Ítem 13		,644**	,458**
Ítem 14		,344**	,351**
Ítem 15		,427**	,376**
Ítem 16			,470**

*. p<0,05; ** p<=0,01

Dado que índices de discriminación inferiores a 0,30 se consideran inadecuados, (Abad, Garrido, Olea y Ponsoda, 2006), se procedió a su eliminación, tanto uno a uno como luego conjuntamente, calculando a continuación la fiabilidad de la dimensión. Los resultados obtenidos se muestran en la tabla número 3.

Tabla n.3. *Análisis de la fiabilidad*

Dimensiones del cuestionario	Ítems Eliminados	Fiabilidad sin el ítem
2ª Dimensión	6	.836
3ª Dimensión	2	.674
	3	.622
	12	.661
	2, 3, 12	.629

Factorial

La evaluación de la validez de constructo se realizó por medio del análisis factorial de máxima verosimilitud y rotación varimax. Los indicadores de adecuación de la matriz de correlación resultaron adecuados para las tres dimensiones, con índices de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) entre ,549 y ,799 y en la

prueba de esfericidad de Bartlett todo los casos fueron significativos ($p < .01$). Además, en todos los casos el determinante fue cercano a cero. Se realizó el análisis factorial para autopercepción que tienen de sí mismo y para cómo cree que se comporta su hijo o hija, así como la fiabilidad del factor (véanse tablas número 4 y 5, respectivamente).

Tabla n.4. *Análisis factorial (Autopercepción de sí mismo)*

Factores	Ítems	Saturación	Fiabilidad del Factor
Factor 1	10 Pierdo los estribos	,772	,820
	7 Me enfado	,740	
	4 Echo reprimendas	,726	
	13 Le levanto la voz y grito	,700	
	3 Utilizo el castigo	,592	
Factor 2	12 Siento que los comportamientos de mi hijo me sobrepasan	,508	,751
	9 Escucho activamente, prestando atención a lo que me dice	,651	
	8 Dialogo con mi hijo	,526	
Factor 3	5 Presto atención a mi hijo cuando se porta bien	,785	,633
	15 Pido su opinión	,477	
	2 Premio o alabo a mi hijo	,477	

Tabla n.5. *Análisis factorial (Cómo creo que se comportamiento mi hijo o hija)*

Factores	Ítems	Saturación	Fiabilidad del Factor
	5 Presto atención a mi hijo cuando se porta bien		
	7 Me enfado	.980	.681
		.750	
Factor 1			
	12 Siento que los comportamientos de mi	.652	
Factor 2	hijo me sobrepasan	.650	.614
	14 Suelo dejarle hacer cosas por si mismo (vestirse,...)	.979	
Factor 3	1 Tengo confianza en mi hijo	.321	.470
	13 Le levanto la voz y grito		
	6 Presto atención a mi hijos cuando se porta mal	.799	
Factor 4	9 Escucho activamente, prestando atención a lo que me dice	.403	.077
	15 Pido su opinión	.345	

Con estos resultados, se procedió a eliminar aquellos ítems que no resultaban adecuados, sea por un bajo índice de discriminación, o bien por no saturar en ninguno de los factores del análisis factorial. A los ítems que se mantuvieron se incluyeron nuevos, para completar una segunda versión del instrumento, que se muestra en el anexo número 2. Se ha ampliado la primera dimensión, puesto que, aunque es relevante desde el punto de vista teórico, pero resulta demasiado pequeña y se incluyeron nuevos ítems tanto en la dimensión 2 (“Cómo me comporto con mi hijo”), como en al 3 (“*El comportamiento de mi hijo normalmente es*”).

DISCUSIÓN

Esta investigación se ha desarrollado con el objetivo de poner a prueba un instrumento para evaluar la eficacia de un programa de intervención extraescolar para alumnado de altas capacidades y sus progenitores, medido a partir de un autoinforme diseñado para la comprobación del cambio y para conocer la valoración de los mismos debidos al programa.

El cuestionario demuestra ser adecuado, tanto en cuanto a fiabilidad, a la discriminación de sus ítems, así como en la validez de constructo. El análisis realizado ha permitido mejorarlo, depurando el instrumento.

Un aspecto importante a abordar a continuación, que será objeto de la siguiente investigación, es determinar la validez del instrumento mediante validez de criterio, comparando las respuestas obtenidas con las emitidas por los progenitores a una entrevista semiestructurada por familia, que se realiza al terminar el programa, preguntando sobre los cambios percibidos atribuibles a programa seguido.

Toda intervención tiene la necesidad de contar con instrumentos adecuados para poder conocer su impacto. No obstante, no siempre se cuenta con instrumentos estandarizados que se ajusten a las condiciones del programa, por lo que los diseñadores del mismo se ven en la necesidad de crear instrumentos *ad hoc*, lo que exige comprobar su bondad psicométrica. En ocasiones, como es el caso, esto no se puede hacer de forma temprana, pues es preciso contar con una muestra adecuada. En este estudio se ha ido avanzando en la búsqueda de características para observar el cambio provocado por el programa, gracias a la evaluación y mejora de los cuestionarios utilizados para medir la eficacia y la efectividad del mismo.

REFERENCIAS:

- Abad, F.J.; Garrido, J.; Olea, J. y Ponsoda, V. (2006). *Introducción a la Psicometría. Teoría Clásica de los Test y Teoría de la Respuesta al Ítem*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Anguera, M.T.; Chacón, S. y Blanco, Á. (coords.) (2008). *Evaluación de programas sociales y sanitarios*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Borges, A. (2015, Mayo). *Metodología científica en la evaluación de programas de intervención en altas capacidades*. Conferencia presentada en las II Jornadas Internacionales Panorámica de Intervención en Altas Capacidades Intelectuales celebrado en La Laguna, Santa Cruz de Tenerife.
- Borges, A.; Hernández, C. y Rodríguez, E. (2006). Comportamientos parentales en familias con superdotados. *Faisca: revista de altas capacidades*, 11 (13), 48-58.
- Borges, Á., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2010). Superdotación y altas capacidades intelectuales, tierra de mitos. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia de la Universidad de La Laguna*.
- Borland, J.H. (2003) Evaluating gifted programs: A broader perspective. En N. Colangelo y G.A. Davis. *Handbook of gifted education*, (pp. 293-310). Boston: Allyn and Bacon.
- Bruyel, A.M. y Dosil, A. (1994). Programas de intervención. *Faisca*, 1, 128-145.
- Castro, P.; Álvarez, E.; Campo, M.A.; Álvarez, M., Torres, E. y López, C. (2011). Cuestionario para detectar niños de altas capacidades. El problema de las diferentes interpretaciones. *Revista de Investigación en Educación*, 9(1), 73-83.
- Colom, R. y Andrés-Pueyo, A. (1999). El estudio de la inteligencia humana: recapitulación ante El cambio de milenio. *Psicothema*, 11(3), 453-476.
- Comes, G.; Díaz, E.M.; Luque, A. y Ortaga, J.M. (2009). Análisis de la legislación española sobre la educación del alumnado con altas capacidades. *Escuela abierta*, 12, 9-31.
- Díaz, O. y Bravo, A. (2002). Programa de enriquecimiento de ASAC (Asociación de Altas Capacidades). *Faisca: revista de altas capacidades*, 9, 111-125.
- Elices, J.A.; Palazuelos, M^a.M. y Del Caño, M. (2013). *Alumnos con Altas Capacidades Intelectuales. Características,*

- Evaluación y Respuesta Educativa*. Madrid: Editorial CEPE.
- Fernández-Ballesteros, R. (Dir.) (1995). *Evaluación de Programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de la salud*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Fernández-Ballesteros, R. (1995). *Introducción a la Evaluación Psicológica*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Freeman, J. e Guenther, Z.C. (2000). *Educando os mais capazes. Idéias e ações comprovadas*. São Paulo: Editorial Editora Pedagógica e Universitária LTDA (EPU).
- Hernández, C.M. y Borges, Á. (2005). Un programa de Aprendizaje Autorregulado para Personas de Altas Capacidades Mediante el Uso de Herramientas Telemáticas. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 3 (7), 233-252.
- López, V. & Sotillo, M. (2009). Giftedness and social adjustment: evidence approach supporting the resilience in Spanish-speaking children and adolescents. *High Ability Studies*, 20(1), 39-53.
- López de la Llave, A. y Pérez Llantada, M.C. (2004). *Evaluación de programas en psicología aplicada (salud, intervenciones sociales, deporte, calidad)*. Madrid: Dykinson.
- Montero, R.; Hernández-Jorge, C. y Borges, A. (2010) Estudio de las expectativas de padres y madres sobre el Programa Integral de Altas Capacidades (PIPAC). En, Díaz, J. M.; Gámez, E.; Marrero, H.; León, I.; Castillo, M. D y Urrutia, M. (Ed.). *Motivación y emoción: investigaciones actuales* (pp. 371-382). Tenerife: Servicio Publicaciones Universidad de La Laguna.
- Muñiz, J. (2010). Teoría de los Test: Teoría Clásica y Teoría de Respuesta a los Ítems. *Papeles del Psicólogo*, 3(1), 57-66.
- Peña, A.M. (2000). Alumnos/as excepcionales con alto nivel de ejecución dentro del contexto escolar. *Faisca: revista de altas capacidades*, 8, 76-85.
- Pérez, L.; López, E.T.; del Valle, L. y Ricote, E. (2008). Más allá del curriculum: programas de enriquecimiento extraescolar: La experiencia del programa estrella. *Faisca: revista de altas capacidades*, 13(15), 4-29.
- Pomar, C.; Díaz, O. y Fernández, M. (2006). Programas de enriquecimiento: más allá del desarrollo intelectual. La experiencia de ASAC-Galicia. *Faisca*, 11(13), 102-111.
- Preuss, L.J. & Dubow, E.F. (2004). A comparison between intellectually gifted and typical children in their coping responses to a school and a peer stressor. *Roepfer Review*, 26 (2), 105-111.
- Prieto, P (2013). *Psicometría. Teoría Clásica de los Test y Teoría de la Respuesta a los Ítems*. Manuscrito no publicado, Departamento de Psicobiología y Metodología de las Ciencias del Comportamiento, Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, España.
- Rodríguez, C.; González-Castro, P.; Álvarez, D.; González-Pineda, J.A.; Álvarez, L.; Nuñez, J.C.; González, L. y Vázquez, A. (2010). Un modelo educativo de adaptación curricular en alumnos de altas capacidades. *REIFOP*, 13 (1).
- Rodríguez-Naveiras, E.; Díaz, M.; Rodríguez, M.; Borges, Á. y Valadez, M.D. (2015). *Programa Integral para Altas Capacidades: "Descubriéndonos". Una guía práctica de aplicación*. México, D.F.: Editorial El Manual Moderno.
- Rodríguez, R.I. (2001). Mitos y realidades sobre la superdotación y el talento. *Enginy*, 11, p. 95-109.
- Tourón, J. (2000). Evaluación de programas y altas capacidades. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 565-586.

Tourón, J. (2000). "Mitos y realidades en torno a la alta capacidad". En Almeida, L.; Oliveira, E.P. y Melo, A.S. (2000). *Alunos sobredotados. Contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANEIS.

Tourón, J.; Fernández, R. y Reyero, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *Faisca*, 9, 95-110.

Tourón, J.; Marcos, G. y Tourón, M. (2010). La educación online con alumnos de alta capacidad intelectual. Evaluación de una intervención en el ámbito de las Matemáticas. *REIFOP*, 13 (1).

ANEXOS

Anexo n.1. *Cuestionario “Autopercepción de sí mismo y lo familiares” (Original)*

Queremos conocer la relación que tienes con tu hijo y con tu pareja. No hay ninguna respuesta mejor que otra, así que te pedimos la mayor sinceridad posible. Gracias por tu colaboración.

Considero que:		Nunca	Alguna vez	A menudo	Siempre
1	Tengo confianza en mi mismo como padre				
2	Soy tolerante y flexible				
3	Soy consciente de mi conducta respecto a la educación de mi hijo				

En cuanto a cómo me comporto con mi hijo:

Nombre hijo:		Nunca	Alguna vez	A menudo	Siempre
1	Tengo confianza en mi hijo				
2	Premio o alabo a mi hijo				
3	Utilizo el castigo				
4	Echo reprimendas				
5	Presto atención a mi hijo cuando se porta bien				
6	Presto atención a mi hijo cuando se porta mal				
7	Me enfado				
8	Dialogo con mi hijo				
9	Escucho activamente, prestando atención a lo que me dice				
10	Pierdo los estribos				
11	Entiendo los comportamientos de mi hijo				
12	Siento que los comportamientos de mi hijo me sobrepasan				
13	Le levanto la voz y grito				
14	Suelo dejarle hacer cosas por si mismo (vestirse,...)				
15	Pido su opinión				

El comportamiento de mi hijo normalmente es:

		Nunca	Alguna vez	A menudo	Siempre
1	Acepta cuando las cosas no le salen bien				
2	Le gusta trabajar solo				
3	Cuando trabajo en grupo prefiere dirigir yo				
4	Expresa lo que siente				
5	Le resulta fácil hacer amigos				
6	Se interesa por los problemas de otros compañeros				
7	Le resulta fácil contactar con otros niños				
8	Confía en si mismo				
9	Logra lo que se propone				
10	Se impacienta				
11	Presta atención cuando le hablan				
12	Le molesta no conseguir lo que quiere				
13	Alaba a los demás cuando hacen cosas positivas				
14	Se pelea con los demás				
15	Hace sus deberes o tareas				
16	Se da cuenta de lo que sienten los demás				

Anexo n.2. Cuestionario “Autopercepción de sí mismo y lo familiares” (Modificado)

Nombre:	Fecha:
----------------	---------------

Queremos conocer la relación que tienes con tu hijo y con tu pareja. No hay ninguna respuesta mejor que otra, así que te pedimos la mayor sinceridad posible. Gracias por tu colaboración.

Considero que:		Nunca	A veces	Bastante	Siempre
1	Tengo confianza en mí mismo como educador				
2	Soy tolerante y flexible				
3	Soy consciente de la forma en la que educo a mi hijo/a				
4	Tengo estrategias para educar adecuadamente a mi hijo/a				
5	Me preocupa no ser un buen educador/a				
6	Disfruto educando a mi hijo/a				
7	No sé cómo actuar cuando mi hijo/a se porta mal				
8	Prefiero que sea mi pareja quien castigue cuando hay que hacerlo				
9	Mi pareja y yo estamos de acuerdo en cómo educar				
10	Mi labor como educador/a me sobrepasa				

En cuanto a cómo me comporto con mi hijo:

Nombre hijo:		Nunca	A veces	Bastante	Siempre
1	Le/la ayudo con las tareas				
2	Tengo confianza en mi hijo/a				
3	Premio o alabo a mi hijo/a cuando hace algo bien				
4	Castigo los comportamientos inadecuados				
5	Echo reprimendas				
6	Presto atención a mi hijo/a cuando se porta bien				
7	Le digo cosas bonitas				
8	Me enfado con facilidad				
9	Dialogo con mi hijo/a				
10	Dedico tiempo a hacer actividades de ocio con mi hijo/a				
11	Cuando dicto una norma, la mantengo				
12	Entiendo a mi hijo/a				
13	Le levanto la voz y grito				
14	Suelo dejarle hacer cosas por sí mismo/a				
15	Le pido su opinión				
16	Cuando mi hijo/a quiere hablar conmigo, le presto toda mi atención				
17	Pongo muchas normas				
18	Dejo muy claro a mi hijo/a que se puede o no hacer				
19	Doy muestras de afecto a mi hijo/a				
20	Cuando mi hijo/a se porta mal lo atiendo				

El comportamiento de mi hijo normalmente es:

		Nunca	A veces	Bastante	Siempre
1	Es capaz de aceptar las cosas que no le salen bien				
2	Le gusta trabajar solo/a				
3	Cuando está en grupo le gusta ser el/la líder (prefiere dirigir él/ella)				
4	Expresa lo que siente				
5	Le resulta fácil hacer amigos				
6	Es perseverante en las tareas que emprende				
7	Me miente				
8	Confía en sí mismo/a				
9	Logra lo que se propone				
10	Lleva mal perder				
11	Presta atención cuando le hablan				
12	Le molesta no conseguir lo que quiere				
13	Alaba a los demás cuando hacen cosas positivas				
14	Se pelea con los demás				
15	Hace sus deberes o tareas				
16	Se da cuenta de lo que sienten los demás				
17	Participa en las tareas domesticas				
18	Abandona las tareas a la mitad				
19	Se interesa por los problemas de otros compañeros				
20	Coge rabietas				

Si tiene más de un hijo, ¿se comporta diferente con él? ¿En qué?