

Observación de la interacción entre educadores y participantes a través del análisis secuencial de retardos**Observation of the interaction between educators and participants through lag sequential analysis**

Belén Ortega
Universidad Nacional de Educación a distancia

Resumen

En el desarrollo de un programa de corte socioafectiva, como el Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC), la comunicación juega un papel fundamental, ya que las relaciones dentro del equipo educador, así como con los participantes, suponen la base para que la intervención se lleve a cabo de forma adecuada. Por ello es necesario que, dentro del contexto de la evaluación de programas, se busquen métodos que también contemplen este aspecto con la finalidad de mejorar la actuación de los educadores. De esta forma, la presente investigación tiene como objetivo el estudio de la interacción dentro del equipo educacional y con los participantes, a través de la detección de patrones de comportamiento, que permitan comprender los antecedentes y consecuentes de las conductas relevantes del grupo. Los resultados de la investigación hacen patente la existencia de patrones conductuales que se relacionan con un desarrollo apropiado de las sesiones del programa, y demuestran la relevancia de la interacción de todos los agentes implicados en el contexto de aprendizaje.

Palabras clave: *programas, evaluación, interacción, metodología observacional.*

Abstract

In the development of a socio-affective programme, such as the Integral Programme for High Abilities (PIPAC), communication plays a fundamental role, since the relationships within the educating team, as well as with the participants, are the basis for the intervention to be carried out appropriately. It is therefore necessary, within the context of programme evaluation, to look for methods that also consider this aspect in order to improve the performance of educators. Thus, the present research aims to study the interaction within the educational team and with the participants, through the detection of behavioural patterns, which allow us to understand the antecedents and consequences of the relevant behaviours of the group. The results of the research show the existence of behavioural patterns that are related to an appropriate development of the programme sessions, and demonstrate the relevance of the interaction of all the agents involved in the learning context.

Key words: *programmes, evaluation, interaction, observational methodology.*

Introducción

Alumnado con altas capacidades intelectuales

Con el fin de explicar lo que conlleva una capacidad intelectual superior, diversos autores han tratado de delimitar y definir el concepto de las altas capacidades intelectuales. Algunos de estos, son los siguientes:

Desde la perspectiva innatista, el modelo de Terman (1925), que popularizó el término cociente intelectual, considera que la inteligencia viene definida únicamente por el componente genético, que perdura en el tiempo, y que se denominó factor G.

Por otro lado, y dentro de los modelos enfocados al rendimiento, la Teoría de los Tres Anillos de Renzulli (1986), plantea que las altas capacidades intelectuales (AACC) se definen, no únicamente por una habilidad superior a la media, sino por su coocurrencia con una alta creatividad y un alto compromiso con la tarea.

En el marco de los modelos cognitivos, que entienden la inteligencia como un proceso, la Teoría Triárquica de Sternberg (1985), descompone el funcionamiento intelectual en tres ejes: los componentes de ejecución, los componentes de adquisición y los metacomponentes. De tal forma que la inteligencia supone enlazar tanto la información que se obtiene del contexto, como los procesos de orden superior, para la resolución de problemas.

Entre los autores que dotan de una gran importancia al contexto, el Modelo psicosocial de los factores que componen la superdotación de Tannenbaum (1986), pone de manifiesto que, para desarrollar el talento, es imprescindible que se de un ambiente que lo fomenta.

Finalmente, el Modelo diferencial de Gagné (2002), hace distinción entre dotación, entendiéndose este como las capacidades innatas, y el talento, entendido como aquellas capacidades sistemáticamente desarrolladas.

Pese a estas discrepancias en cuanto a su definición, sí que existe un elevado consenso en cuanto a las peculiaridades cognitivas del alumnado superdotado, como es una mayor memoria de trabajo, flexibilidad y atención focalizada (Sastre-Riba y Ortiz, 2018), además de procesar la información a mayor velocidad (Steiner y Carr, 2003) y contar con una mejor capacidad en la resolución de problemas (Sastre-Riba, 2008).

Por todo ello, el alumnado con altas capacidades requiere una respuesta educativa específica, lo que se refleja en la legislación española al considerarlo como alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) desde la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) en 2006. Debido a esta consideración en la legislación nacional, los Gobiernos autonómicos, se han visto obligados a establecer protocolos de identificación y respuesta educativa para el alumnado superdotado (Quintero, 2021).

Para satisfacer esa necesidad educativa surgen programas dentro y fuera del contexto escolar. Existen tres posibles intervenciones de tipo intracurricular: la aceleración, el agrupamiento y el enriquecimiento (Artola, 2011). Pero, tal y como muestran los datos nacionales, esta intervención resulta completamente deficitaria, puesto que datos de una reciente investigación dónde fueron entrevistados padres y madres de alumnos con altas capacidades (Rodríguez-Naveiras et al., 2019) arrojan que solo un 24 % de sus hijos o hijas recibían respuesta educativa dentro del ámbito académico. Debido a esta carencia de intervención dentro del contexto escolar, surgen programas extracurriculares

de corte cognitivo y socioafectivo (Borges, 2021).

Un ejemplo de intervención de corte cognitivo es el Programa Adopte Un Talento (PAUTA), llevado a cabo por la Universidad Nacional Autónoma de México desde 2007, que fomenta el interés científico de niños y niñas con talento de primaria y secundaria a través de talleres y clubes de ciencia, entre otro conjunto de actividades (De la Torre et al., 2016).

En el enfoque socioafectivo se encuentran ejemplos como el Proyecto SICO (Sinceridad, Inteligencia, Creatividad y Optimismo), que, pese a no estar en activo en este momento, está destinado al alumnado de alta capacidad, y busca el desarrollo de valores y aptitudes (Palazuelo et al., 2007).

Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC)

Debido a la relevancia de la intervención en altas capacidades, el Grupo de Trabajo e Investigación en Superdotación (GTISD) de la Universidad de La Laguna creó, en el curso 2003-2004, el Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC), que busca el desarrollo integral de niños y niñas de altas capacidades con edades entre 3 y 13 años de edad, y sus familias en aspectos socioafectivos y comportamentales (Rodríguez-Naveiras et al., 2015).

El programa está formado por dos subprogramas, cuyas sesiones se desarrollan de forma quincenal: “Encuentros” dirigido a los progenitores, y “Descubriéndonos”, destinado a los niños y niñas (Borges, 2017).

El subprograma para padres y madres se encuentra dividido en dos grupos que trabajan contenidos diferentes: el nivel 1, dedicado a las familias que tienen un menor tiempo de permanencia en el programa, se centra en las características, modelos y mitos

sobre altas capacidades intelectuales, así como en estilos educacionales, técnicas de modificación de conducta y otros contenidos vinculados a la parentalidad. Y el nivel 2, que está formado por aquellos progenitores que llevan como mínimo un curso en el programa, y dedican las sesiones a trabajar aspectos de índole personal como la gestión del tiempo y el control del estrés y la ansiedad, debido a sus repercusiones en la unidad familiar. (Rodríguez-Naveiras et al., 2018).

“Descubriéndonos” está estructurado en niveles según la edad de los participantes, y tiene por objetivo trabajar a través de actividades de carácter lúdico, aspectos intrapersonales como el autoconcepto, la gestión emocional y la tolerancia a la frustración. Y aspectos interpersonales y grupales como la escucha activa, la empatía, la asertividad y el trabajo en equipo.

Con el fin de garantizar una buena dinámica de trabajo durante las sesiones de cada grupo, cada nivel cuenta con un equipo educacional integrado por un educador o educadora principal que se encarga de diseñar e implementar las actividades, y al menos una persona en formación que ejerce como educador básico que apoya el desarrollo de la sesión dinamizando las actividades (Rodríguez-Naveiras, et al., 2015).

Evaluación del PIPAC

La evaluación de la intervención tiene un papel fundamental en la implementación de un programa, tanto en lo referente a la consecución de sus objetivos, lo que constituye la evaluación sumativa. Como en aquella que analiza el proceso didáctico, así como los comportamientos que surgen en el contexto de aprendizaje, que es lo que se conoce como evaluación formativa (López de la Llave y Pérez-Llantada, 2004). Debido a esto, el Programa Integral para Altas

Capacidades (PIPAC), se evalúa en ambos aspectos de forma sistemática con carácter anual e interno (Rodríguez-Dorta, et al., 2017).

De cara a contemplar el carácter sumativo, todos los participantes del programa llevan a cabo una evaluación pre y post que contempla la consecución de los objetivos de la intervención (Borges et al., 2016).

En el ámbito formativo de la evaluación, es relevante considerar aspectos como la asistencia a las sesiones del programa y la valoración que se hace de las mismas (Borges y Rodríguez- Naveiras, 2016), así como el estudio del contexto enseñanza-aprendizaje a través del análisis comportamental. Para ello, es necesario contar con metodologías de investigación que evidencien las conductas y el ambiente en el que se producen, por lo que la observación de los comportamientos en su contexto natural de forma rigurosa supone la respuesta adecuada a esta demanda (Anguera et al., 2001; Anguera y Hernández-Mendo, 2013).

Partiendo de esto y con el objetivo de llevar a cabo una evaluación de proceso apropiada dentro del Programa Integral para Altas Capacidades, se han desarrollado protocolos destinados a estudiar estructuras comportamentales que surgen en el desarrollo de sus sesiones.

Un ejemplo de ello es el Protocolo de Observación de la Interacción en el Aula (PINTA v4.) que está destinado a la evaluación de los mecanismos de interacción social de los participantes del programa, y que ha arrojado patrones de comportamiento estadísticamente significativos en los comportamientos de los niños y niñas (Cadenas, 2015).

También empleando la metodología observacional y partiendo de la importancia de una buena actuación del equipo educador

para un desarrollo adecuado del programa (Slater y Simmons, 2001). Se creó el Protocolo de Observación de Funciones Docentes (PROFUNDO v2), que en el marco de intervención del PIPAC analiza las funciones docentes de los educadores principal y básico, así como su interacción en las sesiones del programa (Rodríguez-Naveiras, 2011).

Tomando este protocolo como base, han surgido estudios que aportan importantes resultados sobre el desarrollo del programa, tal es el caso del estudio de Aguirre (2017), donde se constató la evolución de los patrones comportamentales de los educadores desde su etapa de formación hasta el momento en el que asumen el rol de educador principal. Estas diferencias en las funciones docentes acorde al rol desempeñado en la sesión hacen patente la necesidad de una comunicación efectiva dentro del equipo educacional de cara a la implementación de la intervención y a la formación de los educadores.

A la vista de la revisión de la literatura realizada y dado el interés de estudiar el contexto de enseñanza-aprendizaje, así como los patrones de comportamiento que se producen entre educadores debido a la repercusión que tiene en sus funciones, el objetivo del presente estudio es analizar la interacción dentro del equipo educador, así como en relación a los participantes, en el desarrollo de las sesiones del subprograma “Descubriéndonos”.

Método

Metodología y diseño

Esta investigación ha empleado la metodología observacional, con un diseño nomotético, de seguimiento y multidimensional (Anguera, et al., 2001).

Participantes

El presente estudio ha analizado los comportamientos del equipo educador del nivel 3 del Subprograma “Descubriéndonos”, formado por una educadora principal con un año de experiencia en el programa, y dos educadores básicos como apoyo, que son un alumno y una alumna de segundo curso del grado en psicología. También formaron parte de la investigación los participantes del nivel, que eran 8 niños y 3 niñas de entre 8 y 9 años de edad.

Para la observación y codificación de las grabaciones se contó con un equipo de observadores con experiencia y formación en esta metodología. Este equipo estuvo integrado por 2 alumnos de tercer curso del grado en psicología, y por una estudiante del último curso de la misma titulación.

Instrumentos

Las grabaciones analizadas se llevaron a cabo con una cámara Yi action camera, y para su codificación se empleó el software LINCE-PLUS (Soto, et al., 2019).

Los comportamientos de educadores y participantes han sido evaluados a través del Protocolo de Observación de Funciones de Interacción (INTER-EDUCA), que partiendo del Protocolo de Observación de Funciones Docentes (PROFUNDO v2.) apresa las dimensiones: intervenciones no referidas a la sesión de educadores a participantes, intervenciones referidas a la sesión de educadores a participantes, las interacciones entre educadores, las intervenciones de los participantes y las contingencias por parte de los educadores. A continuación (Tabla 2), se muestra un resumen de códigos y categorías del protocolo. El protocolo de observación completo se encuentra en el Anexo1.

Tabla 1
Protocolo de Observación de Funciones de Interacción (INTER-EDUCA)

<u>CATEGORÍA</u>	<u>CONDUCTA</u>	<u>CÓDIGO</u>	<u>AGENTES</u>
INTERVENCIONES NO REFERIDAS A LA SESIÓN (EDUCADORES-PARTICIPANTES)	Intervenciones no referidas a la sesión (educadores-participantes)	NRP	P B
INTERVENCIÓN REFERIDA A LA SESIÓN (EDUCADORES-PARTICIPANTES)	Se dirige al participante	DP	P B
	Responde al participante	RP	P B
	Referidas a la sesión	ISE	P B
INTERACCIÓN ENTRE LOS EDUCADORES	No referidas a la sesión	NRE	P B

Tabla 1
Protocolo de Observación de Funciones de Interacción (INTER-EDUCA) (cont.)

<u>CATEGORÍA</u>	<u>CONDUCTA</u>	<u>CÓDIGO</u>	<u>AGENTES</u>
INTERACCIÓN ENTRE LOS EDUCADORES	Referidas a la sesión	ISE	P B
	No referidas a la sesión	NRE	P B
INTERVENCIONES DE LOS PARTICIPANTES	Se dirige al educador	DEE	P B
	Responde al educador	REE	P B
	Disrupciones de los participantes	DR	-
	Intervenciones generales de los Participantes	IGP	-
CONTINGENCIAS	Refuerzo	R	P B
	Control	C	P B
CATEGORÍAS INSTRUMENTALES	Otros comportamientos	X	P B
	Inobservable	Y	P B

Nota: P= educador principal B= educador básico

Procedimiento

El comienzo del estudio estuvo marcado por la creación del Protocolo de Observación de Funciones de Interacción (INTER-EDUCA), para lo que se tomó como base el PROFUNDO, v2. (Rodríguez-Naveiras, 2011) y se adaptaron sus categorías, dimensiones y códigos para la creación de un protocolo que aprese la interacción entre los tres agentes implicados en el desarrollo de las sesiones (educador o educadora principal, educadores básicos y participantes).

De cara a llevar a cabo el estudio acorde a los criterios éticos pertinentes, se pidió autorización al Comité de Ética

de la Investigación y Bienestar Animal de la Universidad de La Laguna, y se contó también con la autorización de los educadores y tutores legales de los participantes para la grabación de las sesiones del subprograma.

Tras esto, y tal y como marca el procedimiento estandarizado, se llevó a cabo el entrenamiento de observadores hasta alcanzar los niveles de fiabilidad pautados (Cadenas et al., 2012; Rodríguez-Naveiras, 2011). Puesto que la primera prueba de fiabilidad interjueces no alcanzó los criterios de bondad requeridos, se llevó a cabo un reentrenamiento de los observadores. Una vez alcanzados dichos criterios, se llevó a cabo un proceso de optimización para hallar

la duración y cantidad de vídeos a codificar de forma eficiente, para lo que se empleó la Teoría de la Generalizabilidad (TG).

Finalmente se llevó a cabo la detección de patrones de comportamiento de educadores y participantes a través del análisis secuencial de retardos.

Análisis de datos

El cálculo de la fiabilidad entre observadores se obtuvo a través del coeficiente Kappa de Cohen (1960), y de la homogeneidad y Teoría de la Generalizabilidad (TG), para lo que se emplearon los programas SPSS, v.25 y SAGT v1.0 (Blanco, 2001). De cara a determinar el tiempo de observación requerido para que los datos mantengan sus propiedades de bondad, se llevó a cabo un proceso de optimización de la duración mínima de los vídeos a codificar y del número de vídeos necesarios a través de la TG. Finalmente, para la obtención de los patrones de comportamiento se empleó el software SDIS-GSEQ v.5.1. (Bakeman y Quera, 1996).

Resultados

A continuación, se presentan los resultados del estudio. Primeramente, se presentarán los relacionados con la bondad psicométrica del dato, dado que esto supone un requisito indispensable para llevar a cabo el análisis. A continuación, se presentará el diseño de optimización, que tiene por objeto delimitar el número de grabaciones requeridas y la duración de estas. Y, finalmente se presentará el análisis secuencial de las dos grabaciones analizadas con el fin de detectar los diferentes patrones de conducta y su estabilidad en los dos vídeos analizados.

Bondad psicométrica del dato

En lo referente a la fiabilidad de los datos recogidos, existen criterios para garantizar su adecuación, como son un coeficiente G de al menos 0,70 (Hintze y Mathews, 2004), y un índice Kappa igual o superior a 0,75 (Fleiss, 1981). Sin embargo, estos se emplean para estudios donde los instrumentos ya han demostrado su bondad psicométrica.

Puesto que el instrumento utilizado en el presente estudio es una adaptación del PROFUNDO, V2. (Rodríguez-Naveiras, 2011), se ha seguido el procedimiento habitual del Grupo de Investigación en Psicología Aplicada en Ciencias del Comportamiento de la Universidad de La Laguna (GIACCO), esto es que, para garantizar el rigor de los datos, tanto Kappa como TG deben superar el valor de 0,90 (Cadenas 2015; Rodríguez-Dorta, 2014; Rodríguez-Naveiras, 2011).

Los resultados de la primera prueba de fiabilidad (Tabla 3), arrojan un índice Kappa de Cohen adecuado entre el Observador 1 y el Observador 2, pero insuficiente entre el Observador 1 y Observador 3, así como entre el Observador 2 y el Observador 3. Así, el cálculo del índice de homogeneidad y de la TG sigue un diseño unifaceta cruzado, con 2 niveles en la faceta Observadores y 24 niveles en la faceta Códigos. En el caso de la homogeneidad, la faceta a generalizar ha sido Códigos, por lo que se sigue un diseño OxC, mientras que para el cálculo de la TG ha sido CxO, puesto que se generaliza la faceta observadores. Los resultados de todos los coeficientes G son apropiados, a excepción del CG absoluto entre los observadores 1 y 3 para el cálculo de la homogeneidad. Debido a que estos resultados no se ajustan a los criterios de bondad establecidos, se reentrenó a los observadores y se volvieron a llevar a cabo los análisis pertinentes.

Tabla 2
Resultados del análisis de fiabilidad del video 1

	Kappa	TG		Homogeneidad	
		CG	CG	CG	CG Relativo
		Absoluto	Relativo	Absoluto	
Ob1-Ob2	0,913	1,000	1,000	0,000	0,00
Ob1- Ob3	0,636	0,965	0,966	0,351	0,034
Ob2-Ob3	0,524				

Los resultados del análisis tras el reentrenamiento de los observadores (Tabla 4), siguieron el mismo diseño que los ya mencionados, pero obteniendo resultados que garantizan la fiabilidad de los datos, tanto en los coeficientes G, como en los índices Kappa. Sin embargo, es pertinente destacar que, pese a que solo se sobrepasa el

0,90 en caso del grado de acuerdo entre los observadores 1 y 3, es necesario considerar que esto se debe a la existencia de un único desacuerdo en la codificación por la principal característica metodológica del índice Kappa de Cohen, que mide el grado de acuerdo interjueces, eliminando la probabilidad de que estos ocurran por azar.

Tabla 3
Resultados del análisis de fiabilidad del video 2

	Kappa	TG		Homogeneidad	
		CG	CG	CG	CG Relativo
		Absoluto	Relativo	Absoluto	
Ob1-Ob2	0,882	0,961	0,961	0,000	0,000
Ob1- Ob3	1,000	0,997	0,997	0,000	0,000
Ob2-Ob 3	0,882				

Optimización

Con el fin de establecer la duración de las grabaciones a codificar, se realizó un estudio de optimización del número de tramos de cinco minutos requeridos para garantizar la precisión de los datos (Tabla 5). Esto se llevó a cabo a través de la TG,

siguiendo en este caso un diseño unifaceta cruzado CxT, donde la faceta a generalizar fueron los tramos temporales. Considerando como criterio un coeficiente G de al menos 0,9, se comprueba que son suficientes 15 minutos de codificación para garantizar la calidad del dato.

Tabla 4
Diseño Códigos por Tramos temporales CxT

Facetas	Niveles	Tramo 1	Tramo 2	Tramo 3
Tramos	3	1	2	3
Códigos	24	24	24	24
Coef. G relativo		0,808	0,894	0,927
Coef. G absoluto		0,788	0,882	0,918

Una vez hallada la duración mínima de las grabaciones, se procedió a establecer el número de vídeos de 15 minutos a codificar, para lo que se volvió a emplear un estudio de optimización a través de la TG siguiendo

también un diseño unifaceta cruzado, siendo el número de vídeos la faceta a generalizar. Los resultados señalan que para superar el criterio pautado se requieren dos codificaciones de 15 minutos (Tabla 6).

Tabla 5
Diseño Códigos por NVideos CxN

Facetas	Niveles	Vídeo 1	Vídeo 2
N Vídeos	2	1	2
Códigos	24	24	24
Coef. G relativo		0,832	0,908
Coef. G absoluto		0,832	0,908

Análisis secuencial de retardos del primer vídeo

El análisis secuencial de retardos supone la posibilidad de estudiar tanto aquellas secuencias conductuales que se dan más frecuentemente de lo esperado por azar, que son los patrones excitatorios como las que ocurren un menor número

de veces de lo esperado, lo que se conoce como patrones inhibitorios (Sackett,1979). Para la presentación de los resultados de los patrones conductuales hallados se tienen en cuenta los retardos -1 y 1 de las conductas criterio, es decir los comportamientos

que ocurren inmediatamente antes e inmediatamente después de la misma, con el objetivo de obtener una perspectiva más amplia que permita entender, además de los consecuentes de las conductas criterio, los comportamientos que las preceden.

Previamente al análisis de las secuencias comportamentales es necesario determinar

las conductas criterio del estudio, para ello es necesario llevar a cabo un análisis de las frecuencias relativas y seleccionar aquellas que supongan al menos un dos por ciento de todos los códigos observados. El análisis de las frecuencias de los códigos se presenta en la Tabla 7 para la primera grabación y en la Tabla 11 para la segunda.

Tabla 6
Frecuencias absolutas y relativas del primer vídeo

Código	Frecuencia	Frecuencia relativa
CB	0	0,00
CP	9	0,07
DEEB	5	0,04
DEEP	9	0,07
DPB	5	0,04
DPP	28	0,21
DR	9	0,07
IGP	3	0,02
ISEB	9	0,07
ISEP	9	0,07
NREB	0	0,00
NREP	0	0,00
NRPB	0	0,00
NRPP	0	0,00
RB	0	0,00
REEB	5	0,04
REEP	22	0,17
RP	0	0,00
RPB	5	0,04
RPP	13	0,10
XB	0	0,00

XP	0	0,00
YB	0	0,00
YP	0	0,00

Tal y como muestra la tabla 7, los comportamientos que superan el criterio establecido y que por tanto, constituyen las conductas criterio del primer análisis secuencial, son las siguientes: el educador principal se dirige a los participantes (DPP), los participantes responden al educador principal (REEP), el educador principal responde a los participantes (RPP), disrupción de los participantes (DR), el educador principal ejecuta un control (CP), los participantes se dirigen al educador principal (DEEP), el educador principal se dirige al educador básico sobre algo referido a

la sesión (ISEP), el educador básico se dirige al educador principal sobre algo referido a la sesión (ISEB), el educador básico se dirige a los participantes (DPB), los participantes responden al educador básico (REEB), los participantes se dirigen al educador básico (DEEB), el educador básico responde a los participantes, y, por último, los participantes llevan a cabo una intervención general (IGP).

El análisis secuencial de retardos para cada agente (Educadora principal, educadores básicos y participantes) se presentan en las tablas 8, 9 y 10.

Tabla 7
Análisis secuencial de la educadora principal en el primer video.

Conducta criterio	Retardo -1						Retardo 1					
	Excitatorio			Inhibitorio			Excitatorio			Inhibitorio		
	Código	Q de Yule	Frecuencia									
CP	DR	1	9/9									
	(11,40)											
DPP	REEP	0,76	12/12	DPP	-1	0/28	REEP	0,96	18/22	DPP	-1	0/27
	(4,28)			(-3,06)			(7,55)			(-3,06)		
	RPB	0,73	3/5									
	(2,21)											
	RPP	0,55	6/13									
	(2,38)											
ISEP	ISEB	0,97	6/9				ISEB	0,97	6/9			
	(7,32)						(7,32)					
RPP	DEEP	1	9/9									
	(9,23)											

Tabla 8
Análisis secuencial de los educadores básicos en el primer video

Conducta criterio	Retardo -1						Retardo 1					
	Excitatorio			Inhibitorio			Excitatorio			Inhibitorio		
	Código	Q de Yule	Frecuencia									
DPB							REEB	1	5/5			
							(11,40)					
ISEB	ISEP	0,97	6/9				ISEP	,97	6/9			
	(7,32)						(7,32)					
RPB	DEEB	1	5/5									
	(11,40)											

Tabla 9
Análisis secuencial del comportamiento de los participantes en el primer vídeo

Conducta criterio	Retardo -1						Retardo 1					
	Excitatorio			Inhibitorio			Excitatorio			Inhibitorio		
	Código	Q de Yule	Frecuencia	Código	Q de Yule	Frecuencia	Código	Q de Yule	Frecuencia	Código	Q de Yule	Frecuencia
DEEB							RPB (11,40)	1	5/5			
DEEP							RPP (9,33)	1	9/13			
DR							CP (11,40)	1	9/9			
REEB	DPB (11,40)	1	5/5									
REEP	CP (2,58)	0,70	4/8	REEP (-2,32)	-1	0/22						
	DPP (7,55)	0,96	18/28									

El análisis secuencial del primer vídeo evidencia la existencia de los siguientes patrones comportamentales excitatorios:

a) Las interrupciones de los participantes (DR) fomentan que la educadora principal lleve a cabo un control (CP), para poder continuar con el desarrollo de la sesión.

b) El control ejecutado por la educadora principal (CP) conduce a una respuesta verbal o no verbal de los participantes (REEP), como puede ser, el hecho de que vuelvan a sus sitios después de que la educadora les llame la atención.

c) El hecho de que la educadora principal se dirija a los participantes (DPP) conlleva que estos le respondan (REEP) y, a su vez, esta respuesta actúa como comportamiento excitatorio para que la educadora se dirija de nuevo a los participantes, lo que constituye un patrón de comportamiento circular.

d) Cuando los participantes se dirigen a la educadora principal (DEEP), ésta lleva a cabo una respuesta (RPP).

e) Las interacciones referidas a la sesión entre los educadores (ISEP e ISEB) son mutuamente excitatorias, lo que implica un patrón conductual circular.

f) Cuando los educadores básicos se dirigen a los participantes (DPB), éstos dan una respuesta (REEB). Así pues, cuando los participantes se dirigen a los educadores básicos (DEEB), éstos también responden (RPB)

g) Las respuestas de los educadores principal y básicos (RPP y RPB) suelen ir seguidas de una directriz o explicación del educador principal (DPP).

h) Las intervenciones generales de los participantes (IGP) conllevan una respuesta de la educadora principal (RPP).

Para concluir, es importante remarcar que los únicos patrones inhibitorios encontrados corresponden a comportamientos que se inhiben a sí mismos, esto es, los códigos DPP (el educador principal se dirige a los participantes), y REEP (los participantes responden al educador principal).

Análisis secuencial de retardos del segundo vídeo

Acorde al criterio establecido (frecuencia relativa igual o superior a 0,02), y observando la tabla de frecuencias del segundo vídeo (Tabla 11) se escogen como conductas criterio las siguientes: el educador principal se dirige a los participantes (DPP), los participantes responden al educador principal (REEP), los participantes llevan a cabo una interrupción (DR), el educador principal ejecuta un control (CP), el educador principal se dirige al educador básico sobre algo referido a la sesión (ISEP), el educador básico se dirige al educador principal sobre algo referido a la sesión (ISEB), el educador básico realiza un comportamiento inobservable (YB), el educador básico se dirige a los participantes (DPB), y por último, el educador principal responde a los participantes (RPP).

El análisis secuencial de retardos para cada agente (Educadora principal, educadores básicos y participantes) se presentan en las tablas 12, 13 y 14.

Tabla 10
Frecuencias absolutas y relativas del segundo vídeo

Código	Frecuencia	Frecuencia relativa
CB	2	0,01
CP	11	0,07
DEEB	2	0,01
DEEP	2	0,01
DPB	3	0,02
DPP	46	0,31
DR	13	0,09
IGP	1	0,01
ISEB	4	0,03
ISEP	4	0,03
NREB	0	0,00
NREP	1	0,01
NRPB	0	0,00
NRPP	0	0,00
RB	0	0,00
REEB	2	0,01
REEP	45	0,30
RP	2	0,01
RPB	2	0,01
RPP	3	0,02
XB	0	0,00
XP	0	0,00
YB	4	0,03
YP	2	0,01

Tabla 11

Análisis secuencial de retardos de los comportamientos de la educadora principal en el segundo vídeo

Conducta criterio	Retardo -1						Retardo 1					
	Excitatorio			Inhibitorio			Excitatorio			Inhibitorio		
	Código	Q de Yule	Frecuencia	Código	Q de Yule	Frecuencia	Código	Q de Yule	Frecuencia	Código	Q de Yule	Frecuencia
CP	DR (11,11)	1	11/13	REEP	-1	0/45						
				DPP	-1	0/46						
DPP	REEP	,93	34/45	DPP	-1	0/46	REEP	,98	39/45	DPP	-1	0/45
	RPP	-	3/3				DEEP	-	2/2	CP	-1	0/11
ISEP							ISEB	-	3/4			
							DPB	-	3/4			
RPP	DEEP	-	2/2									
	IGP	-	1/1									

Tabla 12

Análisis secuencial de retardos de los comportamientos de los educadores básicos en el segundo vídeo

Conducta criterio	Retardo -1						Retardo 1					
	Excitatorio			Inhibitorio			Excitatorio			Inhibitorio		
	Código	Q de Yule	Frecuencia	Código	Q de Yule	Frecuencia	Código	Q de Yule	Frecuencia	Código	Q de Yule	Frecuencia
DPB	ISEP (3,31)	-	1/4				REEB (9,90)	-	2/2			
	RPB (4,85)	-	1/2				DEEB (4,85)	-	1/2			
ISEB	ISEP (9,04)	-	3/4									
YB	DEEB (11,40)	-	1/4									
	NREP (6,02)	-	1/1									

Tabla 13

Análisis secuencial de retardos de los comportamientos de los participantes en el segundo vídeo

Conducta criterio	Retardo -1						Retardo 1					
	Excitatorio			Inhibitorio			Excitatorio			Inhibitorio		
	Código	Q de Yule	Frecuencia	Código	Q de Yule	Frecuencia	Código	Q de Yule	Frecuencia	Código	Q de Yule	Frecuencia
DR							CP (11,11)	1	11/11	DPP (-2,50)	-1	0/45
							CB (4,59)	-	2/2	REEP (-2,50)	-1	0/45
REEP	DPP (9,66)	,98	39/46	REEP (-5,32)	-1	0/45	DPP (7,89)	,93	34/45	CP (-2,28)	-1	0/11
				DR (-2,50)	-1	0/13	RP (2,15)	-	2/2	REEP (-5,32)	-1	0/45

En la segunda codificación se detectaron los siguientes patrones comportamentales con carácter excitatorio:

a) Las interrupciones de los participantes (DR) conllevan que la educadora principal o los educadores básicos ejecuten un control (CP o CB), siendo más frecuentes los llevados a cabo por la educadora principal.

b) Las directrices o explicaciones de la educadora principal (DPP) y la respuesta de los participantes (REEP) dan lugar a un patrón conductual circular, puesto que ambos comportamientos son mutuamente excitatorios.

c) Las explicaciones o indicaciones de la educadora principal (DPP) fomentan que los niños y niñas se dirijan a ella (DEEP).

d) Las intervenciones sobre el desarrollo de la sesión llevadas a cabo por la educadora principal (ISEP) fomentan que el educador básico lleve a cabo el mismo comportamiento (ISEB), o que de directrices o explicaciones a los participantes (DPB).

e) Cuando los educadores básicos se dirigen a los participantes (DPB) reciben una respuesta de los niños y niñas (REEB).

f) Cuando los participantes se dirigen a la educadora principal (DEEP) o hacen una intervención general (IGP), ésta proporciona una respuesta (RPP). Así pues, estas respuestas (RPP) han ido seguidas de una explicación o directriz (DPP).

g) Los comportamientos inobservables de los educadores básicos (YB), han venido precedidos por una intervención de los participantes hacia ellos (DEEB).

En cuanto a los patrones comportamentales inhibitorios, además de considerar que las indicaciones o directrices de la educadora principal (DPP) y las respuestas de los participantes a la educadora principal (REEP), son conductas inhibidas por sí mismas, se ha detectado lo siguiente:

a) Los controles ejercidos por la educadora principal (CP) no son precedidos por una respuesta de los participantes (REEP) o por una explicación de la educadora (DPP), ya que estos comportamientos no dificultan el desarrollo de la sesión.

b) Las interrupciones de los participantes (DR) no preceden a una indicación o directriz de la educadora principal (DPP) ni a una respuesta de los participantes (REEP), ya que la interrupción impide continuar con la actividad en curso.

Discusión

La evaluación de programas constituye un proceso fundamental de la intervención, ya que proporciona información no solo de la consecución de objetivos, sino del desarrollo habitual de las sesiones.

Para un adecuado funcionamiento del programa PIPAC, es necesario analizar los comportamientos de los educadores y educadoras, siendo relevante que la interacción en el equipo educacional sea fluida. Además, tomando en consideración que los educadores y educadoras básicos, entran en proceso de formación, es de especial interés estudiar sus conductas e interacciones con el educador principal y los participantes, para valorar este proceso de aprendizaje.

La presente investigación arrojó la existencia de numerosas secuencias conductuales del equipo educacional y de los niños y niñas, entre los que se pueden destacar los patrones hallados en lo referente a las interrupciones, puesto que se observa que tanto la educadora principal como los básicos intervienen de forma inmediata a estos comportamientos, para poder continuar con el desarrollo de la sesión.

Otro aspecto a considerar de los análisis realizados es la existencia de una

comunicación fluida entre los educadores principal y básicos, que favorecen que las actividades se lleven a cabo de forma óptima.

En lo referente a las interacciones con los participantes, se aprecian patrones adecuados, donde las directrices de los educadores son acatadas por los participantes y, a su vez, las preguntas e intervenciones de éstos son atendidas y resueltas por el equipo educador.

Sin embargo, y pese a que se ha demostrado la existencia de estructuras comportamentales adecuadas para la implementación del programa, resulta de gran interés que no surgen patrones con el código refuerzo (RP o RB), lo que pone de manifiesto algo fundamental cuando se analizan datos observacionales con el análisis secuencial de retardos: los patrones que deberían darse en el contexto estudiado, pero que no aparecen también son significativos. De esta forma, y debido a la importancia de los refuerzos en el ámbito educativo plantea la necesidad de ampliar las observaciones para corroborar o desmentir el desuso de esta técnica en las sesiones del programa.

En resumen, los resultados obtenidos demuestran que la diferencia de roles en el equipo educacional da lugar a diferentes patrones comportamentales en lo referente a la interacción con los participantes. Así pues, las secuencias conductuales halladas hacen visible que la educadora principal desempeña su papel de forma adecuada, llevando a cabo comportamientos que fomentan las interacciones de los participantes y de los

educadores, lo que constituye un desarrollo óptimo de las actividades y una formación apropiada para los educadores básicos.

Algunos de estos resultados concuerdan con lo obtenido en el estudio de Rodríguez-Naveiras y Borges (2015), donde analizando el comportamiento del equipo educador también se obtuvieron patrones conductuales diferenciados entre educadores principales y básicos, se halló interacción entre estos y se observaron tanto secuencias apropiadas para el desarrollo de la sesión (el educador pregunta al participante, y este responde), como se observó la ausencia de refuerzos a las respuestas de los participantes.

Finalmente es necesario remarcar que la principal limitación a la que ha hecho frente el estudio es la referida a la calidad audiovisual de algunas grabaciones, lo que dificultó la labor de codificación del equipo de observadores y explica la aparición de los comportamientos inobservables recogidos. Por ello, se recomienda para futuras investigaciones contar con un equipo de registro de mayor calidad.

No obstante, el trabajo realizado supone una base para futuras investigaciones en la misma línea, como podría ser un seguimiento de las interacciones de los educadores básicos a lo largo de su formación, o el estudio de las funciones de interacción entre educadores y participantes en los diferentes niveles del subprograma “Descubriéndonos” para observar si existen diferencias en las secuencias comportamentales relacionados con el grupo.

Referencias

- Aguirre, T., Borges, A. y Rodríguez-Dorta, M. (2017). Evolución del comportamiento de los educadores en función de su experiencia en un programa de altas capacidades. *Revista Talento, Inteligencia y Creatividad (Talincrea)*, 4(2), 39-56.
- 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), 135-161.
- Anguera, M. T. y Hernández-Mendo, A. (2013). La metodología observacional en el ámbito del deporte. *Revista de Ciencias del Deporte*, 9(3), 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 Quera, V. (1996). Análisis de la interacción: *Análisis secuencial con SDIS y GSEQ*. 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. (2017). Programas de Intervención para alumnado de altas capacidades. En G. López-Aymes, A. J. Moreno, A. Montes-de-Oca-O'Reilly, y L. Manríquez López, *Atención a la diversidad y educación inclusiva cuestiones teóricas y prácticas* (pp. 213-232). Fontamara.
- Borges, A. (2021). *Semejanzas y diferencias entre situación de alumnos con AACII en México* [Conferencia]. Diplomado en Altas Capacidades Intelectuales: identificación e intervención educativa. Querétaro, México.
- Borges, A., Rodríguez-Dorta, M. y Rodríguez-Naveiras, E. (2016). El programa Encuentros: La integración de los programas para progenitores en la intervención con alumnado de altas capacidades. *AMazónica*, 2, 213-236.
- Borges, A. y Rodríguez-Naveiras, E. (2016) Evaluación formativa y sumativa del programa integral para altas capacidades (PIPAC). En M.D Valadez, G. LópezAymes, A. Borges, J., Betancourt y R. y Zambrano (2016). *Programas de intervención para niños con altas capacidades y su evaluación* (pp.159-172). Manual Moderno.
- Borland, J.H. (2003). Evaluating gifted programs: A broader perspective. En N. Colangelo y G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 293-310). Allyn and Bacon.
- 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.
- 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.
- De la Torre, G., Del Valle, L., Mijangos, A., y Williams, M. (2016). Programa Adopte un Talento. Impulso al talento científico. 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). Manual Moderno.
- Fleiss, J. L. (1981). *Statistical method for rates and proportions*. Wiley
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15, 119-147.
- Hintze, J.M. y Matthews, W.J. (2004). The Generalizability of systematic direct observations across time and setting: a preliminary investigation of the psychometrics of behavioral observation. *School Psychology Review*, 33(2), 258-270.
- López de la Llave, A. y Pérez-Llantada, M.C. (2004). *Evaluación de programas en psicología aplicada (salud, intervenciones sociales, deporte, calidad)*. Dykinson
- Palazuelo, M., Elices, J.A. y Del Caño. (2007). *Alumnado con superdotación, Respuesta educativa*. Junta de Castilla y León.
- Patterson, G.R. (1979). A performance theory for coercitive family interaction. En R.B. Cairns (Ed). *The analysis of social interactions: methods, issues, and illustrations* (pp.119-157). Lawrence Erlbaum Associates.
- Quintero, R. (25, enero, 2021). Identificación en España. Grupo de Trabajo e Investigación en Superdotación. <https://gtisd.net/identificacion-espana/>
- 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 University Press.
- Rodríguez-Dorta, M. (2014). *Evaluación de proceso del comportamiento docente en Educación Primaria y Especial*. [Tesis doctoral]. Universidad de La Laguna.
- Rodríguez-Dorta, M., Rodríguez-Naveiras, E. y Borges, A. (2017, febrero). *Los programas para progenitores: evaluación de los dos niveles del Programa Encuentros* [Paper]. Jornadas Internacionales sobre panorámica de intervención en altas capacidades intelectuales, 3ª edición, San Cristóbal de La Laguna, España.
- Rodríguez-Naveiras, E. (2011). PROFUNDO: *Un instrumento para la evaluación de proceso de un programa de altas capacidades*. [Tesis Doctoral]. Universidad de La Laguna.
- Rodríguez-Naveiras, E., y Borges, Á. (2015). Evaluación del comportamiento de docentes en un programa socioafectivo para alumnado de altas capacidades intelectuales. *Revista Talento, Inteligencia y Creatividad (Talincrea)*, 2(1), 28-39.
- Rodríguez-Naveiras, E., Cadenas, M., Borges, Á., y Valadez, M.D. (2019). Educational responses to students with high abilities from the parental perspective. *Frontiers in psychology*, 10, 1187.
- Rodríguez-Naveiras, E., Díaz, M., Rodríguez-Dorta, M., Borges, A. y Valadez, M.D. (2015). *Programa integral para altas capacidades "Descubriéndonos": una guía práctica de aplicación*. Manual Moderno
- Rodríguez-Naveiras, E., Rodríguez-Dorta, M., Borges, A., y Ortega, B. (2018). *Evaluation of program to parents of high ability students, Meetings* [paper]. 16th Conference of the European

- Council for High Ability. Dublín, Irlanda.
- Sackett, G.P. (1979). The lag sequential analysis of contingency and cyclicity in behavioral interaction research. En J. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development*, (pp. 623-649). Wiley.
- Slater, C.L. y Simmons, D.L. (2001). The design and implementation of a peer coaching program. *American Secondary Education*, 29 (3), 67-76.
- Sastre-Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. *Revista de Neurología*, 46(1), 11-16.
- Sastre-Riba, S., y Ortiz, T. (2018). Neurofuncionalidad ejecutiva: estudio comparativo en las altas capacidades. *Revista de Neurología*, 66(1), 51-56.
- Soto, A., Camerino, O., Iglesias, X., Anguera, M. T., y Castañer, M. (2019). LINCE PLUS: Research Software for Behaviour Video Analysis. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 137, 149-153. doi:10.5672/apunts.2014-0983.es. (2019/3).137.11
- Steiner, H. H., y Carr, M. (2003). Cognitive development in gifted children: Toward a more precise understanding of emerging differences in intelligence. *Educational Psychology Review*, 15(3), 215-246.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. En R. J. Sternberg y J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp.21-52). Cambridge University Press.
- Terman, L. (1925). *Mental and physical traits of a thousand grafted children*. Stanford University Press.

Anexos

Protocolo de Observación de Funciones de Interacción (INTER-EDUCA)

MACROCATEGORÍA 1: INTERVENCIONES NO REFERIDAS A LA SESIÓN (EDUCADORES-PARTICIPANTES)

Códigos:

Intervenciones no referidas a la sesión: Todas aquellas interacciones iniciadas por parte del educador (principal o básico) dirigidas a los participantes, y que no guardan relación directa con el desarrollo de la sesión. Ejemplos: “¿De qué se van a disfrazar en carnavales?” “¿Qué tal el fin de semana?” ...

Para diferenciar qué educador lleva a cabo la interacción se codificará NRPP (Educador principal) o NRPB (Educador básico)

MACROCATEGORÍA 2: INTERVENCIÓN REFERIDA A LA SESIÓN (EDUCADORES-PARTICIPANTES)

Códigos:

Se dirige al participante: Se trata de aquellas interacciones iniciadas por el educador (Principal o básico) dirigidas a los participantes y que son claves para el desarrollo de la sesión, tales como, la organización del grupo o la explicación de las actividades.

Para diferenciar qué educador lleva a cabo la interacción se codificará DPP (Educador principal) o DPB (Educador básico)

Responde al participante: Son todas aquellas interacciones de los educadores relevantes para el desarrollo de la sesión y que vienen siempre precedidas de alguna pregunta o comentario de los participantes.

Para diferenciar qué educador lleva a cabo la interacción se codificará RPP (Educador principal) o RPB (Educador básico)

MACROCATEGORÍA 3: INTERACCIONES ENTRE LOS EDUCADORES

Códigos:

Interacciones entre educadores referidas a la sesión: Son todas aquellas interacciones iniciadas por parte de un educador (principal o básico) y dirigidas hacia otro de los educadores, que guardan relación con la organización o desarrollo de la sesión. Ejemplos: “¿Puedes preparar el material para la siguiente actividad?”, “Continua con la actividad mientras yo preparo la siguiente”, “Supervisa lo que está haciendo ese grupo” ...

Para diferenciar qué educador lleva a cabo la interacción se codificará ISEP (Educador principal) o ISEB (Educador básico)

Interacciones entre educadores no referidas a la sesión: Entran en este código todas las interacciones entre educadores que no guardan relación con la sesión que se está desarrollando, tales como las preguntas de índole personal o sobre aspectos triviales. Ejemplos: “¿Cómo va todo?”, “¿Qué tal el examen?”, “Hoy estoy muy cansada” ...

Para diferenciar qué educador lleva a cabo la interacción se codificará NREP (Educador principal) o NREB (Educador básico)

MACROCATEGORÍA 4: INTERACCIONES DE LOS PARTICIPANTES

Códigos:

Se dirige al educador: Son todas aquellas intervenciones de las participantes dirigidas hacia el educador (Principal o básico), que guardan relación con el desarrollo de la sesión. Ejemplos: “¿Qué vamos a hacer ahora?”, “No entiendo el juego, ¿podrían volver a explicarlo?”

Para diferenciar a qué educador va dirigida la intervención se codificará DEEP (Educador principal) o DEEB (Educador básico)

Responde al educador: Son todas aquellas interacciones que surgen en respuesta de una intervención previa de los educadores, ya sean preguntas o comentarios.

Para diferenciar a qué educador va dirigida la intervención se codificará REEP (Educador principal) o REEB (Educador básico)

Disrupciones de los participantes: Forman parte de este código todos aquellos comportamientos negativos de los participantes que requieren la intervención de un educador para continuar con la dinámica de la sesión. Ejemplos: Los participantes se levantan cuando no es pertinente, interrumpen a otro participante o a los educadores, agreden física o verbalmente a un compañero...

Intervenciones generales de los participantes: Este código hace referencia a todos aquellos comportamientos de los participantes que no guardan relación con las actividades desarrolladas. Ejemplos: “Yo me sé el nombre de todas las profesoras de mi colegio”, “Tengo un juego que se llama...”, “Estos carnavales me voy a disfrazar de gato” ...

MACROCATEGORÍA 5: CONTINGENCIAS

Códigos:

Refuerzo: Forman parte de este código todas aquellas interacciones en las que el educador recompense o elogie una acción de los participantes. Ejemplos: “Muy bien hecho, sigue así”, “¡Eso es una buena respuesta!”, “¡Qué bien os está quedando!” ...

Para diferenciar qué educador lleva a cabo la interacción se codificará RP (Educador principal) o RB (Educador básico)

Control: Son todas aquellas interacciones de los educadores en las que se reprocha o castiga un comportamiento disruptivo de los participantes, con el fin de poder continuar con la

sesión. Ejemplo “Por favor, atiendan a las explicaciones”, “¡Chicos, guarden silencio!”, “Si seguimos así, terminamos ya las actividades de hoy”, “No insultes a tu compañero”
Para diferenciar qué educador lleva a cabo la interacción se codificará CP (Educador principal) o CB (Educador básico)

MACROCATEGORÍA 6: CATEGORÍAS INSTRUMENTALES

Códigos:

Inobservable: Se registra este cuando no se logra codificar el comportamiento de los educadores.

Para diferenciar qué educador lleva a cabo el comportamiento se codificará YP (Educador principal) o YB (Educador básico).

Otros comportamientos: Corresponden a este código todas aquellas interacciones no descritas en las categorías anteriores.

Para diferenciar qué educador lleva a cabo la interacción se codificará XP (Educador principal) o XB (Educador básico)