

Curso 2009/10
HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES/26
I.S.B.N.: 978-84-7756-996-1

ELENA RODRÍGUEZ NAVEIRAS

**PROFUNDO: un instrumento para la evaluación
de proceso de un programa de altas capacidades**

Directoras
ÁFRICA BORGES DEL ROSAL
CARMEN HERNÁNDEZ JORGE



SOPORTES AUDIOVISUALES E INFORMÁTICOS
Serie Tesis Doctorales

A mis padres

Todos los sentimientos, emociones y pensamientos están conmigo nadando dentro de mí. Podría llorar o reír en este punto, en donde el esfuerzo, la persistencia, y las personas que han creído en mí me invaden enormemente. Miro hacia atrás, y me observo como un globo sin forma, perdido, caído, y que con el paso de los días y las noches, se fue llenando de aire, se fue alzando más y más, hasta que al final contempló desde lo alto, entre nubes de sueños y proyectos, el paisaje más hermoso del mundo.

Hoy quiero compartir todo lo que siento con ustedes, pero no deseo verlos desde lejos, deseo que se suban a este globo mágico y compartan mi aventura, pues en los instantes que más desesperanzada o sola me sentía frente a este proyecto de vida, siempre encontré de ustedes, las mejores palabras, la mejor compañía.

Agradecimientos

La realización de esta tesis doctoral ha sido un trabajo costoso, lleno de sacrificios y de esfuerzo personal. Sin embargo, ha sido un camino lleno buenos momentos, ilusiones y de personas sin las cuales este trabajo no hubiese visto la luz.

En primer lugar, quiero agradecer a las familias que participan en el Programa Integral para Altas Capacidades, ya que sin ellas este trabajo nunca se hubiese podido llevar a cabo. Gracias a ellas he tenido la oportunidad de trabajar con niños y niñas con altas capacidades intelectuales, que me han hecho conocer su verdadera realidad más allá de lo que dicen los libros y la literatura.

A las monitoras del programa PIPAC, que participaron en esta investigación, Patricia Medina, Alexandra Kiguel y Patricia González, gracias a las tres por los momentos compartidos en las sesiones con los niños y las niñas.

A los observadores que registraron las sesiones, Maryurena Lorenzo, Natalia Herranz, Carina de la Rosa, Darío García y Patricia González, gracias por haber participado desinteresadamente en esta investigación.

A mis compañeras Maryurena Lorenzo y Natalia Herranz, gracias por las visitas al despacho, por hacerme sonreír, por estar cada día y tener la misma ilusión que yo en la realización de este trabajo.

A Alberto Pacios, Deborah Gil, Alicia Lázaro, Inés Sánchez, Candelaria Alonso, Patricia Medina, Jonatan Martín y Cristian Fortes por el apoyo constante en las últimas etapas de esta tesis, el interés mostrado y la ayuda prestada.

A las personas del Departamento de Psicobiología y Metodología de las Ciencias del Comportamiento, al que he pertenecido en mi etapa de doctoranda, y, en especial a los profesores Pedro Prieto Marañón y Juan Camacho Rosales, quienes me ayudaron puntualmente y resolvieron mis dudas con todo cariño y buen hacer.

A mis amigos y amigas, que no dejaron que me sintiera sola en los momentos más duros de esta investigación, gracias por las llamadas, los ánimos, el hacerme saber que esto merecía la pena y el apoyo constante.

A Armando González-Posada que me acogió como a una hija, preparando esos almuerzos los fines de semana para que esta tesis saliera lo mejor posible.

Los lugares y momentos que me ayudaron a desconectar del trabajo que esta tesis doctoral requería: los congresos a los que he asistido a lo largo de estos años de preparación, el mar y las puestas de sol de Bajamar, los paseos por el Camino Largo y la desconexión en Fuerteventura los meses previos a la finalización de este trabajo.

A mi codirectora Carmen Hernández, gracias por su amabilidad, sensibilidad, calidez humana y su desvelo, dejando todo cuando la he necesitado, así como el atenderme durante sus ratos de ocio, en los fines de semana que desinteresadamente me ha dedicado.

Quiero agradecer especialmente a mi directora África Borges su tiempo y dedicación a lo largo de estos años, así como el apoyo incondicional en todo momento. No puedo imaginar mejor mentora que ella: entregada, ilusionada, positiva, valiente y rigurosa. África gracias por haberme hecho llegar hasta aquí y ser mi amiga.

A mi hermana gemela Marta, mi mitad, con la que he compartido todos los momentos de mi vida y especialmente todo el camino de alegrías que ha supuesto este trabajo. A mi hermana pequeña María, que ha estado pendiente de mí en todo momento, valorando mis ganas y esfuerzo cada día; sin tu apoyo y cariño esto no hubiese sido igual. En extensión a mi prima Cristina, a la que considero una hermana más y que cada día me animó a seguir en el camino hacia el éxito.

A mis padres. Este trabajo está dedicado especialmente a ellos. Gracias por la educación recibida, el tiempo invertido, los valores, por inculcarme el espíritu de sacrificio y quererme tanto como lo han hecho a lo largo de mi vida. Les quiero, son los mejores padres que una hija puede tener.

ÍNDICE

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	17
MARCO TEÓRICO.....	19
CAPÍTULO 1. PERSPECTIVAS DE INTELIGENCIA Y CONCEPTUALIZACIÓN DE ALTAS CAPACIDADES	21
1.1 Perspectiva psicométrica de la inteligencia.....	21
1.2 Perspectiva cognitivista.....	23
1.3 Perspectiva constructivista.....	24
1.4 Modelos orientados al rendimiento.....	27
1.5. Resumen del primer capítulo	27
CAPÍTULO 2: NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN ALTAS CAPACIDADES.....	31
2.1 Altas capacidades y rendimiento académico.....	32
2.2 Programas de intervención dentro de la escuela	34
2.2.1 Aceleración.	35
2.2.2 Enriquecimiento.....	36
2.2.3 Agrupamiento.....	37
2.3 Programas extraescolares de enriquecimiento cognitivo.....	39
2.3.1 Programa de Enriquecimiento Triárquico de Renzulli (1977).....	39
2.3.2 El Programa de Aprendizaje Autodirigido (Treffinger, 1975)	40
2.3.3 Programa de Estructura de la Inteligencia (SOI) fundamentado en el modelo de Inteligencia de Guilford (1967)	40
2.3.4 Programa de Tres Etapas de Enriquecimiento de Feldhusen (1981)	40

2.3.5 El programa PENTA UC: innovación y rigurosidad para una Educación de Talentos en Chile (Arancibia, Lissi y Narea, 2008)	40
2.3.6 Proyecto ACTIUM. Estrategias Didácticas para la Enseñanza de las Inteligencias Múltiples (Prieto, Pérez, Ferrándiz y Ballester, 2000; Prieto y Ferrándiz, 2001)	41
2.3.7 Center for Talented Youth (CTY) de la Universidad Johns Hopkins (Tourón, Tourón y Silvero, 2005)	42
2.3.8 El programa La aventura de aprender a pensar y a resolver problemas de Pérez, Bados y Beltrán (1997)	42
2.3.9 Programa de extensión curricular para alumnos de educación primaria y secundaria con altas capacidades desarrollado por Prieto y Hervás (2000)	43
CAPÍTULO 3: OTRAS REALIDADES DEL NIÑO Y LA NIÑA CON ALTAS CAPACIDADES.....	45
3.1 Problemática socioafectiva.....	46
3.1.1. Estudios que apoyan la perspectiva positiva.....	46
3.1.2. Estudios que apoyan la perspectiva negativa.....	47
3.1.3. Posibles explicaciones de la disparidad	49
3.2. Programas extraescolares de enriquecimiento socioafectivo.....	51
3.2.1. Programas de enriquecimiento socioafectivo de tipo general.....	54
3.2.1.1 Programa de habilidades sociales en la infancia de Michelson y cols (1987).....	54
3.2.1.2 Programas Juego de Garaigordobil, (1993, 2003, 2004).....	54
3.2.1.3 Programa de actividades para el desarrollo de la autoestima (Marchago, 1996).....	55

3.1.2.4 Programas instruccionales-emotivos: PIELLE y PIECAP (Hernández y Aciego, 1991; Hernández y García, 1992).....	55
3.1.2.5 Programa de desarrollo socioafectivo (DSA). (De la Cruz y Mazaira, 1992)	56
3.2.2. Programas de enriquecimiento socioafectivo específicos para altas capacidades.....	56
3.2.2.1 Programa Extracurricular de la Universidad de Santiago de Compostela (ASAC-Galicia) (Díaz y Bravo, 2002).....	56
3.2.2.2 Programa de Williams (1972).....	57
3.2.2.3 Programa de Aprendizaje Autónomo de Betts (1991)	57
3.2.2.4 Programa de Enriquecimiento Extracurricular para Superdotados de Sánchez (1999)	57
3.2.2.5 Programa MEPS de “Huerta del Rey” (Alonso y Benito, 1996).....	58
3.3 Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC).....	58
3.3.1. Justificación y desarrollo del Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC).....	60
3.3.2. Actividades del Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC).....	61
3.3.2.1 Con los niños y las niñas: Sesiones ordinarias.....	61
3.3.2.1.1 Aspectos socioafectivos.....	62
3.3.2.1.2 Aspectos cognitivos.....	631
3.3.2.1.3 Con preadolescentes y adolescentes.....	64
3.3.2.2 Sesiones complementarias.....	64
3.3.2.2.1 Visitas educativas.....	64

3.3.2.2.2 Talleres de verano.....	65
3.3.2.3 Escuela de Padres y Madres.....	65
3.3.2.4 Otras actividades del equipo.....	65
3.3.2.5 Entrenamiento a monitoras.....	66
CAPÍTULO 4: EVALUACIÓN DE PROGRAMAS.....	69
4.1. Enfoques evaluativos en evaluación de programas.....	71
4.2. Metodologías de las Ciencias del Comportamiento aplicadas a la evaluación de programas.....	74
4.2.1. Estrategias experimentales.....	74
4.2.1.1. Diseños experimentales.....	74
4.2.1.2. Diseños cuasiexperimentales.....	75
4.2.1.3. Diseños preexperimentales.....	75
4.2.2. Estrategias no experimentales.....	75
4.2.2.1 Diseños expostfacto.....	75
4.2.2.2. Metodología de encuestas.....	76
4.2.2.3. Metodología cualitativa.....	76
4.2.3. Diseños evaluativos en Metodología Observacional.....	78
4.2.4. Evaluación del Programa Integral para Altas Capacidades	81
4.2.4.1. Evaluación sumativa.....	82
4.2.4.1.1 Eficacia del programa.....	82
4.2.4.1.2. Efectividad del programa.....	84

4.2.4.2 Evaluación formativa.....	85
CAPÍTULO 5: EVALUACIÓN DE PROCESO: LA MEDIDA DEL COMPORTAMIENTO DEL DOCENTE.....	87
5.1 Paradigmas psicoeducativos.....	88
5.2. Definiciones y características del profesor eficaz.....	90
5.3. Evidencias de los estilos de los docentes eficaces.....	91
5.4. El docente en el ámbito de las altas capacidades.....	94
5.5. Evaluación de proceso de la conducta de las monitoras del programa PIPAC.....	101
RECAPITULACIÓN DEL MARCO TEÓRICO	105
PARTE EMPÍRICA	107
CAPÍTULO 6. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	109
6.1 Objetivos.....	109
6.2 Hipótesis.....	109
CAPÍTULO 7. METODO.....	111
7.1 Metodología y diseño.....	111
7. 2 Participantes.....	111
7.3 Instrumentos.....	113
7.3.1 Descripción del protocolo de observación y su evolución.....	113
7.3.1.1 Protocolo de Observación de Funciones Docentes (PROFUNDO), v1	113
7.3.1.2 Procotolo de Observación de Funciones Docentes (PROFUNDO), v.2	121
7.3.2 Autoinformes	123

7.3.3 Instrumentos de registro y codificación.....	124
7.4 Procedimiento.....	124
7.5 Análisis estadísticos.....	125
CAPÍTULO 8. RESULTADOS.....	129
8.1 Estilos Docentes de las monitoras del programa PIPAC.....	129
8.2 Estudio de fiabilidad.....	129
8.2.1 Primer entrenamiento y calidad de los datos en el PROFUNDO, v1.....	130
8.2.2 Depuración del instrumento: PROFUNDO, v2 y determinación de la calidad del dato.....	132
8.3 Selección de sesiones de fiabilidad del presente estudio y calidad del dato	136
8.4 Macroanálisis.....	152
8.5 Microanálisis.....	158
8.5.1 Análisis secuenciales: Nivel infantil.....	159
8.5.1.1 Análisis secuencial por códigos y funciones para las actividades de cada una de las sesiones del programa PIPAC. Nivel 1: infantil	159
8.5.1.2 Análisis secuencial por códigos y funciones para las actividades en las que se desarrolla el área intrapersonal. Nivel 1: infantil	181
8.5.1.3 Análisis secuencial por códigos y funciones para las actividades en las que se desarrolla el área interpersonal. Nivel 1: infantil	184
8.5.1.4 Análisis secuencial por códigos y funciones para las actividades en las que se desarrolla el área cooperativa. Nivel 1: infantil.....	187
8.5.1.5. Análisis secuencial por códigos y funciones para el curso completo del programa. Nivel 1: infantil.....	189
8.5.1.6. Estructuras y patrones comportamentales en el nivel infantil del programa PIPAC	191
8.5.2. Análisis secuenciales: Nivel preadolescente.....	198
8.5.2.1 Análisis secuencial por códigos y funciones para las actividades de cada una de las sesiones del programa PIPAC. Nivel 2: preadolescente.....	198
8.5.2.2 Análisis secuencial por códigos y funciones para las actividades en las que se desarrolla el área intrapersonal. Nivel 2: preadolescente.....	215

8.5.2.3 Análisis secuencial por códigos y funciones para las actividades en las que se desarrolla el área interpersonal. Nivel 2: preadolescente.....	217
8.5.2.4 Análisis secuencial por códigos y funciones para las actividades en las que se desarrolla el área cooperativa. Nivel 2: preadolescente.....	219
8.5.2.5 Análisis secuencial por códigos y funciones para el curso completo del programa. Nivel 2: preadolescente.....	221
8.5.2.6 Estructuras y patrones comportamentales en el nivel preadolescente del programa PIPAC.....	223
8.5.3 Resumen global de los resultados obtenidos en el microanálisis.....	228
8.6 Comparaciones entre las conductas de las monitoras.....	230
8.6.1 Comparaciones de la monitora principal y la básica en el nivel infantil.....	230
8.6.1.1 Curso completo.....	230
8.6.1.2 Actividades intrapersonales.....	232
8.6.1.3 Actividades interpersonales.....	234
8.6.1.4 Actividades cooperativas.....	236
8.6.2 Comparaciones de la monitora principal y la básica en el nivel preadolescente.....	238
8.6.2.1 Curso completo.....	238
8.6.2.2. Actividades intrapersonales.....	240
8.6.2.3 Actividades interpersonales.....	242
8.6.2.4 Actividades cooperativas.....	244
8.6.3 Comparaciones entre monitoras principales.....	246
8.6.3.1 Curso completo.....	246
8.6.3.2. Actividades intrapersonales.....	248
8.6.3.3 Actividades interpersonales.....	250
8.6.3.4 Actividades cooperativas.....	252
8.6.4 Comparaciones entre monitoras básicas	254
8.6.4.1 Curso completo.....	254

8.6.4.2. Actividades intrapersonales.....	256
8.6.4.3 Actividades interpersonales.....	258
8.6.4.4 Actividades cooperativas.....	260
8.6.5. Recapitulación	262
CAPÍTULO 9. DISCUSIÓN.....	263
CAPÍTULO 10. CONCLUSIONES.....	281
REFERENCIAS.....	283
ANEXO I. PROFUNDO, V1.....	313
ANEXO II. PROFUNDO, V2.....	323
ANEXO III. Sesiones socioafectivas del nivel infantil y preadolescente.....	345
ANEXO IV. Análisis descriptivos.....	405

ÍNDICE DE TABLAS

	Págs.
Tabla 1.1. Clasificación de los modelos explicativos de la superdotación	28
Tabla 2.1. Modalidades de intervención dentro de la escuela	38
Tabla 2.2. Programas Extraescolares de Enriquecimiento Cognitivo	44
Tabla 3.1. Programas extracurriculares de enriquecimiento socioafectivo.....	53
Tabla 3.2. Grupo de Trabajo e Investigación en Superdotación	59
Tabla 3.3. Evolución del Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC)	67
Tabla 4.1. Instrumentos evaluativos del Programa PIPAC	81
Tabla 5.1. Instrumentos de observación para la evaluación de la conducta del profesorado	100
Tabla 7.1 Características de las monitoras del programa PIPAC	112
Tabla 7.2. Características de los participantes del programa PIPAC	112
Tabla 7.3 Protocolo de Observación de Funciones Docentes (PROFUNDO), primera versión	120
Tabla 7.4 Protocolo de Observación de Funciones Docentes (PROFUNDO), segunda versión	123
Tabla 7.5. Sesiones de observación elegidas del nivel infantil.....	126
Tabla 7.6. Sesiones de observación elegidas del nivel preadolescente	127
Tabla 8.1. Perfiles Docentes de las monitoras del programa PIPAC	129
Tabla 8.2 Plan de estimación de los tres observadores por códigos	131
Tabla 8.3 Plan de estimación de los tres observadores por funciones	131
Tabla 8.4 Plan de optimización de los tres observadores por códigos.....	132

Tabla 8.5 Plan de optimización de los tres observadores por funciones	132
Tabla 8.6 Índice Kappa de los seis observadores	133
Tabla 8.7 Plan de estimación de la primera sesión por códigos	134
Tabla 8.8 Plan de estimación de la primera sesión por funciones.....	134
Tabla 8.9 Planes de optimización de la primera sesión por códigos.....	135
Tabla 8.10 Planes de optimización de la primera sesión por funciones.....	135
Tabla 8.11 Plan de estimación de la segunda sesión por códigos.....	135
Tabla 8.12 Plan de estimación de la segunda sesión por funciones.....	135
Tabla 8.13. Planes de optimización de la segunda sesión por códigos	136
Tabla 8.14. Planes de optimización de la segunda sesión por funciones	136
Tabla 8.15. Características de los observadores	136
Tabla 8.16 Planes de estimación de la pareja 1 por actividades y sesión completa. Por códigos	139
Tabla 8.17. Planes de estimación para la pareja 1 por actividades y sesión completa. Por funciones	140
Tabla 8.18. Planes de estimación de la pareja 2 por actividades y sesión completa. Por códigos	141
Tabla 8.19 Planes de estimación de la pareja 2 por actividades y sesión completa. Por funciones	142
Tabla 8.20 Planes de estimación de la pareja 3 por actividades y sesión completa. Por códigos	143
Tabla 8.21. Planes de estimación de la pareja 3 por actividades y sesión completa. Por funciones	144
Tabla 8.22. Planes de optimización de la pareja 1.....	145
Tabla 8.23. Planes de optimización de la pareja 2.....	145

Tabla 8.24. Planes de optimización de la pareja 3.....	146
Tabla 8.25. Planes de estimación de la pareja 1 por sesión completa. Por códigos y funciones.....	147
Tabla 8.26. Planes de estimación de la pareja 2 por sesión completa. Por códigos y funciones	148
Tabla 8.27. Planes de estimación de la pareja 3 por sesión completa. Por códigos y funciones	149
Tabla 8.28. Planes de optimización, pareja 1 (A/OA). Por códigos y funciones.....	150
Tabla 8.29. Planes de optimización, pareja 2 (A/OA). Por códigos y funciones	150
Tabla 8.30. Planes de optimización, pareja 3 (A/OA). Por códigos y funciones	151
Tabla 8.31. Leyenda códigos de comportamiento.....	153
Tabla 8.32. Leyenda de funciones docentes	153
Tabla 8.33. Frecuencias relativas para los códigos del nivel infantil. Curso completo y áreas intrapersonal, interpersonal y cooperativa.....	155
Tabla 8.34. Frecuencias relativas para las funciones docentes del nivel infantil. Curso completo y áreas intrapersonal, interpersonal y cooperativa.....	156
Tabla 8.35. Frecuencias relativas para los códigos del nivel preadolescente. Curso completo y áreas intrapersonal, interpersonal y cooperativa.....	157
Tabla 8.36 Frecuencias relativas para las funciones docentes del nivel preadolescente. Curso completo y áreas intrapersonal, interpersonal y cooperativa.....	157
Tabla 8.37 Sesión A, Nivel 1: infantil. Resultados por códigos	161
Tabla 8.38. Sesión A, Nivel 1: infantil. Resultados por funciones.....	162
Tabla 8.39. Sesión B, Nivel 1: infantil. Resultados por códigos	163
Tabla 8.40. Sesión B, Nivel 1: infantil. Resultados por funciones	164

Tabla 8.41. Sesión C, Nivel 1: infantil. Resultados por códigos	165
Tabla 8.42. Sesión C, Nivel 1: infantil. Resultados por funciones	166
Tabla 8.43. Sesión D, Nivel 1: infantil. Resultados por códigos	168
Tabla 8.44. Sesión D, Nivel 1: infantil. Resultados por funciones	169
Tabla 8.45. Sesión E, Nivel 1: infantil. Resultados por códigos	170
Tabla 8.46 Sesión E, Nivel 1: infantil. Resultados por funciones	171
Tabla 8.47. Sesión F, Nivel 1: infantil. Resultados por códigos	172
Tabla 8.48. Sesión F, Nivel 1: infantil. Resultados por funciones	173
Tabla 8.49. Sesión G, Nivel 1: infantil. Resultados por códigos	175
Tabla 8.50 Sesión G, Nivel 1: infantil. Resultados por funciones	176
Tabla 8.51. Sesión H, Nivel 1: infantil. Resultados por códigos	178
Tabla 8.52. Sesión H, Nivel 1: infantil. Resultados por funciones	179
Tabla 8.53. Sesión I, Nivel 1: infantil. Resultados por códigos	180
Tabla 8.54. Sesión I, Nivel 1: infantil. Resultados por funciones	181
Tabla 8.55. Nivel 1: infantil. Área intrapersonal, resultados por códigos	183
Tabla 8.56. Nivel 1: infantil. Área intrapersonal, resultados por funciones	184
Tabla 8.57. Nivel 1: infantil. Área interpersonal, resultados por códigos	186
Tabla 8.58. Nivel 1: infantil. Área interpersonal, resultados por funciones	187
Tabla 8.59. Nivel 1: infantil-. Área cooperativa, resultados por códigos	188
Tabla 8.60. Nivel 1: infantil-. Área cooperativa, resultados por funciones	189
Tabla 8.61 Nivel 1: infantil. Curso completo, resultados por códigos	190
Tabla 8.62. Nivel 1: infantil-. Curso completo, resultados por funciones	191
Tabla 8.63 Estructura 1. Nivel infantil	193
Tabla 8.64 Patrón 1, nivel infantil	193
Tabla 8.65 Patrón 2, nivel infantil	194
Tabla 8.66 Estructura 2. Nivel infantil	194

Tabla 8.67 Patrón 3. Nivel infantil	195
Tabla 8.68 Patrón 4. Nivel infantil	195
Tabla 8.69 .Patrón de interacción entre monitoras. Nivel infantil.....	196
Tabla 8.70. Patrón de refuerzo a las respuestas del participante. Nivel infantil	196
Tabla 8.71 Patrón de no respuesta a las preguntas de los participantes. Nivel infantil	197
Tabla 8.72 Sesión A, Nivel 2: preadolescente. Resultados por códigos	199
Tabla 8.73 Sesión A, Nivel 2: preadolescente. Resultados por funciones	199
Tabla 8.74. Sesión B, Nivel 2: preadolescente. Resultados por códigos	200
Tabla 8.75. Sesión B, Nivel 2: preadolescente. Resultados por funciones	201
Tabla 8.76 Sesión C, Nivel 2: preadolescente. Resultados por códigos	202
Tabla 8.77 Sesión C, Nivel 2: preadolescente. Resultados por funciones	203
Tabla 8.78 Sesión D, Nivel 2: preadolescente. Resultados por códigos	204
Tabla 8.79 Sesión D, Nivel 2: preadolescente. Resultados por funciones	205
Tabla 8.80 Sesión E, Nivel 2: preadolescente. Resultados por códigos	206
Tabla 8.81 Sesión E, Nivel 2: preadolescente. Resultados por funciones	207
Tabla 8.82 Sesión F, Nivel 2: preadolescente. Resultados por códigos	208
Tabla 8.83 Sesión F, Nivel 2: preadolescente. Resultados por funciones	209
Tabla 8.84 Sesión G, Nivel 2: preadolescente. Resultados por códigos	210
Tabla 8.85 Sesión G, Nivel 2: preadolescente. Resultados por funciones	211
Tabla 8.86 Sesión H, Nivel 2: preadolescente. Resultados por códigos	212
Tabla 8.87 Sesión H, Nivel 2: preadolescente. Resultados por funciones	213
Tabla 8.88 Sesión I, Nivel 2: preadolescente. Resultados por códigos	214
Tabla 8.89 Sesión I, Nivel 2: preadolescente. Resultados por funciones	215
Tabla 8.90 Nivel 2: preadolescente. Área intrapersonal, resultados por códigos.....	216
Tabla 8.91 Nivel 2: preadolescente. Área intrapersonal, resultados por funciones.....	216
Tabla 8.92 Nivel 2: preadolescente. Área interpersonal, resultados por códigos ...	218

Tabla 8.93 Nivel 2: preadolescente. Área interpersonal, resultados por funciones	218
Tabla 8.94 Nivel 2: preadolescente. Área cooperativa, resultados por códigos	220
Tabla 8.95 Nivel 2: preadolescente. Área cooperativa, resultados por funciones ...	221
Tabla 8.96 Nivel 2: preadolescente. curso completo, resultados por códigos	222
Tabla 8.97 Nivel 2: preadolescente, curso completo, resultados por funciones	222
Tabla 8.98 Estructura 1. Nivel preadolescente	225
Tabla 8.99 Patrón 1. Nivel preadolescente	225
Tabla 8.100 Patrón 2. Nivel preadolescente	225
Tabla 8.101. Estructura 2. Nivel preadolescente	226
Tabla 8.102. Patrón 3. Nivel preadolescente	226
Tabla 8.103. Patrón 4. Nivel preadolescente.....	227
Tabla 8.104. Patrón de interacción entre monitoras. Nivel preadolescente	227
Tabla 8.105. Patrón de interacciones generales I. Nivel preadolescente	228
Tabla 8.106. Patrones de interacción generales II. Nivel preadolescente	228
Tabla 8.107. Resumen global del análisis secuencial de los niveles infantil y preadolescente.....	229
Tabla 8.108. Comparación de conductas por códigos para el curso completo. Nivel infantil	231
Tabla 8.109. Comparación de conductas por funciones docentes para el curso completo. Nivel infantil	232
Tabla 8.110. Comparación de conductas por códigos para el área intrapersonal. Nivel infantil	233
Tabla 8.111. Comparación de conductas por funciones docentes para el área intrapersonal. Nivel infantil	234
Tabla 8.112. Comparación de conductas por códigos para el área interpersonal. Nivel infantil	235
Tabla 8.113. Comparación de conductas por funciones docentes para el área interpersonal. Nivel infantil	236
Tabla 8.114. Comparación de conductas por códigos para el área cooperativa. Nivel infantil	237
Tabla 8.115. Comparación de conductas por funciones docentes para el área cooperativa. Nivel infantil	238

Tabla 8.116. Comparación de conductas por códigos para el curso completo. Nivel preadolescente	239
Tabla 8.117. Comparación de conductas por funciones para el curso completo. Nivel preadolescente	240
Tabla 8.118. Comparación de conductas por códigos para el área intrapersonal. Nivel preadolescente	241
Tabla 8.119. Comparación de conductas por funciones para el área intrapersonal. Nivel preadolescente	242
Tabla 8.120. Comparación de conductas por códigos para el área interpersonal. Nivel preadolescente	243
Tabla 8.121. Comparación de conductas por funciones para el área interpersonal. Nivel preadolescente	244
Tabla 8.122. Comparación de conductas por códigos para el área cooperativa. Nivel preadolescente	245
Tabla 8.123. Comparación de conductas por funciones para el área cooperativa. Nivel preadolescente	246
Tabla 8.124. Comparación de conductas por códigos entre monitoras principales, curso completo	247
Tabla 8.125. Comparación de conductas por funciones entre monitoras principales, curso completo	248
Tabla 8.126. Comparación de conductas por códigos entre monitoras principales, área intrapersonal	249
Tabla 8.127. Comparación de conductas por funciones entre monitoras principales, área intrapersonal	250
Tabla 8.128. Comparación de conductas por códigos entre monitoras principales, área interpersonal	251
Tabla 8.129. Comparación de conductas por funciones entre monitoras principales, área interpersonal	252
Tabla 8.130. Comparación de conductas por códigos entre monitoras principales, área cooperativa	253
Tabla 8.131. Comparación de conductas por funciones entre monitoras principales, área cooperativa	254
Tabla 8.132. Comparación de conductas por códigos entre monitoras básicas, curso completo	255
Tabla 8.133. Comparación de conductas por funciones entre monitoras básicas, curso completo.....	256

Tabla 8.134. Comparación de conductas por códigos entre monitoras básicas, área intrapersonal	257
Tabla 8.135. Comparación de conductas por funciones entre monitoras básicas, área intrapersonal	258
Tabla 8.136. Comparación de conductas por códigos entre monitoras básicas, área interpersonal	259
Tabla 8.137. Comparación de conductas por funciones entre monitoras básicas, área interpersonal	260
Tabla 8.138. Comparación de conductas por códigos entre monitoras básicas, área cooperativa.....	261
Tabla 8.139. Comparación de conductas por funciones entre monitoras, área cooperativa.....	262

INTRODUCCIÓN

Las diferentes problemáticas humanas han buscado soluciones a través de programas de intervención. Los niños y niñas con altas capacidades intelectuales, considerados con razón como alumnado con necesidades educativas especiales, presentan, en ocasiones, problemas que requieren del diseño y puesta en práctica de programas de intervención. Sin embargo, el avance de la Psicología no se queda solamente en intervenir, sino que es imprescindible evaluar, de tal manera que se pueda comprobar la utilidad de tales programas.

Si bien, la evaluación sumativa permite tomar decisiones globales de mantenimiento, modificación y evaluación de un programa, el análisis al detalle se tiene que hacer a través de la evaluación de la implementación o de proceso, para determinar tanto si el programa se ha desarrollado como estaba previsto, como poder incorporar mejoras en su implementación, así como permitir el análisis del funcionamiento del programa. Esta forma de evaluación, que incluye la valoración del grado en que las acciones planificadas se realizarán tal y como fueron programadas, así como el comportamiento de los implementadores del programa (López-de la Llave y Pérez-Llantada, 2004) es la más rica cuando se pueden producir mejoras en el programa, ya que permite un análisis detallado y minucioso del mismo.

La evaluación de los comportamientos de las personas que implementan un programa ha de instrumentarse con la metodología observacional. En el caso del presente trabajo, al analizar una forma de enseñanza-aprendizaje no dirigida a contenidos, sino a aspectos socioafectivos, el monitor psicoeducativo adopta la figura de docente y, por tanto, el análisis de sus comportamientos puede enfocarse a través del prisma de un modelo de funciones docentes.

Esta investigación se ha dirigido a la creación y diseño de un instrumento de observación que, bajo la óptica de las funciones docentes, permite analizar el comportamiento de las monitoras en el entorno de un programa psicoeducativo.

Introducción

Finalmente, el análisis que se ha realizado ha posibilitado, de una parte, valorar el instrumento, mostrando su sensibilidad para identificar diferencias debidas tanto a las actividades planteadas, como a los comportamientos diferenciados de las monitoras implicadas en el programa y, de otra, llevar a cabo un análisis minucioso del programa que dé lugar a la inclusión de mejoras en el mismo.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

PERSPECTIVAS DE INTELIGENCIA Y CONCEPTUALIZACIÓN DE ALTAS CAPACIDADES

Las altas capacidades intelectuales han sido objeto de estudio desde el inicio de la Psicología Científica, manteniéndose como área de estudio a lo largo del tiempo, con una gran tradición en países como Estados Unidos, Alemania y Gran Bretaña. No obstante, su importancia se ha incrementado sustancialmente en la última década del siglo XX y en estos primeros años del siglo XXI. A nivel internacional, y también en nuestro país, la relevancia de esta temática se refleja en la literatura científica así como en la legislación autonómica y nacional, que se ha generado para responder a los problemas derivados de las altas capacidades.

Las altas capacidades están inmersas en las distintas concepciones de inteligencia, por lo que se pasa a exponer dicho concepto, encuadrando los modelos de superdotación y altas capacidades subyacentes, siguiendo el recorrido histórico realizado por García, Torbay, Rodríguez, Martín, Rodríguez y Hernández-Jorge (2003), ya que puede ofrecer una estructura que ayude a comprender la evolución de este concepto, y de las distintas aproximaciones que se han realizado sobre del mismo.

1.1 Perspectiva psicométrica de la inteligencia

El primer intento de análisis científico de la inteligencia fue realizado por Galton (1869), preocupado por las diferencias individuales debidas a ella y por el peso de la herencia o del medio (De Juan-Espinoza, 1997). Su postura al respecto era de corte innatista: la persona nace con su capacidad intelectual y muere con ella, independientemente de sus experiencias vitales, que puede heredarse, y que se aprecia en personas con gran energía, salud física y éxito social.

Por su parte, Binet (1859-1911) planteó que la inteligencia es una capacidad más compleja y global, analizándola desde una perspectiva práctica, definiéndola como la capacidad para adaptarse a la realidad y las circunstancias, basándose en la comprensión, el razonamiento y el enjuiciamiento adecuado. En esta concepción es importante destacar el papel del aprendizaje, considerado éste como uno de los máximos exponentes de la inteligencia.

Posteriormente, Catell (1860-1944) trabajó sobre la medida objetiva de la inteligencia, recogiendo variables diferentes tales como discriminación sensorial, tiempo de reacción, atención, memoria o percepción.

En esta perspectiva psicométrica, uno de los debates gira en torno a si la inteligencia está compuesta por un solo factor o por factores diversos y, en tal caso, si éstos se relacionan entre sí. Por tanto, desde esta perspectiva psicométrica se plantean distintos tipos de teorías sobre la inteligencia:

a) Las teorías monárquicas de la inteligencia conciben que ésta es una capacidad única, determinada como un factor general (Good y Brophy, 1996). La mejor aportación de las investigaciones ubicadas en estas teorías la constituyó el concepto de Cociente Intelectual (CI) como medida global de inteligencia (Blanco-Valle,2001).

b) Las teorías oligárquicas de la inteligencia conciben que ésta es una capacidad compleja y difícil de apresar por un solo factor general. Así, Thurstone (1938) propone la existencia de una serie de factores múltiples, en los que identifica siete capacidades mentales primarias: comprensión verbal, fluidez ideativa, factor numérico, factor espacial, memoria, razonamiento y velocidad perceptiva.

c) Las teorías anárquicas conciben la existencia de tantas capacidades como actividades o tareas se realizan cognitivamente. Guildford (1967) es el representante por antonomasia de estas teorías, llegando a identificar 150 aptitudes.

d) Las teorías jerárquicas tratan de representar la estructura de la inteligencia, intentando integrar la concepción monárquica y anárquica. En ellas el factor 'g' se sitúa en la cúspide de la jerarquía, mientras que existen distintos factores de segundo orden que, o bien guardan relación con éste (teorías jerárquicas mixtas), o no lo hacen (teorías jerárquicas puras). Representantes de estas teorías son el

factor 'g' de Spearman (1927), el sistema jerárquico de los niveles mentales de Burt (1949), el sistema jerárquico de la inteligencia de Vernon (1950) o la teoría de Cattell (1963), entre otras.

Estos tipos de teorías psicométricas son las que están a la base del modelo monolítico de la superdotación que concluye que un solo factor define a las personas superdotadas, definiéndose la superdotación como un alto grado de inteligencia. Este enfoque unidimensional tiene como principal representante a Terman (1925), quien popularizó y difundió el concepto de cociente intelectual (CI) que habría acuñado Binet. Desde esta concepción, la superdotación se define por tener un sólo factor, el denominado factor *g*.

Posteriormente y en nuestro país, Génovard (1982) es un defensor de esta postura, quien considera que la persona superdotada es aquella que sobrepasa la inteligencia media, siendo capaz de tratar con facilidad y perfección hechos, ideas y relaciones.

1.2 Perspectiva cognitivista

La perspectiva cognitivista entiende la inteligencia como proceso, preocupándose por conocer su funcionamiento, esto es, la forma, cómo gestiona la persona los procesos y estrategias en su actividad mental (García, Torbay, Rodríguez, Martín, Rodríguez y Hernández-Jorge, 2003). Desde el marco de esta perspectiva se desarrollan diferentes teorías y conceptos, que se comentan a continuación.

Sternberg (1986) es su máximo exponente, desarrollando la teoría triárquica. Considera la inteligencia de forma aislada, al margen del contexto de la persona. Para entender su funcionamiento parte de tres componentes que la configuran: adquisición, ejecución y metacomponentes.

El modelo más representativo de la superdotación es el de Sternberg (1985), quién establece cinco criterios para que una persona sea considerada superdotada: criterio de excelencia (superioridad del sujeto en alguna dimensión o conjunto de dimensiones de la inteligencia), criterio de productividad (alta realización creativa), criterio de valor (creaciones útiles), criterio de rareza (alto nivel en un atributo poco

común a sus semejantes) y criterio de demostración (medido a través de pruebas validadas).

Otro autor que se enmarca en esta perspectiva es Gardner (1994), quien defiende la existencia de siete tipos de inteligencias: lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, cinestésico-corporal, intrapersonal e interpersonal enmarcadas en un contexto intercultural, pues considera que ocurre incluso en culturas diferentes, afirmando que la inteligencia es cambiante y puede modificarse en función de los contextos y su influencia. Cada una de las inteligencias mantiene una relación independiente entre sí, con sus propias ventajas y limitaciones. Operan, además, de acuerdo a sus propios procedimientos, sistemas y reglas, y tienen sus propias bases biológicas. De esto se deduce que un mismo individuo puede tener desarrolladas unas inteligencias mucho más que otras.

Este autor propone el concepto de “Inteligencias Múltiples”, que podrían plantear un modelo de múltiples factores que explican la superdotación, apelando a siete tipos de inteligencias señaladas anteriormente. Posteriormente, añadió un tipo más de inteligencia, la naturalista, dando lugar a otros dos tipos más: inteligencia existencial e inteligencia espiritual.

Dentro de este enfoque cognitivista, diversos autores señalan que la creatividad es el único factor diferencial de la superdotación, definiéndola como la capacidad de resolver problemas de manera automática, productiva y original. Se pueden señalar dos autores destacados de esta tendencia:

Guilford (1967) quien, partiendo de su modelo de estructura del intelecto, considera la creatividad como una variable relevante de la superdotación, dándole el nombre de “pensamiento divergente” y Taylor (1978), para quien la creatividad es el componente fundamental de la superdotación. Destaca los aspectos múltiples de la inteligencia del superdotado y la influencia del propio medio y contexto social.

1.3 Perspectiva constructivista

La perspectiva constructivista retoma entre sus postulados la idea de la interacción individuo-medio como aspecto importante para la construcción de su conocimiento, la modificación permanente de los esquemas de conocimiento de la

persona y las enormes posibilidades de mejorar el aprendizaje por la concepción inherente de cambio en las estructuras cognitivas. Esta nueva manera de entender la inteligencia llevó a Feuerstein (1993) a plantearse si el ser humano aprende a ser inteligente. La respuesta a esta cuestión le lleva a enseñar al ser humano a ser inteligente, aprovechando su flexibilidad y autoplaticidad.

El autor plantea que la cognición, el pensamiento y la capacidad de “aprender a aprender”, poseen un enorme potencial en crear métodos de enseñanza en los procesos de la inteligencia.

Esta concepción de inteligencia supone una forma de acometer su estudio, rompiendo con esquemas anteriores, buscando la plasticidad y flexibilidad del ser humano para cambiar y, con ello, mejorar sus estructuras cognitivas. El ser humano no sólo aprende de su experiencia directa, sino de agentes mediadores, que ocupan un lugar privilegiado para modificar la inteligencia, con lo que el concepto de aprendizaje mediado es básico en este enfoque constructivista.

Dentro de esta perspectiva se insertan los modelos sociales de la superdotación, basados en los enfoques socio-constructivistas, ya que incluyen la idea del potencial de aprendizaje y de mediación en sus definiciones de superdotación. Constituyen los modelos más recientes y representan la situación actual del concepto.

Tannenbaum (1986) considera inicialmente los siguientes factores, que luego perfecciona: habilidad general, habilidad específica, factores no intelectivos, factores sociales y un componente de suerte u oportunidad. Posteriormente, Tannenbaum (1997) realiza ciertas modificaciones en los cinco factores: capacidad general, considerada como factor “g”, aptitudes específicas, como habilidades mentales primarias o las distintas habilidades descritas por Guilford; factores no intelectuales como motivación y autoconcepto; influjos ambientales familiares y escolares y, el factor suerte. Estos cinco factores han de darse todos ellos en combinación y el autor reconoce además la existencia de los que denomina “factores estáticos” y factores “dinámicos”.

Mönks (1994) sitúa la superdotación en un contexto evolutivo y social. El “Modelo Triádico de la Superdotación”, que se refiere al concepto multidimensional de la misma, incluye la naturaleza interactiva del desarrollo humano y la interacción

dinámica de tales procesos. De este modo, incorpora a los componentes del modelo de los tres anillos elementos sociales: familia, escuela e iguales.

Ziegler y Heller (2000) señalan que la superdotación implica diversos factores, entre los que se incluye la interacción individuo-medio. Destacan el talento, el aprendizaje activo, las características favorables de personalidad y las características del medio.

Por su parte, Schoon (2000) explica la superdotación como un conjunto de elementos más amplios que deben confluír en el rendimiento y los logros del individuo: a) factores individuales (habilidades, personalidad y disposición genética); b) factores de nacimiento (género, ambiente socioeconómico y orden de nacimiento) y c) factores ambientales (ambiente familiar, ambiente escolar, recursos, lugar geográfico, educación recibida y entrenamiento).

Dentro del enfoque social destaca la concepción de Gagné (2004) con el modelo diferenciador de la superdotación y el talento, que distinguen entre dos conceptos: superdotación para aludir a las capacidades naturales o aptitudes y, talento para las capacidades desarrolladas o destrezas. En su modelo utiliza cinco dominios de aptitudes, que cubren el espectro de aptitudes humanas: intelectual, creativa, socioafectiva, sensoriomotriz y otras. Además, este autor agrupa unos elementos intermedios “internos” y “externos”, que, en su origen, denominó “catalizadores” y que actúan como moderadores positivos o negativos que transforman o no las aptitudes en talentos. Incorpora un factor que aparece también en el modelo de Tannenbaum (1986), el de la suerte.

Este enfoque puede considerarse como el más dinámico de los vistos hasta el momento, ya que su aportación toma la superdotación como punto de partida para el posterior desarrollo de la persona. Desde el punto de vista de la aplicación práctica, es un modelo que responde a problemas como el desarrollo del superdotado y su proceso evolutivo, enfatizando lo que forma parte del individuo y su entorno.

El modelo de Pérez (1998), denominado “modelo global de la superdotación”, surge de la revisión de distintos modelos teóricos, de teorías sobre el desarrollo de la inteligencia humana y de diversas investigaciones que se han realizado en varios países. El modelo se centra en la interacción entre tres núcleos de factores: capacidad,

creatividad y aplicación a la tarea. Recoge algunos aspectos diferenciales, distinguiendo al menos siete núcleos de capacidad que pueden darse aislados o de forma compleja, y recoger capacidades no intelectuales. En la aplicación de cada una de estas capacidades, diferencia entre los estilos intelectuales y las formas de “autogobierno mental”. Incorpora dos tipos de componentes: *probables*, en los que el sujeto va a desarrollar dadas sus capacidades e incluso su contexto ordinario y, *posibles* que dependen de las oportunidades de la enseñanza y que también aparecen en el modelo de Tannenbaum (1986).

1.4 Modelos orientados al rendimiento

Renzulli (1976), con su Modelo de los Tres Anillos, describe la superdotación como la interacción de capacidades generales por encima de la media, altos niveles de implicación en la tarea y altos niveles de creatividad. Los niños y niñas que manifiestan esta interacción, están capacitados para desarrollarla y necesitan más oportunidades educativas que no son suficientes con los programas regulares.

Castelló (1986, citado por Acereda, 2002) define la superdotación como la alta disposición de la mayoría de las capacidades básicas implicadas en el aprendizaje y en la actividad intelectual general, mostrando el individuo un alto nivel en todas ellas. Posteriormente amplía la definición e incorpora el rendimiento intelectual superior fundamentado en un nivel elevado en la mayoría de las aptitudes implicadas (Genovard y Castelló, 1990, citado por Acereda, 2002).

1.5. Resumen del Capítulo 1.

Como se ha visto, varios son los modelos, tanto de inteligencia como de superdotación. Humorísticamente, Ziegler y Heller (2000) señalan que, la teorización en altas capacidades parte del principio del cepillo de dientes: cada uno tiene su modelo y nadie lo comparte. En la tabla número 1.1 se han sintetizado los modelos aquí presentados.

Tabla 1.1. Clasificación de los modelos explicativos de la superdotación.

Modelos	Características	Autores más representativos
P. Monolítica de la superdotación	Un solo factor define la superdotación Factor g	Terman (1925) Génovard (1982)
P. Múltiple de la superdotación	Inteligencia: Conjunto de habilidades Modelos Cognitivos: Recursos para procesar información Modelos de Creatividad: Creatividad Modelos orientados al rendimiento: Capacidades, creatividad, persistencia tarea	Stenberg (1985) Taylor (1978) Guilford (1967) Renzulli (1976) Castelló (1986)
Modelo sociocultural	Aspectos globalizadores: individuales, sociales, familiares.	Mönks (1994) Tannenbaun (1986,1997) Ziegle y Heller (2000) Schonn (2000) Gagné (2004) Pérez (1998)

A la luz de esta revisión, el constructo de superdotación conlleva una serie de connotaciones que hacen difícil elegir un término, debido a las diferentes concepciones teóricas subyacentes. En una búsqueda de mayor claridad, en este trabajo se apelará al concepto de altas capacidades intelectuales, partiendo de una perspectiva simple y parsimoniosa y evitando posicionarnos. Por tanto, cuando se habla en este constructo de altas capacidades se apela al criterio estrictamente psicométrico, que implica una inteligencia superior, en concreto, aquella que supera dos desviaciones típicas por encima de la media. El término altas capacidades es, por tanto, integrador y ha sido

utilizado en diversos ámbitos, como puede ser la Comunidad Autónoma Canaria, o en la ECHA (Conference of the European Council for High Ability) y adoptado en nuestro grupo de trabajo para evitar confusiones terminológicas.

Con respecto a la diversidad de modelos explicativos de la superdotación, nos decantamos por los modelos socioconstructivistas ya que resultan más interesantes, al ser más globalizadores a la hora de definir a la persona superdotada. Estos modelos desarrollan un tipo de acercamiento basado en el proceso, donde las características de la persona y el ambiente conllevan a un desarrollo posterior. Por tanto, desde este punto de vista, la persona nace con unas potencialidades que, en interacción con el ambiente, se desarrollarán o no, siendo de vital importancia la posibilidad de intervenir en este colectivo con el objetivo de potenciar y mejorar sus capacidades.

La existencia de esta realidad permite afirmar el hecho de que poseer altas capacidades no siempre conlleva apareado el éxito. La aparición de problemas en este colectivo lleva a que se generen programas de intervención que intenten solventar estas dificultades.

CAPÍTULO 2

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN ALTAS CAPACIDADES

Las altas capacidades intelectuales no son siempre un privilegio. Su realidad conlleva, en muchas ocasiones, problemas que se justifican por la disincronía, esto es, la falta de concordancia entre el desarrollo intelectual y el desarrollo físico y emocional. Este capítulo se centrará en la problemática que se presenta fundamentalmente en la escuela. Los problemas de ajuste personal y social serán tratados en el capítulo siguiente.

Las características del niño y la niña de alta capacidad suponen el desarrollo de estrategias cognitivas y motivacionales, lo que hace que su estilo de aprendizaje sea diferente al de niños y niñas normativos, teniendo ritmos de aprendizaje distintos, que les diferenciará del resto de compañeros. A continuación se citan los siguientes estilos de aprendizaje:

- 1) Estilo divergente: estos niños y niñas tienen preferencia por temas no estructurados, abiertos, que supongan aportación personal, que permita múltiples respuestas o que sugieran planteamientos reflexivos y sugerentes.
- 2) Estilo productivo: adoptan un papel crítico ante el material con el que se enfrentan, buscan continuamente la aplicabilidad, funcionalidad y tienen claras tendencias a generar aportaciones creativas.
- 3) Estilo autorregulado: tendencia a aprender empleando esfuerzo, insistiendo y planificando, controlando y revisando los detalles del proceso.
- 4) Preferencia por el trabajo personal: tendencia a elegir tareas que requieran elaboración y aportaciones propias, que generen autonomía en el aprendizaje. (Hernández y García, 1997; García, 1998).

Por lo común, las tareas escolares tienden a ser repetitivas, lo que debido a sus estilos de aprendizaje distintos y a sus ritmos de aprendizaje más rápidos pueden llevarles a la desmotivación y falta de atención.

Todas estas dificultades asociadas a su capacidad intelectual muestran que estamos ante un colectivo con necesidades educativas especiales, y que, por tanto, necesitan de un enfoque específico para la prevención e intervención de posibles problemas. Esto ha hecho que se desarrolle legislación específica, tanto a nivel estatal como autonómico. En la Comunidad Canaria se ha regulado mediante una respuesta educativa diferenciada en personal, medios, programas, procedimientos y recursos especializados (artículo 73 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).

A continuación se pasa a comentar la problemática que presenta este alumnado dentro del aula.

2.1 Altas capacidades y rendimiento académico.

El rendimiento académico es un aspecto fundamental en la educación. La actualidad del tema viene avalado por el interés de la comunidad mundial en los temas de rendimiento en educación secundaria, que ha dado lugar al proyecto denominado Program for International Student Assessment (PISA; OECD, 2004), lo que ha supuesto la realización de diversas encuestas internacionales (años 2000, 2002 y 2003, 2006), cuyo objetivo es determinar indicadores sociales, culturales, económicos y educativos que predicen el rendimiento académico.

Un factor fundamental para el rendimiento académico es la inteligencia, de tal manera que la correlación entre ésta y rendimiento académico está en torno a 0,50. Además, los datos avalan este aserto. Así, si bien un 75% del estudiantado con un CI igual o superior a 125 culmina el bachillerato, sólo lo logra un 8% de aquellos con CI entre 90 y 110, mientras que únicamente un 1% de aquellos con un CI entre 75 y 90 lo consiguen (Jensen, 1998).

Por tanto, un determinado nivel de inteligencia parece preciso para asegurar el logro a lo largo de la vida académica del individuo, que le permita culminar en estudios superiores. Sin embargo, a partir de un determinado nivel educativo, el papel de la inteligencia deja de ser preponderante, pues mientras la correlación entre inteligencia y

rendimiento en primaria es de 0,63, desciende a 0,44 en bachillerato (Jensen, 1981), lo que hace pensar que son otras las variables que permiten explicar el éxito a nivel académico. Esto explica por qué personas con altas capacidades intelectuales, que, en principio, deberían tener un rendimiento académico acorde a sus aptitudes, puedan presentar calificaciones menores a lo que cabría esperar o, incluso, fracasar en sus estudios.

Una definición clara y amplia relativa al rendimiento es la que ofrece Pérez (1993), definiendo el bajo logro como un fenómeno psicológico que describe los efectos temporales o permanentes más frecuentes que afectan a los niños y niñas con altas capacidades, como resultado de su situación psicológica y las condiciones educativas y sociales en las que se desenvuelven, mostrando repudio del sistema educativo, fracaso escolar, problemas de conducta y rechazo a cualquier sistema normativo de aprendizaje.

Los datos aportados en diversos estudios resultan alarmantes. Al menos un 50% de estudiantes identificados a través del CI presentan bajo rendimiento (Richert, 1991), no siendo nuevo este dato, sino que ya ha sido estudiado en los pioneros trabajos de Terman y Oden (1947). Seeley (1993) encontró que del 15% al 40% de los estudiantes de altas capacidades no están por encima de los niveles que se esperaría en función de su capacidad intelectual, siendo además un factor de riesgo y fracaso en el colegio.

En nuestro país, Alonso, Álvarez, Cretu, Ary, Camoes, Varela y Morgan-Cuny (2003), señalan que casi la mitad de los estudiantes de altas capacidades, esto es, un 43% tenían dificultades, y un 15% han suspendido alguna asignatura, de éstos un 86% son alumnos de Educación Secundaria, mientras que un 14% cursan bachillerato, sin que ninguno de ellos haya tenido suspensos durante la Educación Primaria.

Entre las explicaciones que se barajan se encuentra el aburrimiento, como se ha señalado previamente, que lleva aparejado el desligamiento posterior de las actividades académicas, y dando como resultado una merma en el rendimiento, por lo que se estima que el alumnado de altas capacidades empieza a tener problemas a partir de los 9-10 años (Alonso y Benito, 1996). La rapidez con la que las personas con altas capacidades captan la información nueva, hace que la metodología basada en la repetición y en el pausado avance de los contenidos resulte tediosa para estos estudiantes. Esto genera aburrimiento y conductas no deseadas (Galbraith 1985; Kunkle, Chapa, Patterson y Walling, 1992).

Alonso, Álvarez, Cretu, Ary, Camoes, Varela y Morgan-Cuny (2003), señalan como causa del bajo rendimiento el desajuste entre la enseñanza que reciben y su capacidad intelectual, lo cual los lleva a "desconectar" de las tareas escolares. En muchas ocasiones, el bajo rendimiento académico en alumnado de altas capacidades está causado por situaciones de evaluación que fomentan los niveles de ansiedad (Kerr, 1991).

Entre otros factores explicativos de bajo rendimiento se han señalado los siguientes grupos de riesgo (Peters, Grager-Loidl y Supplee, 2000):

- Familiares y sociales: Relaciones entre padres e hijos, altas expectativas educativas de éxito hacia los hijos, relaciones afectivas dependientes del rendimiento de los hijos o incluso “la segunda oportunidad” de cumplir sueños a través de los hijos.
- Factores geográficos: Pertenecer a minorías étnicas, subculturas.
- Personales: Problemas físicos, psicológicos, existencia de rebeldía a las normas establecidas, creatividad, problemas intrapersonales.
- Escolares: Pocas oportunidades en algunos colegios del desarrollo de sus capacidades, factores de género, escasa formación del profesorado, etc.

2.2 Programas de intervención dentro de la escuela.

Por todos estos problemas citados, es necesario crear programas de intervención que intenten ayudar a superar las dificultades que pueden presentar los niños y niñas de altas capacidades. Dichos programas tienen un enfoque fundamentalmente académico, sobre todo los que se desarrollan en países con mayor tradición en ocuparse de los más dotados, como es el caso de Estados Unidos. Los objetivos de estos programas se centran en darle una formación acorde a sus necesidades, desarrollar los talentos que poseen o revalorizar las actividades académicas. Se llevan a cabo bien dentro de la formación reglada o bien de forma extra-escolar.

Dentro de la escuela, se realizan tres modalidades de intervención: aceleración, enriquecimiento y agrupamiento. Sin embargo, la atención educativa a las altas capacidades, aun estando reconocida, depende en algunas ocasiones de factores como

pueden ser el tipo de centro, las características y posibilidades que este ofrece, la sensibilidad del profesor, las limitaciones en el tiempo que se le puede dedicar a cada estudiante (McClure, 2006).

2.2.1 Aceleración.

La aceleración o flexibilización curricular es la estrategia educativa consistente en adelantar al alumno uno o varios cursos por encima de su edad cronológica. Este procedimiento sitúa al alumno en un nivel curricular que se asemeja a su nivel de rendimiento y de preparación, evitando así el problema ya mencionado, el aburrimiento y las conductas disruptivas ante el aprendizaje lento y repetitivo del aula. Diferentes investigaciones apoyan esta alternativa educativa a nivel de primaria, secundaria y bachillerato, así como en la admisión temprana en la Universidad (Feldhusen, 1998; Poelzer y Feldhusen, 1997; Stanley y McGill, 1986).

Sin embargo, la impartición de contenidos curriculares en un tiempo inferior al estipulado en el currículo académico, conlleva el riesgo de sufrir problemas socioemocionales (Coleman y Fults, 1985). Por tanto, es necesario en este aspecto determinar si el alumno está psicológicamente preparado para el cambio de curso, si tiene la madurez física y emocional adecuada y si es capaz de realizar trabajos escolares más avanzados (Sánchez, 2000 citado en Granado, 2005).

Este acercamiento tiene ventajas e inconvenientes. Entre las primeras cabe destacar que evita el aburrimiento, la indisciplina y el fracaso escolar, permite el ajuste entre el nivel instruccional y los logros académicos, así como el adelanto positivo en el dominio del aprendizaje, desarrollándose hábitos de estudio hacia las tareas escolares y favoreciendo la motivación.

Por el contrario, como inconvenientes cabe destacar los problemas académicos debidos a la dificultad de obtención de logros y la inmadurez física, emocional y social, que pueden generar dificultades en el desarrollo de relaciones con los compañeros de mayor edad, así como provocar lagunas en el aprendizaje que afecten a resultados escolares futuros. (Prieto, 2000; Cajide y Porto, 2002).

Sin embargo, pese a las dificultades que presenta la aceleración, el informe Templeton (Colangelo, Assouline y Gross, 2004), un metanálisis de los estudios hechos

en todo el mundo desde hace más de cincuenta años sobre los resultados de realizar aceleraciones con niños y niñas de altas capacidades, muestra resultados positivos. La oportunidad de trabajar con sus pares intelectuales y desarrollar su potencial intelectual mantiene su interés por el aprendizaje, se desarrollan mejor social y emocionalmente y mantienen un autoconcepto adecuado. Conviene, no obstante, afinar los diagnósticos para evitar que algunos de los colectivos enmarcados como altas capacidades sean objeto de una aceleración perjudicial (talentos académicos y superdotados) según la clasificación citada por Castelló (1986; citado en Acereda, 2002).

2.2.2 Enriquecimiento.

El enriquecimiento es una estrategia basada en la individualización de la enseñanza, donde se diseñan programas educativos específicamente ajustados a las características propias de cada alumno (Acereda, 2002). Su objetivo es proporcionar las oportunidades de aprendizaje a un ritmo más rápido, de forma cuantitativa y cualitativa. Se puede llevar a cabo dentro del aula ordinaria, dando al alumno una calidad de trabajo más elevado: en aulas especiales donde se trabaja con niños y niñas de sus mismas características y en fines de semana, contándose en ellos con materiales y profesores especializados. Dentro de esta estrategia se pueden concretar tres líneas de actuación (Blanco Valle, 2001):

- a) Ampliación curricular, que consiste en añadir contenidos al currículo ordinario, resulta interesante para los talentos académicos y niños precoces.
- b) Adaptación curricular, esto es, el diseño de programas educativos que se aplican dentro del horario académico ordinario añadiendo un grado mayor de complejidad.
- c) Enriquecimiento aleatorio, donde se planifican temas y actividades que incluyan contenidos de dentro y fuera del currículo. Se da la posibilidad al alumno de escoger los temas que más le gustan y trabajarlos de manera paralela a las clases normales.

Este acercamiento tiene también ventajas e inconvenientes. Entre las ventajas del enriquecimiento cabe destacar que la educación en grupos heterogéneos, se beneficia de las observaciones del profesor hacia la actitud y rendimiento del alumno en el aula, supone el mismo proceso educativo que para el resto de alumnos, cada alumno tendrá

ayuda complementaria cuando la necesite, no presentan problemas de adaptación y este procedimiento educativo no choca con padres, estudiantes y profesores.

Entre los inconvenientes del enriquecimiento hay que señalar que conlleva un coste más alto debido a que requiere una infraestructura que permita la individualización y precisa de una formación superior por parte de los profesores así como mayor trabajo curricular (Prieto, 2000 citado en Granado, 2005).

2.2.3 Agrupamiento.

El agrupamiento se basa en reunir a niños y niñas con altas capacidades en escuelas especiales. Se pueden agrupar basándose en criterios como el cociente intelectual, los logros escolares, sus intereses y motivaciones, fomentándose así el máximo rendimiento, los programas especializados a sus necesidades y el contacto con otros niños de características parecidas (Acereda, 2002).

Estos programas pueden adoptar modalidades muy diversas, como pueden ser la separación del alumno en clases o escuelas especiales, o la creación de grupos que funcionan durante determinados períodos, por ejemplo una hora o varias al día.

Algunas ventajas del agrupamiento son la creación de programas especializados adecuados a sus necesidades, los niños y niñas entran en contacto con otros de características similares y se aumenta la motivación y el rendimiento.

Entre las desventajas cabe mencionar que se elimina el hecho de que los niños y las niñas deben ser educados e integrados como los demás.

En la tabla 2.1 se presenta una síntesis de la comparación de las alternativas educativas con sus ventajas e inconvenientes.

Tabla 2.1. Modalidades de intervención dentro de la escuela

Modalidades de intervención dentro de la escuela	Ventajas	Inconvenientes
Aceleración	Rápido, cómodo y económico. Evita resultados negativos (fracaso escolar)	Problemas sociales y emocionales. Resulta adecuado para los niños y niñas con talento académico
Enriquecimiento	Cubre las necesidades sin separarles de su grupo de edad. El profesor de aula realiza las adaptaciones	Requiere de una infraestructura educativa flexible Bastante trabajo para los profesores
Agrupamiento	Optimiza el rendimiento y la motivación. Dentro de la atención a la diversidad debería ser positivo la separación del grupo por determinados espacios de tiempo	Desintegración social

Por otro lado, se han ido implementando otros enfoques o programas, que se comentan a continuación:

- Tutorías por pares: Responsabilizar al niño y la niña de altas capacidades del rendimiento de un compañero del aula que tenga una capacidad y rendimiento inferior. Esta estrategia promueve la aceptación por parte de los demás, lo que le facilitará el trabajo en equipo y la comunicación con el resto de compañeros.

- Educación en el hogar “*Homeschooling*”: Utilizado en EEUU, permite una educación individualizada con tutores y mentores y con la oportunidad de aceleración o enriquecimiento desde el propio hogar. Los padres y madres cuentan con un grupo de profesionales que les orienta en los planes de estudio.

- **Mentorías:** Esta estrategia consiste en emparejar a un estudiante de altas capacidades con una persona mayor, experta en un tema de especial interés para el estudiante. Ambos trabajan de manera regular durante el período habitual de clase o fuera del colegio. Los estudiantes son asesorados por el mentor, que guía sus trabajos individuales, estableciendo normas, planificando objetivos o programando actividades, con el fin de que el alumno llegue al resultado establecido previamente por el mentor.

- **Perspectiva ecléctica:** Esta tendencia tiene como argumento fundamental la utilización integrada de los tres principales tipos de programas de intervención (Feldhusen, 1989), permitiendo utilizar todos los medios para atender las necesidades de este tipo de población, así como la intervención de las necesidades específicas de los sujetos que se sitúan en el límite superior.

No obstante, no todos los programas que se llevan a cabo dentro de la escuela cubren las necesidades de los niños y niñas con altas capacidades. Por esta razón, se han creado intervenciones extraescolares de enriquecimiento, que tienen como objetivo fomentar el desarrollo cognitivo de estos niños y niñas. A continuación se hará un breve recorrido de programas de aplicación extraescolar, tanto americanos como españoles.

2.3 Programas extraescolares de enriquecimiento cognitivo.

2.3.1 Programa de Enriquecimiento Triárquico de Renzulli (1977).

Se fundamenta en que los alumnos y alumnas con altas capacidades necesitan un medio educativo que les proporcione mayor libertad de elección e individualización (Renzulli, 1977). Este programa tiene tres niveles: realización de actividades de investigación de diferentes temas a tratar; que el alumno desarrolle su autoconcepto, actitudes positivas y motivación por el estudio e investigación a la vez de proporcionar análisis, crítica, creatividad y evaluación; y, por último, que los alumnos planteen investigaciones sobre temas reales, para llevarse a cabo de manera individual y grupal.

2.3.2 El Programa de Aprendizaje Autodirigido (Treffinger, 1975).

Tiene como objetivo que el alumno desarrolle estrategias para ser independiente en el proceso de instrucción. El programa se divide en cuatro niveles: el profesor como responsable del programa que se encarga de guiar las actividades; el profesor posibilita al alumno la selección de contenidos y la velocidad de trabajo de este; el profesor y alumno trabajan de manera conjunta para el desarrollo del programa; y, el profesor es un recurso más para el alumno cuando este lo necesita.

2.3.3 Programa de Estructura de la Inteligencia (SOI) fundamentado en el modelo de Inteligencia de Guilford (1967).

Este programa utiliza 26 capacidades que pueden utilizarse para la evaluación y educación del niño y la niña con altas capacidades. En este programa se guían diferentes habilidades de aprendizaje del alumno, especialmente las que tienen que ver con áreas como la creatividad, las matemáticas, la lectura y la escritura.

2.3.4 Programa de Tres Etapas de Enriquecimiento de Feldhusen (1981).

El objetivo central de este programa es el desarrollo de la creatividad y la solución de problemas. Comprende tres etapas: en una primera, en un período corto de tiempo, se enseña al alumnado a pensar de forma creativa, crítica y lógica; en una segunda, para la adquisición del pensamiento creativo se enseñan técnicas específicas que permitan crear un pensamiento creativo; finalmente, el autoaprendizaje por parte de los alumnos, donde deben definir problemas, seguir pasos de varias investigaciones, interpretar datos y solucionar problemas de forma creativa.

2.3.5 El programa PENTA UC: innovación y rigurosidad para una Educación de Talentos en Chile (Arancibia, Lissi y Narea, 2008).

El programa PENTA UC persigue hacerse cargo de las necesidades y capacidades educativas de escolares con talentos académicos, especialmente aquellos que provienen de escasos recursos y que no han tenido la oportunidad de desarrollar sus potencialidades. Este programa de enriquecimiento extracurricular, que abarca las

edades de 11 a 18 años, tiene como objetivo el enriquecimiento de los talentos escolares en función de sus áreas de interés, los conocimientos previos, la velocidad y los estilos de aprendizaje. El programa se basa en cuatro pilares:

- Modalidad de enriquecimiento: Pretende complementar el sistema educativo con experiencias de aprendizaje que amplíen y profundicen el conocimiento.
- Identificación y selección: Trabajar con estudiantes con menos posibilidades, utilización de un instrumento libre de sesgos culturales, búsqueda activa de talentos académicos, considerar diversas fuentes de información, sustentar un sistema económicamente viable, involucrar e impactar al sistema escolar.
- Metodología instruccional: El currículum se basa en intereses, problemas y experiencias personales de los alumnos.
- Perfeccionamiento docente: La mayoría de docentes son académicos universitarios, sin embargo no poseen experiencia en enseñar a estudiantes de nivel escolar.

2.3.6 Proyecto ACTIUM. Estrategias Didácticas para la Enseñanza de las Inteligencias Múltiples (Prieto, Pérez, Ferrándiz y Ballester, 2000; Prieto y Ferrándiz, 2001).

Se desarrolla en la Universidad de Murcia a lo largo del curso escolar, con el objetivo de estudiar las implicaciones educativas del Modelo de Gardner y establecer procedimientos para “enseñar a aprender” con todas las inteligencias múltiples. El objetivo del proyecto es enseñar a los niños y a las niñas diferentes inteligencias o idiomas que las personas hablan y que son herramientas para aprender, resolver problemas y crear, que todos los niños y niñas pueden aprender a utilizar. La organización general del proyecto se divide en cuatro fases: introducir a los niños y las niñas en las distintas áreas del aprendizaje; identificación de puntos fuertes de los niños y las niñas en las diferentes áreas; fomentar las áreas fuertes de los niños y las niñas y respetar su diversidad; y rentabilizar los puntos fuertes para desarrollar otras áreas. Se trabaja de manera individual, grupal o de trabajo para casa.

2.3.7 Center for Talented Youth (CTY) de la Universidad Johns Hopkins (Tourón, Tourón y Silvero, 2005).

A este centro le avalan más de 25 años de actividad en todo el mundo, siendo un referente en el tratamiento del talento. Comienza en España en el año 2001, con el objetivo de dar respuesta a alumnos con altas capacidades intelectuales. Se centra en la identificación del talento académico, el diseño de cursos para su desarrollo, en la formación de profesores y en el asesoramiento familiar; todo ello basado en un fuerte compromiso con la investigación.

Los programas que oferta están destinados al niño y la niña, a sus progenitores, y al profesorado. Para los primeros se desarrollan 3 tipos de programas: cursos intensivos que tienen como objetivo el desarrollo educativo completo del alumno; campus de verano donde se profundiza en las asignaturas de interés de los niños y las niñas, y, educación a distancia donde se trabaja con la ayuda de un tutor las herramientas telemáticas para trabajar o potenciar su talento académico.

Para padres y profesores se imparten cursos y seminarios de formación que aborden problemas típicos y alternativas de solución.

2.3.8 El programa La aventura de aprender a pensar y a resolver problemas de Pérez, Bados y Beltrán (1997).

Este programa parte de modelos que consideran la inteligencia como un conjunto de habilidades susceptibles de mejora y desarrollo (Sternberg, 1990; Gardner, 1993). Está dirigido a alumnos de 10 a 14 años, siendo los objetivos fundamentales de desarrollar el pensamiento productivo y creativo, promover el aprendizaje de esquemas, modelos y estructuras para la solución de problemas, desarrollar actitudes favorecedoras del aprendizaje, y prevenir actitudes y conductas inhibitorias del desarrollo intelectual. La evaluación de este programa parte de un diseño autoinstructivo, que permite al alumno revisar su aprendizaje; por tanto, el alumno conocerá el grado de conocimiento sobre sus estrategias de aprendizaje y pensamiento. Tras la aplicación de este programa se ha podido comprobar que los alumnos alcanzan un rendimiento superior en las

habilidades de pensamiento, motivación hacia el aprendizaje y solución de problemas (López-Aymes, 2005, citado por Pérez, 2006).

2.3.9 Programa de extensión curricular para alumnos de educación primaria y secundaria con altas capacidades desarrollado por Prieto y Hervás (2000).

Este programa tiene en cuenta los siguientes aspectos en el currículum del alumno: se analiza el programa de extensión curricular donde se incluye un perfil que evalúe habilidades antes de comenzar el programa, se realizan actividades del área de Lengua, a través del aprendizaje cooperativo se trabajan las Matemáticas, se realiza un análisis de las tareas de Conocimiento del Medio y, finalmente, se propone un trabajo de investigación en el que los alumnos deben aplicar los diferentes conocimientos de las distintas áreas curriculares.

A continuación se muestran los programas de enriquecimiento cognitivo (véase tabla 2.2).

Tabla 2.2. Programas Extraescolares de Enriquecimiento Cognitivo

Programas Extracurriculares de Enriquecimiento Cognitivo	
Programa	Objetivo
Programa de Enriquecimiento Triárquico de Renzulli (1971)	Focaliza la libertad e individualización del alumno así como su capacidad de investigación
Programa de Aprendizaje Autodirigido (Treffinger, 1975)	El alumno desarrolla estrategias para ser independiente en el proceso de instrucción.
Programa de Estructura de la Inteligencia (SOI) fundamentado en el modelo de Inteligencia de Guilford (1967)	Educación a través de las capacidades del alumno
Programa de Tres Etapas de Enriquecimiento de Feldhusen (1981)	Desarrollo de la creatividad y la solución de problemas
El programa PENTA UC: innovación y rigurosidad para una Educación de Talentos en Chile (Arancibia, Lissi y Narea, 2008)	Enriquecimiento de los talentos escolares en función de sus áreas de interés, conocimientos previos, velocidad y estilos de aprendizaje.
Proyecto ACTIUM. Estrategias Didácticas para la Enseñanza de las Inteligencias Múltiples (Prieto, Pérez, Ferrándiz y Ballester, 2000; Prieto y Ferrándiz, 2001).	Enseñar a aprender en todas las inteligencias múltiples
Center for Talented Youth (CTY) de la Universidad Johns Hopkins (Tourón, Tourón y Silvero, 2005)	Identificación del talento, asesoramiento familiar, apoyo profesores.
El programa la aventura de aprender a pensar y a resolver problemas de Pérez, Bados y Beltrán (1997)	Desarrollar el pensamiento productivo y creativo; promover el aprendizaje de esquemas; modelos y estructuras para la solución de problemas; desarrollar actitudes favorecedoras del aprendizaje; y, prevenir actitudes y conductas inhibitorias del desarrollo intelectual
Programa de extensión curricular para alumnos de educación primaria y secundaria con altas capacidades de Prieto y Hervás (2000)	Actividades en diversas áreas curriculares con posterior trabajo de investigación sobre los contenidos aprendidos

CAPÍTULO 3

OTRAS REALIDADES DEL NIÑO Y LA NIÑA CON ALTAS CAPACIDADES

Hasta el momento el debate se ha centrado en la problemática escolar que presenta el niño y la niña con altas capacidades, así como en las medidas que se toman dentro de la escuela y en los programas extraescolares que potencian sus capacidades intelectivas. Sin embargo, la realidad de estos niños y niñas no queda sólo en el contexto escolar, sino que implica también la aparición de otro tipo de problemas de tipo afectivo.

Algunas evidencias nos muestran que los aspectos socioafectivos son de gran importancia en su desarrollo: desde la disincronía (Terrassier, 1989), que supone un desarrollo desigual entre la capacidad intelectual y otros factores, especialmente los emocionales, pasando por el llamado “estigma de la superdotación” (Cross y Coleman, 1993), hasta problemas como la relevancia de la motivación para la consecución de logros académicos (Freeman, 1999; Gottfried y Gottfried, 2004), hace pensar que la intervención con personas con alta capacidad no debe limitarse a sus conocimientos y desarrollos académicos.

Dentro del contexto de las altas capacidades, la adaptación personal y social es un tema controvertido y se ha venido estudiando desde los inicios de la Psicología Científica. Existe una larga historia acerca de cómo la superdotación afecta al bienestar psicológico (Berndt, Kaiser y Van Aalst, 1982; Eysenck, 1995; Freeman, 1983; Hollingworth, 1942; Parker y Mills, 1996; Ramaseshan, 1957; Reynolds y Bradley, 1983; Richards, 1989; Strang, 1950; Watson, 1965).

Durante más de cincuenta años han prevalecido dos posiciones distintas al respecto: por un lado, una visión, la *positiva*, que sostiene que las personas con ajuste positivo pueden ser más efectivas en las demandas de la sociedad; por otro, el enfoque que podemos denominar *negativo*, defiende que las personas tendrán estrategias

desadaptativas o carencias de estrategias adecuadas para solventar efectivamente las demandas del entorno.

3.1 Problemática socioafectiva.

3.1.1. Estudios que apoyan la perspectiva positiva.

La ausencia de problemas relacionales aparece ya en trabajos tan tempranos como los de Terman y su equipo (Terman y Cox, 1930; Terman y Oden, 1959), quienes encontraron que los niños y niñas de altas capacidades, sea cual sea su CI, presentan igual o mejor ajuste personal y social que sus compañeros normativos. Estos mismos resultados se han visto avalados por estudios posteriores (Ramasheshan, 1957; Jacobs, 1971; Scholwinski y Reynolds, 1985; Grossberg y Cornell, 1988; Cornell, Delcourt, Bland y Golderb, 1994; Baker, 1995; Field, Harding, Yando, González, Lasko, y Marks, 1998; Gallucci, Middleton y Kline, 1999; Norman, Ramsay, Roberts y Mastray, 2000; Neihart, 2002; Bain y Bell, 2004; Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2008; López y Sotillo, 2009). Algunas investigaciones han concluido que los niños y niñas de altas capacidades son bien aceptados por sus compañeros de clase de inteligencia normal (Austin y Draper, 1981; Gamble, 1975; Schneider, 1987). Además, también se ha informado de ausencia de diferencias entre estos niños y niñas en inteligencia emocional (Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sáinz, Bermejo y Hernández, 2008), y problemas conductuales (Cornell, Delcourt, Bland, y Goldberg, 1994; Gallucci, Middleton, y Kline, 1999; Saylor y Brookshire, 2004).

Con respecto a aspectos como autoestima y autoconcepto, varios estudios señalan que las niñas y niños de altas capacidades poseen una autoestima y un autoconcepto tan adecuado como el grupo normativo (Colangelo y Pflieger, 1978; Coleman y Fults, 1983; Janos y Robinson, 1985; Karnes y Wherry, 1981). En diversos trabajos se ha sugerido que un alto nivel de autoestima (Brownfair, 1952; Taylor y Coombs, 1952), aceptación de los otros (Brode, 1980) y un alto locus de control interno (Gilmour, 1978; Lefcourt, 1982), esto es, un fuerte sentido de control de la propia vida, podrían ser factores importantes de ajuste psicosocial, especialmente en adolescentes.

Dichos estudios se han centrado en el autoconcepto social, encontrando resultados similares, esto es, los niños y niñas de altas capacidades muestran altos niveles de autoconcepto en comparación con sus compañeros no superdotados (Lehman y Erdwins, 1981; O'Such, Twyla y Havertape, 1979; Nail y Evans, 1997).

Kelly y Colangelo (1984) examinaron el autoconcepto de estudiantes de altas capacidades, estudiantes con habilidades en la media y estudiantes con necesidades especiales en el período de los 7 a los 9 años, encontrando que los estudiantes de altas capacidades tenían un mayor autoconcepto social que sus compañeros no superdotados.

Bain y Bell (2004), en una investigación con niños y niñas de altas capacidades y niños y niñas con alto rendimiento académico, observaron que los niños y niñas de altas capacidades tenían un mayor autoconcepto social en el área de las relaciones con sus iguales en comparación con los niños y niñas con alto rendimiento académico. En lo que se refiere a estudios sobre el estatus social de los niños y niñas de altas capacidades, se han encontrado resultados satisfactorios (Austin y Draper, 1981; Cohen, Duncan, y Cohen, 1994; Scheneider, Clegg, Byrne, Ledingham y Crombie 1989). Generalmente, los estudiantes de altas capacidades gozan de un buen estatus social, especialmente en los primeros años.

En su reciente revisión, Robinson (2008) concluye que es un error considerar que un inadecuado ajuste social sea inherente a la capacidad intelectual superior.

3.1.2. Estudios que apoyan la perspectiva negativa.

La otra línea de trabajos se remonta a los trabajos de Lombroso (1893), siendo el primer autor en informar que los niños y niñas de altas capacidades son impopulares (Lombroso, 1895b; Lombroso, 1895c). Investigaciones posteriores han mostrado resultados que van en la misma dirección, sea comparándolos con la población general (Hollingworth, 1942; Janos, Fung y Robinson, 1985; Dauber y Benbow, 1990; Cross y Colema, 1993; Ablard, 1997), o estableciendo que los niños y niñas con mayor inteligencia presentaban a su vez mayores problemas de adaptación social (Janos y Robinson, 1985; Dauber y Benbow, 1990).

Con respecto a aspectos como la autoestima, diversos estudios señalan que los niños y niñas de altas capacidades tienen problemas en este constructo si se les compara

con grupos normativos (Peterson, Schulenberg, Abramowitz, Offer y Jarcho, 1984; Powell y Haden, 1984). Algunos estudios se han basado en el autoconcepto social con resultados similares, esto es, los estudiantes con altas capacidades muestran tener un autoconcepto social más bajo que los estudiantes normales (Cornell, 1990; Hoge y Renzulli, 1993).

Otro aspecto recogido en la literatura dentro de esta línea, es el hecho de sentirse diferentes (Janos, Fung y Robinson, 1985; López, Arancibia y Bralic, 2002, Rimm, 2002). En una línea similar se sitúan los trabajos que hablan del “*estigma*” de la superdotación (Cross y Coleman, 1993) que afirma que los estudiantes superdotados y talentosos quieren tener interacciones sociales normales, creen que la gente los trata de forma diferente y pueden intentar modificar las creencias de otros hacia ellos, utilizando diversas estrategias para manejar esa diferencia. Esta teoría se ha visto refrendada en la literatura sobre el particular (Cross y Coleman, 1993; Manaster, Chan, Watt y Wieche, 1994; Swiatek y Dorr, 1998; Swiatek, 2002).

Otro aspecto, no menos importante, es el problema de la asincronía, comúnmente citado en la literatura (Morelock, 1996; Acereda, 2002), que puede considerarse como un desajuste entre la adaptación social y el desarrollo cognitivo. Sin embargo, el interesante trabajo de Alsop (2003) señala la importancia que el ambiente familiar y escolar del niño y la niña puede tener para mitigar la aparición de los problemas de asincronía.

Finalmente, algunas investigaciones han señalado los riesgos de problemas clínicos vinculados a las altas capacidades: ansiedad, problemas bipolares (Courtet y Castelnaud, 2003), suicidio (Gust-Brey y Cross, 1999) o delincuencia (Bergman, 1979). A pesar de los mitos que asimilan alta capacidad a un mayor riesgo en este sentido, la literatura no confirma la vinculación entre desviaciones psicológicas y alta capacidad intelectual (Cornell, 1992; Neihart, 1999; Cross, Adams, Dixon, y Holland, 2004).

En resumen, esta línea de estudios viene a señalar que, en ausencia de ayuda psicológica, el colectivo de personas con inteligencia superior se vería abocado al aislamiento social, enfrentándose a problemas inmadurez social, mala imagen de sí mismo y disfunciones emocionales (Mouchiroud, 2004).

3.1.3. Posibles explicaciones de la disparidad.

Como acabamos de mostrar, la literatura no permite llegar a conclusiones con respecto a la adaptación social de la persona con alta capacidad, lo que exige acudir a explicaciones tentativas. Una puede buscarse en limitaciones metodológicas, como es el caso del sesgo de selección, esto es, selección de grupos diagnósticos en condiciones óptimas y selección de grupos clínicos, mientras que la otra puede centrarse en aspectos conceptuales del término.

En el primer caso, los instrumentos usados para valorar el ajuste, cuando se utilizan autoinformes, no gozan del rigor que se precisa, sea porque carecen de fiabilidad o validez, o porque los baremos usados no son adecuados. Además, cuando los datos proceden de observaciones de allegados, sea padres o profesores, pueden darse sesgos debido a problemas de subjetividad (McCallister, Nash, y Meckstroth 1996).

Muchos estudios con resultados positivos (por ejemplo, Field, Harding, Yando, González, Lasko, y Marks, 1998, Galluci, Middleton y Kline, 1999, Norman, Ramsay, Roberts y Martray, 2000), se han llevado a cabo en programas de verano, donde el criterio de aceptación suele estar relacionado con el rendimiento académico. Esto quiere decir que se han excluido a los individuos de altas capacidades de bajo rendimiento, cuyo ajuste personal y niveles de autoestima pueden no ser coincidentes con los que tienen alto rendimiento académico. Una línea similar informa de la percepción positiva que los niños y niñas de altas capacidades tienen de sí mismos al finalizar los programas de verano (Humes y Campbell, 1980; Davalos y Haensly, 1997; Parker, 1998).

El segundo sesgo es la selección de grupos clínicos. Hay diversos estudios que argumentan una elevada incidencia de psicopatología o predisposición a sufrir problemas de ajuste en niños y niñas de altas capacidades. La literatura está repleta de informes de jóvenes que se niegan a acudir al colegio, sienten soledad, depresión, ansiedad, tienen problemas de baja autoestima y se sienten diferentes (Montour, 1977; Wallace, 1986; Galluci, 1988; Cross y Coleman, 1993; Silverman, 1993). Mucha de la literatura especializada que aporta estudios acerca de las necesidades socioemocionales de jóvenes de altas capacidades, se basa en estudios de caso, anécdotas, programas y opiniones de expertos (Gust, 1997; Freeman, 1998).

Tal vez este mito de igualar individuos inteligentes con clínicamente problemáticos proceda de las fuentes de referencia, cuando éstas se basan en estudios

clínicos. Por tanto, no es que la persona con alta capacidad sea candidata a tener problemas conductuales o psicopatológicos, sino que un caso en particular ha sido visto en consulta, siendo su peculiar inteligencia un rasgo más, como su altura o el color de sus ojos. Estamos, por tanto, en un colectivo distinto, lo que ha venido a denominarse el *doble diagnóstico* (Mouchiroud, 2004). La ‘mirada’ clínica, en cuanto patológica, sesga la visión de las personas con altas capacidades como una población concreta sin necesidad de rasgos emocionales diferentes a los de las personas sin altas capacidades, por tanto, ofrecer una ‘mirada’ psicoeducativa basada en el estudio de la ‘normalidad’, puede ofrecer una visión diferente de esta población.

Por último, los grupos de control no siempre son los más idóneos desde el punto de vista del rigor. Así, algunos estudios no han comparado jóvenes de altas capacidades con adecuados grupos control de niños normativos, sino que han contrastado datos de muestras de personas con altas capacidades con datos normativos basados en test manuales (Tidwell, 1980; Maddux, Scheiber, y Bass, 1982; Janos, Fung y Robinson, 1985) o bien no ha habido un excesivo rigor en los criterios para elegir el grupo de control (McCallister y col., 1996).

Por lo tanto, es preciso estudiar la relación entre ajuste y altas capacidades, evitando los sesgos que hemos mencionado. En primer lugar, es preciso describir de forma no ambigua lo relativo a la dotación intelectual, siendo, por tanto, preferible apelar a un concepto más operativo, como puede ser la calificación de alta capacidad intelectual desde un punto de vista psicométrico, considerando la puntuación en una prueba de inteligencia. Así, la consideración ya tradicional de una puntuación que esté al menos dos desviaciones típicas en cociente intelectual por encima de la media, resulta parsimonioso para determinar alta capacidad intelectual.

En segundo lugar, la selección de la muestra parece también fundamental. Por tanto, si se parte de una población más amplia, eligiendo a los sujetos de estudio por un procedimiento de criba basado en su cociente intelectual, evitará los sesgos de selección que hemos podido observar en la revisión hecha. Este procedimiento se realizó en un estudio piloto con una muestra menor, obteniéndose resultados que van en la línea que hemos llamado positiva, esto es, mostrando que chicos y chicas de altas capacidades tienen un ajuste personal, social y escolar tan bueno, al menos, como sus compañeros de menor inteligencia (Rodríguez-Naveiras, Borges y Hernández-Jorge, 2008).

Un segundo aspecto, dentro de la línea de trabajos de desajuste en niños y niñas de altas capacidades, es el problema de la conceptualización de la superdotación. Sorprende encontrar que, a pesar del conjunto de modelos explicativos que existen de altas capacidades, el criterio fundamental a la hora de seleccionar a los sujetos, cuando no el único, es estrictamente psicométrico o bien este combinado con alto rendimiento académico (Ziegler y Raul, 2000).

Por tanto, se echa en falta que no se tengan en cuenta otros factores que se han valorado como relevantes (motivación, persistencia, metacognición, por ejemplo), no incluyéndose en esta selección el conjunto de características que supuestamente igualan a los individuos de altas capacidades, pese a los denotados esfuerzos que aparecen en la literatura por encontrarlas (Fornia y Wiggins, 2001; Revol, Louis y Fournier, 2004).

Los individuos así seleccionados suponen una muestra heterogénea, pues el único vínculo compartido es haber obtenido una puntuación en factores intelectuales superiores a la norma. Esta afirmación puede quedar avalada por los estudios de Van Tassel-Baska y Olszewski-Kubilius (1994), quienes encontraron diferencias en la adaptación social entre niños y niñas de altas capacidades, cuando se les comparaba en función de su etnia, género o rendimiento académico; los de Bain y Bell (2003), en los que se apreciaron diferencias de género, o el de Solow (1995) donde los padres informaban de un abanico de respuestas en cuanto a la adaptación social de sus hijos.

No está de más recordar, al hilo de toda la polémica en torno a las habilidades sociales de los niños y niñas con altas capacidades, la comprobación de independencia entre inteligencia emocional y cognitiva, como ha quedado recogida en la literatura sobre el particular (Ford y Tisak, 1983; Riggio, Messamer y Thrickmorton, 1991; Gardner, 1993, Jones y Day, 1996; Fasko, 2001).

3.2. Programas extraescolares de enriquecimiento socioafectivo

Los programas de enriquecimiento socioafectivo desarrollados desde una perspectiva psicoeducativa, en los que se trabaja desde un punto de vista preventivo, suponen una alternativa para el desarrollo de las capacidades de niños y niñas con altas capacidades. Entre los objetivos de los programas de enriquecimiento socioafectivos encontramos:

- Promover factores de desarrollo socioemocional como son la autoestima, el autoconcepto, las emociones, las destrezas para afrontar sentimientos, etc.

- Desarrollar habilidades sociales: escucha, diálogo, negociación, toma de decisiones.

- Promoción de conductas de cooperación, trabajo en grupo, respeto a los demás.

A continuación se revisarán programas extracurriculares de corte socioafectivo desde los años 80 hasta la actualidad. En primer lugar se presentan programas destinados al desarrollo de habilidades, estrategias emocionales y afectivas, que se utilizan en otros colectivos y que por tanto pueden desarrollarse en el trabajo con niños y niñas de altas capacidades. En segundo lugar, se presentarán programas específicos que se están desarrollando con niños y niñas de altas capacidades y que tienen como objetivo fundamental el desarrollo integral de estos, incluyéndose en algunos de ellos aspectos cognitivos y afectivos para su desarrollo integral.

En la tabla número 3.1 se presenta un cuadro resumen de dichos programas.

Tabla 3.1. Programas extracurriculares de enriquecimiento socioafectivo.

Programas extracurriculares de enriquecimiento socioafectivo de tipo general	
Programas	Objetivo
Programa de habilidades sociales en la infancia (Michelson, Suahei, Wood y Kazdin, 1987)	Desarrollo de las habilidades sociales
Programas Juego de Garaigordobil, (1993, 2003, 2004).	Fomento de la creatividad y desarrollo socioemocional
Programa de actividades para el desarrollo de la autoestima (Marchago, Alonso, Quintana, Rojas y Santana, 1996)	Mejora del autoconcepto y autoestima
Programas instruccionales-emotivos (Hernández y Aciego, 1990; Hernández y García, 1992)	Desarrollo socioafectivo
Programa de desarrollo socioafectivo (DSA). (De la Cruz y Mazaira, 1992)	Estimulación del desarrollo afectivo y social de los alumnos
El Programa de Williams (1972)	Contenidos cognitivos y afectivos
Programa de Aprendizaje Autónomo de Betts (1985)	Cubrir necesidades cognitivas, emocionales y afectivas.
Programas extracurriculares de enriquecimiento socioafectivo para altas capacidades	
El Programa de Enriquecimiento Extracurricular para Superdotados (Sánchez, 1999)	Desarrollo de la creatividad, habilidades sociales y formación padre y madres y profesorado
El programa MEPS de “Huerta del Rey” (Alonso y Benito, 1990)	Optimizar el desarrollo del niño y la niña desde el punto de vista cognitivo y socioafectivo
Programa Extracurricular de la Universidad de Santiago de Compostela (ASAC-Galicia) (Díaz y Bravo, 2002)	Educación integral del niño y la niña con alta capacidad, así como la formación del profesorado y de padres
Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC)	Desarrollo integral del niño y la niña con alta capacidad, tanto a nivel cognitivo, socioafectivo y familiar

3.2.1 Programas de enriquecimiento socioafectivo de tipo general.

3.2.1.1 Programa de habilidades sociales en la infancia de Michelson y cols. (1987).

El programa se basa en una perspectiva teórica cognitivo-conductual, y está dirigido al desarrollo de las habilidades sociales. Se trabajan 16 módulos de enseñanza planteadas en grupo semanalmente, de la siguiente manera: fundamentación teórica por parte del educador, formulación de preguntas al grupo, imitación, ensayo conductual, discusión en la clase y asignación de deberes para la siguiente sesión.

Los resultados de la evaluación de este programa informan un incremento en las habilidades sociales de los niños y niñas que han participado en el programa.

3.2.1.2 Programas Juego de Garaigordobil (1993, 2003, 2004)

Estos programas están dirigidos a niños y niñas de educación primaria, con el objetivo de desarrollar la personalidad infantil basándose en el juego cooperativo-creativo. Incluyen tres niveles de intervención para fomentar la creatividad y el desarrollo socioemocional: juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años, de 8 a 10 años y de 10 a 12 años.

Las actividades del programa tienen dos objetivos fundamentales: potenciar el desarrollo integral de los niños y las niñas, incidiendo en aspectos socioemocionales y en la creatividad, y la integración social de los niños y niñas que presentan dificultades en la interacción con sus compañeros.

Los resultados de la evaluación del programa han obtenido los siguientes resultados positivos:

En el primer nivel del programa (6 a 8 años) se incrementan las conductas sociales positivas, disminuyen las negativas. Se produce un aumento en la capacidad de cooperación, comunicación, estrategias cognitivas de interacción social, mejora en habilidades intrapersonales y en madurez para el aprendizaje.

En el segundo nivel (8 a 10 años), se encuentran efectos positivos en la conducta prosocial altruista, asertividad, comunicación intragrupo, autoconcepto y creatividad.

En el tercer nivel (10 a 12 años), Se intentan alcanzar incrementos en las conductas sociales, aumento en la estabilidad emocional y mejora del autoconcepto, y efectos positivos en la creatividad verbal y gráfico-figurativa.

3.1.2.3 Programa de actividades para el desarrollo de la autoestima (Marchago, Alonso, Quintana, Rojas y Santana, 1996).

Este programa tiene como referencia teórica la idea del autoconcepto y autoestima, como factores fundamentales en la vida de las personas. Va dirigido a niños y niñas de 9 a 13 años, con el objetivo de mejorar su autoconcepto y autoestima. Desarrolla 60 actividades que plantean situaciones y vivencias de la vida familiar, escolar y social, fomentando asimismo los debates en clase, para que el alumnado tenga la oportunidad de analizar experiencias y sentimientos con el resto de compañeros.

Con respecto a la evaluación del programa, los autores plantean que éste favorece las relaciones interpersonales dentro del aula, la implicación de los profesores en los objetivos del programa, el esmero en la elaboración y aplicación de actividades, así como el seguimiento en las pautas que propone el manual y el mantenimiento del objetivo esencial del programa.

3.1.2.4 Programas instruccionales-emotivos: PIELLE y PIECAP (Hernández y Aciego, 1990; Hernández y García, 1992).

El marco teórico de estos programas es cognitivo-motivacional, implicando tres dimensiones: cognitiva, afectiva y conativa.

El programa PIELLE (Programa instruccional para la evaluación y la liberación emotiva) tiene como objetivo potenciar el desarrollo socioafectivo de niños y niñas de entre 10 y 15 años. Estimula el ajuste y socialización personal a través del concepto positivo, la tolerancia y superación de problemas, el desarrollo social a través de la comprensión, comunicación y colaboración con los demás. El programa contiene 12 unidades y, en cada una de ellas hay una serie de contenidos para reflexionar.

El programa PIECAP (Programa Instruccional-Emotivo para el Crecimiento y la Autorrealización Personal) va dirigido a niños y niñas a partir de los 10 años y tiene como objetivo la estimulación del desarrollo de aspectos afectivos y sociales de los estudiantes. El programa se centra en fomentar el crecimiento y la autorrealización personal como fuente de una vida futura sana. Consta de 6 unidades constituidas por 4 apartados: ideas principales, narración, elaboración por escrito y discusión.

3.1.2.5 Programa de desarrollo socioafectivo (DSA) (De la Cruz y Mazaira, 1996).

El DSA es un programa que se aplica a adolescentes a partir de los 12 años. Se fundamenta en una perspectiva piagetiana y tiene el propósito de estimular el desarrollo afectivo y social de los alumnos. El contenido básico de las lecciones está formado por experiencias de la vida real, en las que se simulan sentimientos y conflictos que se experimentan en los encuentros sociales de cada día, potenciando el desarrollo positivo de la afectividad y de la sociabilidad entre los miembros del grupo. Se organiza en 50 lecciones, agrupadas en cinco secciones: 1) estar en grupo, actuar en grupo; 2) personas y papeles en un grupo; 3) características personales; 4) sentimientos; 5) sentir, pensar y hacer. Cada una de las secciones tiene dos fases: planteamiento o realización de una o varias tareas en pequeño o gran grupo, y, análisis y discusión de lo realizado en situación de gran grupo.

3.2.2. Programas de enriquecimiento socioafectivo específicos para altas capacidades.

3.2.2.1 Programa Extracurricular de la Universidad de Santiago de Compostela (ASAC-Galicia) (Díaz y Bravo, 2002).

El programa que lleva a cabo la Unidad de Estudio e Investigación en Superdotación de la Universidad de Santiago de Compostela, en colaboración con la Asociación de Altas Capacidades (ASAC), favorece la educación integral del niño y la niña con alta capacidad, así como la formación de sus padres y del profesorado. Este programa de enriquecimiento extracurricular sigue un modelo de corte socioafectivo y persigue objetivos de tipo individual y social, como pueden ser el desarrollo óptimo de

la autoestima positiva, el entrenamiento en el uso de estrategias cognitivas, la estimulación de la creatividad, la orientación vocacional, y el desarrollo de habilidades sociales, aprender a convivir, entre otros. La edad de los participantes abarca de los 6 años hasta la adolescencia.

3.2.2.2 Programa de Williams (1972).

Tiene como finalidad desarrollar procesos de pensamiento y procesos sensitivos, ayudar a los profesores a enriquecer los programas educativos de los alumnos con altas capacidades e incluir estrategias de aprendizaje para la enseñanza de determinadas áreas curriculares.

Este programa se fundamenta en tres dimensiones: los *contenidos* incluyendo áreas curriculares como arte, música, ciencia, aritmética y lenguaje; los *procesos*, que incorporan tanto contenidos cognitivos como afectivos, basados en la investigación sobre el temperamento de los sujetos creativos y, por último, *estrategias* como las de aprendizaje, así como diferentes actividades y métodos que los profesores pueden utilizar para enseñar al alumnado en diferentes áreas.

3.2.2.3 Programa de Aprendizaje Autónomo de Betts (1991).

Trabaja aspectos afectivos e intelectivos de los niños y niñas de altas capacidades. Para el desarrollo de los aspectos personales del alumno tiene en cuenta sus necesidades cognitivas, emocionales y sociales. A nivel intelectual se fomenta el desarrollo individual para el aprendizaje así como el enriquecimiento y el estudio.

3.2.2.4 Programa de Enriquecimiento Extracurricular para Superdotados de Sánchez (1999).

Es un programa integral que se aplica a alumnos de Primaria y Secundaria. Tiene como objetivos principales fomentar las relaciones sociales de los niños y niñas con altas capacidades, el desarrollo de la creatividad, la formación y orientación a los profesores y la ayuda a las familias en la educación de sus hijos.

Para los alumnos de Primaria el programa se organiza en cuatro áreas: creatividad a través de las matemáticas, creatividad a través de la lengua y la comunicación, taller de imaginación e inventiva y taller de juegos lógicos.

Para los alumnos de Secundaria el programa da más libertad, permitiendo a los alumnos que se unan por temas de interés (matemáticas, biología, psicología, arte, etc.). El objetivo fundamental es desarrollar la capacidad de investigación de los alumnos.

3.2.2.5 Programa MEPS de “Huerta del Rey” (Alonso y Benito, 1996).

El centro “Huerta del rey” está especializado en la identificación, formación, seguimiento e investigación de las altas capacidades. Tiene como objetivo optimizar el desarrollo del niño y la niña desde el punto de vista cognitivo, social y afectivo, basándose en el Modelo de Enriquecimiento Psicopedagógico y Social (MEPS). Los cursos del programa MEPS desarrollan una estrategia educativa de ampliación extracurricular donde se diseñan programas ajustados a las características de los alumnos, aplicándose de forma simultánea al programa normal y ordinario. Los programas de enriquecimiento están orientados a escolares de entre 4 hasta 18 años durante el curso académico, y hasta los 14 años en el programa de verano. De forma paralela se da formación a los padres y madres, a través de un programa de apoyo a las familias.

3.3 Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC).

La problemática existente para el colectivo de personas de altas capacidades intelectuales, lleva a la creación del Grupo de Trabajo e Investigación en Superdotación (GTISD) en el curso 2002/2003. El objetivo fundamental del grupo es estudiar las características de las personas de altas capacidades y su ambiente para, de esta manera, intervenir en su mejora y optimización. La actividad se desarrolla en tres ámbitos: investigación, difusión e intervención.

- La investigación persigue detectar las vivencias, dificultades, expectativas y necesidades de las personas con altas capacidades en su ambiente educativo y familiar, establecer diferencias y similitudes entre estas personas y otras de

inteligencia normal, conocer las dificultades y expectativas de padres, madres y educadores y, evaluar los programas de intervención desarrollados.

- La difusión supone informar sobre la realidad de las personas de altas capacidades, así como contribuir a eliminar mitos y errores existentes. La formación que se oferta es presencial y en línea, ésta a través de la plataforma del grupo: <http://www.gtisd.net/cursos>. Otro aspecto de la difusión es la participación en distintos medios de comunicación de masas (prensa, radio y televisión) así como en foros científicos (revistas y congresos).
- La intervención implica la actuación sistemática con los niños y las niñas y sus familias, mediante sesiones formativas en distintos aspectos que se dirigen, fundamentalmente, a aspectos afectivos y de convivencia. Los servicios que ofrece el grupo van desde el diagnóstico de las altas capacidades hasta la intervención individual y grupal con los niños y las niñas. El programa recibe el nombre de Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC). Los objetivos del grupo se sintetizan en la tabla número 3.2.

Tabla 3.2. Grupo de Trabajo e Investigación en Superdotación

Grupo de Trabajo e Investigación en Superdotación									
Investigación	Detectar las vivencias, dificultades, expectativas y necesidades de las personas con altas capacidades en su ambiente educativo y familiar.								
Difusión	Informar sobre las personas de altas capacidades así como contribuir a eliminar mitos y errores que la población tiene al respecto.								
Intervención	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="text-align: center; width: 50%;">Sesiones formativas con los niños y las niñas y los padres y las madres.</td> <td style="width: 50%;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Niños y niñas</td> <td style="text-align: center;">Padres y Madres</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">↓</td> <td style="text-align: center;">↓</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Aspectos cognitivos y afectivos</td> <td style="text-align: center;">Actitudes educativas</td> </tr> </table>	Sesiones formativas con los niños y las niñas y los padres y las madres.		Niños y niñas	Padres y Madres	↓	↓	Aspectos cognitivos y afectivos	Actitudes educativas
Sesiones formativas con los niños y las niñas y los padres y las madres.									
Niños y niñas	Padres y Madres								
↓	↓								
Aspectos cognitivos y afectivos	Actitudes educativas								

Dado que el objeto del presente trabajo forma parte de la evolución del programa de intervención PIPAC, en el apartado siguiente se expondrá la evolución de dicho programa, desde sus inicios hasta la actualidad, así como la evaluación que se ha realizado del mismo.

3.3.1. Justificación y desarrollo del Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC).

Las reflexiones sobre la necesidad de apoyar a niños y niñas con altas capacidades para contribuir a su desarrollo completo, indujo a poner en marcha en enero de 2004 el Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC).

El PIPAC es un programa extraescolar, que se lleva a cabo a lo largo del curso académico, de octubre a junio, con sesiones quincenales de una hora de duración. Las sesiones de intervención se imparten en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Laguna.

El objetivo global del programa es contribuir al desarrollo integral del niño y la niña con alta capacidad, a nivel cognitivo, socioafectivo y comportamental. Se desarrolla en el marco de la intervención psicoeducativa, porque se adopta un planteamiento de implantación y evaluación sistemática, que no se centra en el tratamiento, sino en la mejora u optimización de los usuarios y no tiene en cuenta sólo factores cognitivos o de inteligencia, sino que amplía su marco de interés hacia aspectos sociales, considerándose también el rendimiento y las capacidades del individuo, así como la influencia familiar, escolar y social en el desarrollo de estos niños y niñas (Hernández-Jorge y García, 1998; Mönks 1994; Ziegler y Heller, 2000; Gagné, 2004).

Esta formado por dos subprogramas que se pasa a comentar a continuación:

- La intervención con los niños y niñas (subprograma “*Descubriéndonos*”) se lleva a cabo de forma lúdica y va enfocada a desarrollar fundamentalmente: a) *aspectos de corte socioafectivo* (intervención grupal): intrapersonales (autoestima, autoconcepto, reconocimiento de emociones, autocontrol, control del cuerpo); interpersonales (habilidades sociales básicas, empatía, derechos humanos, frustración); y aspectos de trabajo cooperativo (aprender a trabajar en grupo, distribución de roles dentro del grupo; toma de decisiones, etc.), b)

aspectos de corte cognitivo, que tienen que ver con la estimulación de la atención, potenciación de la memoria, adquisición de hábitos de estudio, estrategias de aprendizaje y aprendizaje autorregulado.

- La intervención en el *entorno* de estos niños y niñas se realiza, en primer lugar, con los progenitores a través de una escuela de padres y madres, el subprograma “*Encuentros*”, que va encaminada a dotar a los progenitores de herramientas educativas adecuadas, a la vez que se potencia la reflexión y el debate de los temas que les preocupan. La existencia de sesiones de reunión de padres y madres mantiene el efecto terapéutico de la relación con otros padres y madres, favorece la puesta en común de su problemática y el intercambio grupal de alternativas. La sistemática seguida en las sesiones de padres y madres es de exposición y debate.
- En segundo lugar, para evitar la posible etiquetación y la diferenciación en el seno de la familia, así como para que en el programa participe toda la familia, se incorporan a los hermanos y hermanas en el mismo, siempre que tengan edades comprendidas entre las que abarca el programa.
- Realización de actividades complementarias, como visitas educativas y talleres de verano.

3.3.2. Actividades del Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC).

El programa ha ido evolucionando a lo largo de las ediciones, por lo que se pasan a detallar las actividades desarrolladas y los cambios realizados. Para ello utilizaremos como criterio de clasificación los participantes: tanto niños y niñas como sus padres y madres.

3.3.2.1 Con los niños y las niñas: Sesiones ordinarias.

Las sesiones ordinarias hacen referencia a la actividad habitual del programa que se realiza con niños y niñas.

3.3.2.1.1 Aspectos socioafectivos.

La primera edición del Programa Integral para Altas Capacidades, **PIPAC I**, se inició en enero de 2004 y tuvo una duración de seis meses, de enero a junio. Los niños y las niñas se dividieron en dos grupos según su nivel de edad: nivel 1 para niños y niñas con edades comprendidas entre los 4 y los 6, y nivel 2 para niños y niñas con edades de entre los 7 y los 12 años. Con éstos se trabajaron *aspectos socio-afectivos o de crecimiento personal*. En cada grupo había dos monitoras, la principal, encargada de guiar y dinamizar al grupo y la básica con función de apoyo a la labor de la monitora principal del grupo. Las sesiones eran quincenales con una duración de entre 60 y 90 minutos.

En la segunda y tercera edición, **PIPAC II** y **PIPAC III**, se redujo a una sola monitora por nivel de intervención con los niños y las niñas, debido a que los grupos eran más reducidos.

En la cuarta edición, **PIPAC IV**, y al incrementarse el número de participantes en el programa, se dividió a los niños y las niñas en tres niveles de edad: nivel 1 con niños y niñas con edades comprendidas entre los 4 y los 6 años; nivel 2 para edades de entre 7 y 9 años y nivel 3, que abarcaba las edades de 10 a 12 años. Esta división se realizó para ajustar mejor la intervención a las edades de los mismos y se amplió a dos monitoras por cada grupo de niños y niñas.

En las cuatro primeras ediciones del programa, los contenidos trabajados de corte socioafectivo desarrollados se llevaron a cabo a partir de una planificación general a corto plazo (de cada sesión), dependiendo de la evaluación que el grupo hiciese de la sesión previa. De esta manera, los contenidos y objetivos a trabajar en cada una de las sesiones se iban delimitando semanalmente, basándose en las necesidades y características del grupo. Las sesiones se impartían de manera quincenal, y con una duración de entre 60 y 90 minutos.

A partir de la quinta edición del programa, **PIPAC V** y tras las evaluaciones anteriores hechas al mismo, se opta por llevar a cabo una planificación general de todo el curso desde su inicio, delimitándose éste en períodos de tres trimestres. En el primero se desarrollan *aspectos intrapersonales* (el sí mismo), que incluye temas como la autoestima, el autoconcepto, la identificación de emociones, la psicomotricidad, y el autocontrol; el segundo trimestre se centra en *aspectos interpersonales* (relación con el

otro) donde se plantean aspectos como las habilidades sociales básicas, la asertividad, el respeto, los derechos humanos básicos, la empatía. Por último, en el tercer trimestre la intervención se orienta al de *trabajo en equipo* (trabajo cooperativo), abordándose temas como la toma de decisiones en grupo, la planificación y la organización del trabajo, la distribución de roles en un grupo, entre otros. A partir de esta edición, la duración de las sesiones se reduce a 60 minutos, evitando que la asistencia al programa sea demasiado larga y repercuta negativamente en los hábitos familiares y en los horarios de los participantes.

A partir de la sexta edición del programa, **PIPAC VI**, se plantea la realización de un trabajo por trimestre en los tres niveles de intervención: trabajo individual de caligrafía en el primer trimestre, trabajo por parejas de caligrafía en el segundo trimestre y trabajo en equipo en el tercer trimestre. Esta estructura se mantiene en la edición actual del programa.

3.3.2.1.2 Aspectos cognitivos.

En la primera edición del programa, **PIPAC I**, se incluyeron aspectos cognitivos con el subprograma de *enriquecimiento intelectual*, en el que la intervención se centró en el desarrollo de estrategias de aprendizaje y de hábitos de estudio, en sesiones quincenales.

En la segunda edición del programa, **PIPAC II**, el programa de enriquecimiento presencial se sustituyó por un programa virtual de aprendizaje autorregulado titulado, "*Navegando en el aprendizaje*", con el mismo objetivo planteado en el curso anterior, esto es, el desarrollo de estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio, que se mantuvo hasta la siguiente edición del programa, de forma virtual realizándose a través de la página web del grupo, con la implementación de un tema semanal desde octubre a junio. A partir de la quinta edición, **PIPAC V**, el programa virtual de enriquecimiento intelectual pasa a un segundo plano, debido al poco interés que los padres y las madres mostraban hacia el mismo que, tal vez, podría estar relacionado con que sus hijos tuvieran acceso a Internet. El programa se sigue ofertando, pero como un complemento optativo para aquellos interesados en llevarlo a cabo de manera individual.

En las dos últimas ediciones del programa, **PIPAC VI** y **PIPAC VII**, se han seguido planteando aspectos cognitivos, pero insertados dentro de las sesiones socioafectivas. Así, se realizan actividades destinadas a una mejora de la caligrafía, pero no tanto desde un punto de vista de reeducación de los problemas de escritura, sino desde una perspectiva de potenciar un mayor esfuerzo y focalización en tareas bien realizadas.

3.3.2.1.3 Con preadolescentes y adolescentes

En la séptima edición del programa se crea otro programa, “*Tagoror*” de enriquecimiento intelectual, orientado hacia aspectos cognitivos, y para participantes con edades superiores a los 12 años. La razón de incluir este programa se debe a que el PIPAC excede de las necesidades que plantean los adolescentes. Se ha iniciado con un taller de fotografía, pero funciona como un sistema de mentorías, cuyo objetivo fundamental es estimular los intereses intelectuales de los participantes, de una forma abierta, en debates, preguntas y exposiciones. Está guiado por dos monitores (principal y básica), es semanal, con una duración aproximada de entre hora y media a dos horas.

3.3.2.2 Sesiones complementarias

Las sesiones complementarias hacen referencia a actividades no habituales, aunque sistematizadas, que se llevan a cabo con los niños y niñas.

3.3.2.2.1 Visitas educativas

Como actividad lúdica se incluyó desde el inicio del programa, **PIPAC I**, una visita educativa cada trimestre, con el objetivo fundamental de cubrir los temas de interés de los participantes, fomentar las relaciones informales entre los participantes y monitoras del programa, y cohesionar al grupo de familias. Estas visitas se ampliaron a una por mes a partir de la cuarta edición, **PIPAC IV**, debido al interés mostrado por los participantes del programa.

3.3.2.2 Talleres de verano

En la quinta edición del programa, **PIPAC V** se incluyeron talleres de verano de carácter voluntario a lo largo del mes de julio, destinados sólo a los niños y las niñas, y con los objetivos de continuar desarrollando aspectos socioafectivos, desde un punto de vista más lúdico debido a la época vacacional. Se lleva a cabo en un único grupo, con una periodicidad semanal de 60 minutos de duración.

3.3.2.3 Subprograma Encuentros. Escuela de Padres y Madres

Debido a que el programa desarrollado por el equipo se fundamenta en un modelo evolutivo y ambiental, como ha quedado dicho, se ha desarrollado un subprograma dirigido a los progenitores, con formato de Escuela de Padres y Madres, denominado “Encuentros”, con el objetivo de dotar a padres y madres de las herramientas necesarias para el desarrollo de sus hijos e hijas. En la primera edición del programa, **PIPAC I**, se crea la Escuela de Padres y Madres, en la que se abordan temas tales como las cuestiones que tienen que ver con problemas derivados de la superdotación, hasta herramientas educativas, temáticas diversas de educación para ayudar en sus tareas como padres y madres, entre otros.

Inicialmente tuvo una periodicidad mensual pero a partir de la quinta edición, **PIPAC V**, surge la necesidad de pasarlo a quincenal, debido a las demandas de los padres y las madres. La primera sesión del mes se destina a los contenidos teóricos expuestos por la monitora, y en la segunda sesión se desarrollan estos contenidos de manera experiencial. La monitora de este programa es la directora del grupo, incorporándose a las sesiones la coordinadora del mismo a partir de la sexta edición. **PIPAC VI**.

3.3.2.4 Otras actividades del equipo

El Grupo de Trabajo e Investigación en Superdotación se dedica también a la evaluación y diagnóstico de las altas capacidades intelectuales, así como al desarrollo de terapias individuales para aquellos participantes que presentan una problemática que necesita de un abordaje específico, y el asesoramiento a familias.

3.3.2.5 Entrenamiento a monitoras

A partir de la sexta edición del programa, **PIPAC VI**, se ha seguido un entrenamiento específico en habilidades comunicativas para la formación de los y las monitoras del programa, así como para las personas que integran y colaboran en el grupo de investigación. Los objetivos que se plantean en este entrenamiento son el ofrecer información sobre las habilidades docentes, la identificación de habilidades docentes en grabaciones de vídeo, la ejemplificación de habilidades de enseñanza, la aplicación de forma simulada distintas funciones docentes y el trabajo en grupos de las docentes planteadas inicialmente.

En la tabla número 3.3 se presenta la evolución seguida por el programa, así como las actividades que se llevan a cabo.

Tabla 3.3. Evolución del Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC)

Evolución del Programa Integral para Altas Capacidades							
	PIPAC I (2003/2004)	PIPAC II (2004/2005)	PIPAC III (2005/2006)	PIPAC IV (2006/207)	PIPAC V (2007/2008)	PIPAC VI (2008/2009)	PIPAC VII (2009/2010)
Niveles o grupos	Nivel 1: 4-6 años Nivel 2: 7-12 años (2 monitoras por nivel: principal y básica)	Nivel 1: 4-6 años Nivel 2: 7-12 años (1 monitora por nivel)		Nivel 1: 4-6 años Nivel 2: 7-9 años Nivel 3: 10-12 años (2 monitoras por nivel: principal y básica)			
Tipo de contenidos	Socioafectivo Se trabajan aspectos socioafectivos centrados en las necesidades y características del grupo.				Socioafectivo Planificación de contenidos socioafectivos: intrapersonal, interpersonal y trabajo en equipo.		
	Cognitivo Programa Enriquecimiento Intelectual	Cognitivo Programa on line “Navegando en el aprendizaje”			Instrumental Caligrafía	Instrumental y cognitivo Caligrafía “Tagoror”	
Escuela padres y madres	Adquisición de recursos y estrategias para mejorar su labor educativa y formativa Exposición y debate						
Otros aspectos	Visitas (1 por trimestre)			Visitas (1 al mes)			
Talleres de verano	--				1 actividad lúdica por semana en julio		

CAPÍTULO 4

EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

Desde la perspectiva científica, la necesidad de crear y desarrollar programas de intervención en cualquier ámbito requiere de un proceso evaluativo que ayude a conocer la eficacia y valoración de los mismos. La evaluación de programas es un proceso metodológico continuo y sistemático, que se puede llevar a cabo en cualquiera de los momentos del desarrollo del programa, o entre todos ellos: evaluación de las unidades, evaluación de la planificación y de la teoría del programa, evaluación de la implementación, evaluación del impacto y evaluación de costes (Rossi, Lipsey y Freeman, 2004). Este procedimiento científico va a permitir comprobar la eficacia sistematizada de la acción para, posteriormente, tomar decisiones sobre posibles cambios en el programa, incluir aspectos de mejora de las condiciones del programa, eliminar componentes del mismo, etc.

En evaluación de programas, a pesar de los diferentes posicionamientos y planteamientos, existen elementos clave que la describen: el carácter dinámico de la evaluación, el procedimiento científico, la recogida de información válida y fiable, la toma de decisiones, el carácter contextualizado; el estar referida a un programa, el tener una función ideológica y política, y el posibilitar emitir una valoración de lo que se ha evaluado (Colás y Rebollo, 1993).

El inicio de la evaluación de programas se remonta al siglo pasado, siendo partícipe, como otras concepciones relativamente nuevas, de las discusiones conceptuales e ideológicas con respecto al término. La aplicación de los diversos métodos de investigación en la evaluación de programas coincide con el crecimiento y refinamiento de la metodología en investigación, al mismo tiempo que con cambios a nivel ideológico, político y demográfico (Rossi, Lipsey y Freeman, 2004).

En torno a 1920, la evaluación adquiere un carácter internacional y se centra en la información objetiva del individuo, especialmente en la salud pública y en la

educación. En esta década, los científicos sociales comenzaron a utilizar rigurosos métodos de investigación para la evaluación de programas, procedentes de diferentes áreas (Freeman, 1977 citado en Rossi, Lipsey y Freeman, 2004).

En 1940 a 1970, la evaluación de programas se enfoca como una investigación empírica positivista. Se caracteriza por la utilización de procedimientos estandarizados para la recogida de datos, orientados a la toma de decisiones. En esta época crecen las publicaciones y libros acerca de la investigación en evaluación de programas y se expande el conocimiento de los métodos de investigación social a la evaluación de programas (Hayes, 1959; Suchman, 1967).

A partir de los años 70, la evaluación de programas se centra en los participantes de los mismos, coincidiendo con la aparición del paradigma cualitativo en la investigación educativa. Se enfatiza la información de proceso, para que los participantes y los evaluadores de los programas tengan mayor información acerca de lo que sucede dentro de ellos. En la década de los 80 surge el modelo crítico de evaluación, integrado en una perspectiva cualitativa (Pérez Juste, 1989; Worthen y Sanders, 1987; Pérez Gómez, 1983, citados en Colás y Rebollo, 1993).

En los años 90, la evaluación de programas adquiere una perspectiva política y se centra en el balance de los beneficios y costos. Las críticas conservadoras y liberales suponen un impacto en el ámbito de la evaluación. De esta manera, la intervención social se enfrenta a nuevos cambios, que demuestran la importancia en nuevas iniciativas en los programas (Rossi, Lipsey y Freeman, 2004).

El siglo XXI supone el acercamiento a nuevas tendencias, dominadas por conservadurismos fiscales, devolución de responsabilidad de los estados y continuidad de escepticismo acerca de la evaluación de programas (Rossi, Lipsey y Freeman, 2004). Esta tendencia tiene implicaciones en la evaluación, ya que, por un lado, surge la necesidad de revisar y reformar los programas sociales para evaluar su impacto social y, por otro, la responsabilidad de guiar los programas se devuelve a los estados (Rossi, 2001).

El ambiente actual en la evaluación de programas considera la importancia de concentrar recursos para la elección de áreas sociales de interés, dar prioridad a determinados programas sociales, así como a la evaluación intensiva de los mismos, para poder tomar decisiones relativas a efectividad y a eficiencia.

A continuación se presentan las diversas tipologías que han permitido clasificar la evaluación de programas desde varias perspectivas.

4.1. Enfoques evaluativos en evaluación de programas

La evaluación de programas se puede realizar de formas muy diversas y con enfoques muy distintos. Dada la diversidad de programas de intervención que existen, la evaluación de programas se encuentra con diferentes criterios a la hora de clasificar la evaluación que desarrollan, como son:

1) *En función del objetivo de la evaluación:* Una clasificación habitual a la hora de evaluar un programa es la que diferencia por los objetivos que se persiguen en la evaluación, distinguiendo entre evaluación sumativa y formativa (Veney y Kaluzny, 1984; Aguilar y Ander-Egg, 1992; Mohr, 1992; Shiratuddin y Landoni, 2002).

- a) La evaluación sumativa responde a la cuestión de si el programa está alcanzando los objetivos que pretendía lograr, o bien a cuales son los resultados obtenidos por el programa.
- b) La evaluación formativa, o de proceso, por su parte, valora la implementación del programa seguido y permite introducir cambios a medida que se van evaluando las necesidades, carencias y dificultades observadas en el mismo.

2) *Momento en el que se realiza la evaluación:* Desde esta perspectiva, se contemplan los momentos en los que se desarrolla la evaluación.

- a) Evaluación “*ex-ante*”, que se realiza en la fase del diseño del programa, antes de que el programa llegue a desarrollarse. En este momento se evalúa el programa en sí mismo, para tomar decisiones sobre la conveniencia o no de su puesta en marcha (diseño, planteamiento de objetivos, etc.).

En esta fase se operativizan las necesidades que posteriormente darán lugar a la creación de un programa específico y se lleva a cabo una justificación del mismo. Para ello, antes de elaborarlo, se hace un estudio en profundidad a través de un análisis bibliográfico, que aportará información fundamental en relación con las variables implicadas. Una vez se analicen estos aspectos, se procederá a la elaboración del programa de intervención. Éste se fundamenta conceptualmente en

la problemática existente y, a partir de ella, se establecerán los objetivos que se desean conseguir, así como las expectativas de resultados que se tienen al inicio del programa. Los objetivos que se planteen en el programa deben ser claros, específicos, realistas y medibles. Anguera, Chacón y Blanco (2008) diferencian los objetivos en función de tres criterios: *de resultado*, cuando interesa el fin en sí mismo; *de proceso*, cuando se tienen en cuenta los pasos intermedios para llegar al fin, y *de actividades*, cuando se desglosan las acciones del programa para analizar su desarrollo. Una vez delimitados los objetivos del programa, se responde a cuestiones tales como metas a alcanzar, cobertura, diseño que se va a desarrollar, planificación del programa, recursos humanos, materiales y económicos. En esta fase el análisis de la suficiencia permite establecer si, teóricamente, los medios propuestos son adecuados para los fines que se pretenden conseguir.

b) Evaluación “*durante*” o evaluación de la implementación, que se realiza a medida que el programa se va desarrollando, lo cual permite comprobar si los objetivos intermedios se van logrando para el posterior alcance de la meta. Esta fase se produce cuando la evaluación se realiza sobre el desarrollo del programa, se han establecido los objetivos y se ha planificado el programa. Por tanto la evaluación del programa será posible una vez éste se ponga en marcha (Brekke y Test, 1992). En esta fase, el objetivo fundamental es la monitorización, esto es, dar u obtener información sobre el desarrollo, y progreso del programa a lo largo de su implementación, que permita comprobar si los objetivos se están cumpliendo. Los esfuerzos en esta etapa se centran en el grado de participación de los implicados, en como están desarrollando las acciones programadas y en el comportamiento del personal que ejecuta el programa (López de la Llave y Pérez-Llantada, 2004). Por tanto, en esta fase se pueden detectar si algunos aspectos del programa no están siendo bien desarrollados, permitiendo, por tanto, para poder realizar los reajustes necesarios para que se cumplan los objetivos propuestos inicialmente (Alvira, 1991; Fernández-Ballesteros, 1995).

c) Evaluación “*final*” o evaluación de resultados, que se realiza una vez el programa ha sido finalizado. En esta fase, al evaluador le interesa comprobar la utilidad del programa, si se han conseguido los objetivos propuestos al inicio del mismo, si se han alcanzado las metas propuestas, así como la determinación de sus

costos y beneficios. Esta fase permite a los responsables del programa tomar decisiones sobre éste, en el sentido de eliminarlo, mejorarlo o seguir implantándolo como se ha hecho. Los resultados se valoran a través de la eficacia, que comprueba los cambios del programa en la dirección y grado deseados, la eficiencia, que supone estimar el impacto en función de los costes y beneficios del programa y la efectividad, que valora si se ha conseguido algún efecto positivo o negativo más o menos relacionado con el programa, y que no constituye un objetivo declarado en el momento de su planificación.

3) *Quién realiza la evaluación (externa, interna, mixta)*. Este criterio señala si el objeto evaluado pertenece o no al programa.

a) *Evaluación externa*, realizada por personas que no forman parte del programa y que no tienen ningún vínculo con el mismo. Este tipo de evaluación favorece la objetividad en la evaluación del programa pero aumenta los costes de la misma, a la vez que los evaluadores son menos conocedores de los entresijos del programa.

b) *Evaluación interna*, donde las personas implicadas en el programa son las que realizan la evaluación, aunque no siempre son directamente responsables de la implementación del mismo. Este tipo de evaluación se reduce la objetividad del evaluador, pero se optimiza la mejora del programa y se reducen los costos debidos a la evaluación.

Dentro de la evaluación interna encontramos la evaluación participativa en la cual se involucra a los participantes del programa realizándose una evaluación periódica que analiza la eficiencia y la relevancia del proyecto, así como su impacto en el contexto de los objetivos establecidos.

c) *Evaluación mixta*: Es una combinación de la evaluación interna y externa. En esta evaluación los evaluadores externos al programa llevan a cabo su trabajo en contacto con personal que ha implementado el programa. Esta evaluación guarda los aspectos favorecedores de ambas evaluaciones anteriores.

4) *Evaluación formal y sustantiva*. Aguilar y Ander-Egg (1992) clasifican las áreas que son objeto de evaluación en un programa.

- a) La evaluación formal evalúa la coherencia interna del programa.
- b) La evaluación sustantiva, que trata de comprobar que los logros del programa se relacionen con las necesidades que se han establecido al inicio del mismo.

4.2. Metodologías de las Ciencias del Comportamiento aplicadas a la evaluación de programas.

La evaluación de programas, valorada desde un punto de vista científico, supone una aplicación de la metodología científica al campo aplicado, por lo que, si se parte de esa premisa, las distintas formas de hacer se apoyan en determinadas metodologías, en función de los objetivos propuestos en el programa.

4.2.1. Estrategias experimentales

Los diseños experimentales se caracterizan porque es el investigador quien planifica, provoca y manipula directamente el tratamiento, manteniendo constantes aquellos aspectos que no le interesan para la investigación y estableciendo algún tipo de control de las variables contaminadoras que puedan afectar a la investigación. A continuación se presentan los tipos de diseños que se insertan en el enfoque experimental que en función de la forma de asignación de los sujetos a los grupos y del grado de rigor en el control de las variables extrañas, se distinguen los siguientes grupos de diseños.

4.2.1.1. Diseños experimentales: Los diseños experimentales se caracterizan por el control o manipulación de la variable independiente, la asignación aleatoria de los sujetos a los grupos de estudio y el control de las variables extrañas.

Este tipo de diseños son adecuados para descubrir cuando un programa particular alcanza los objetivos propuestos y, por tanto, ayudan a tomar decisiones sobre si continuar con el programa, eliminarlo o implantar algún aspecto que ayude a su mejora. Rossi, Freeman y Lipsey (1998) sugieren que en un primer momento de la evolución de los programas se pueden aplicar técnicas menos rigurosas para

comprobar si el programa requiere de una evaluación. En cambio, si se considera la utilidad de llevar a cabo una evaluación, será necesario realizar un experimento más controlado para poder determinar los resultados achacables al programa.

4.2.1.2. Diseños cuasiexperimentales: Estos son los más adecuados para aplicar a la evaluación de programas cuando se pretende saber si el programa consigue los objetivos propuestos en entornos naturales, ya que, si bien pretenden mantener un alto control de las variables objeto de estudio, son menos rigurosos que los experimentales en sentido estricto, pero ganan en validez ecológica.

4.2.1.3. Diseños preexperimentales: Estos diseños se caracterizan por tener un menor rigor que los anteriores, no hay asignación aleatoria de los sujetos, y, si bien el investigador puede tener manipulación de la variable independiente y medida de la dependiente, y poseen un mínimo control de las variables extrañas. Este tipo de diseños son útiles para proporcionar una visión preliminar de la eficacia del programa y, por tanto, para tomar decisiones sobre la continuidad o no del mismo. Si tras evaluar el programa se producen cambios, el evaluador podrá realizar un estudio más profundo, para confirmar que los efectos encontrados son achacables, fundamentalmente, al programa.

4.2.2. Estrategias no experimentales.

La característica más importante de estas estrategias es que no precisan del cumplimiento de los requisitos estrictos propios de diseños experimentales. La recogida de datos se realiza, por tanto, en la vida cotidiana de los sujetos, sin necesidad de llevar a cabo la manipulación de variables. A continuación se presentan los diseños más destacados:

4.2.2.1 Diseños expostfacto: Estos diseños se utilizan cuando el investigador no manipula la variable independiente y no se asignan los sujetos a los diferentes niveles de la misma. Los valores de la variable independiente vienen dados en la

investigación, y la medida de la variable dependiente ya viene definida. En estos diseños no se pueden establecer relaciones causales, pues para ello tienen que cumplirse tres requisitos: existencia de covariación entre la variable independiente y dependiente, la variable independiente tiene que anteceder a la variable dependiente y descartar explicaciones alternativas. Este tipo de diseños son poco utilizados en evaluación de programas y su utilización está restringida al diagnóstico de necesidades (López de la Llave y Pérez-Llantada, 2004).

4.2.2.2. Metodología de encuestas: Los estudios mediante encuestas definen características sociológicas y psicológicas de la población, y suponen la recogida sistemática de la información por medio de entrevistas o de cuestionarios. La planificación es imprescindible para este tipo de estudios y requieren la definición clara de objetivos, preparación de un instrumento, planificación del muestreo, recogida de datos, y análisis e interpretación de resultados (López de la Llave y Pérez-Llantada, 2004). En evaluación de programas, el uso de esta metodología se centra, principalmente en la etapa de evaluación de necesidades o, si el programa ya está implementado en la evaluación de satisfacción del mismo.

4.2.2.3. Metodología cualitativa: La metodología cualitativa es una metodología flexible y emergente, especialmente útil para obtener detalles y conocimiento de las necesidades específicas de los programas. Los datos cualitativos permiten obtener información descriptiva y sencilla, en situaciones naturales, sobre los programas y las personas implicadas en los mismos. Este tipo de procedimiento en evaluación de programas supone un ajuste entre los objetivos de la intervención, las acciones que conforman el programa y el contexto en el cual se desarrolla (Anguera, 2008).

El principal instrumento de recogida de datos en este tipo de metodología es el investigador, quien va a adaptarse a la hora de recoger información sobre múltiples factores; ha de tener una visión holística, gran amplitud de conocimientos y la posibilidad de explorar respuestas atípicas e idiosincráticas (Anguera, 2008).

Los procedimientos de recogida de información se pueden obtener a través de:

- 1) Entrevistas abiertas en profundidad: Se recogen experiencias, opiniones, sentimientos y conocimientos de las personas a las que se entrevista.
- 2) Observación directa: Descripciones detalladas de las actividades que se llevan a cabo dentro del programa.
- 3) Documentos escritos: Se realizan por medio de preguntas abiertas, diarios personales y registros del programa.

En la metodología cualitativa el evaluador no manipula la información, ya que las actividades de los programas a evaluar se realizan en ambientes naturales y, por tanto, no están planificadas ni manipuladas. El evaluador no crea expectativas previas en el contexto del propio programa.

La metodología cualitativa se utiliza de forma diversa para la evaluación del proceso del programa: a través de las dinámicas internas de las actividades que se lleven a cabo dentro del mismo, de la presentación de la evaluación de resultados individuales, de evaluaciones de calidad, de observaciones no intrusivas, recogida de datos sobre los efectos y efectividad de los programas, en la evaluación exploratoria, entre otros.

Dentro de la metodología cualitativa (Anguera, 2008), una de las metodologías más rigurosas y exhaustivas es la metodología observacional. En evaluación de programas resulta óptima la aplicación de este tipo de metodología cuando se implementan programas de baja intervención, esto es, cuando se desea recoger información sobre ambientes, sujetos, procesos e interacciones, siendo una técnica emergente y flexible.

Los diseños observacionales en evaluación de programas se basan en tres criterios delimitadores (Anguera, 1995a; Anguera, Blanco y Losada, 1995; Anguera y Chacón, 1999 citados en Anguera y cols, 2008): el carácter idiográfico o nomotético, la perspectiva temporal y la dimensionalidad.

En el primer criterio, considerando las diversas situaciones evaluativas se pueden considerar entre los estudios idiográficos y los nomotéticos. En los primeros interesa un solo nivel de respuesta, ya sea tomando a los individuos según un criterio de afinidad o agrupación, o centrándose en un solo nivel de respuesta sea de

un individuo único o de varios. En los segundos interesan varios niveles de respuesta.

El segundo criterio tiene una importancia relevante, ya que la elección del diseño o estrategia de recogida de datos estará condicionada por el hecho de que la toma de medidas de las variables se lleve a cabo en momentos puntuales o a lo largo del tiempo. El registro puntual permite el análisis de la situación en un momento determinado, mientras que el de seguimiento permite hacer un análisis en un determinado número de sesiones, a lo largo de la implantación de un programa.

El tercer criterio se plantea de forma dicotómica y aporta la diversificación en unidimensional y multidimensional. La primera se lleva a cabo cuando interesa estudiar un mismo nivel taxonómico de todas las conductas observadas, mientras que la evaluación multidimensional supone la concurrencia de varios niveles taxonómicos de conducta.

4.2.3. Diseños evaluativos en Metodología Observacional

Siguiendo a Anguera y cols (2008) se pasa a detallar los diversos tipos de diseños resultando de la combinación de los ejes nomotético-idiográfico y puntual-seguimiento, enmarcadas en cuatro cuadrantes.

-Cuadrante I. Diseños diacrónicos: En este tipo de diseños se focaliza la atención en un solo sujeto (idiográfico) a lo largo del tiempo (seguimiento). Existen dos modalidades de diseños diacrónicos: extensivos e intensivos.

1) *Diseños diacrónicos extensivos:* Los diseños diacrónicos extensivos se diferencian entre sí en los momentos de recogida de información y se caracterizan por disponer de datos de frecuencia. Son los siguientes:

- *Diseños de panel:* Se toman medidas de recogida de datos en dos ocasiones y se procede al seguimiento a partir de esos dos puntos. Permite ver cambios en el tiempo a nivel individual y colectivo.
- *Diseño de tendencia:* Permiten inferir acerca del impacto de un determinado programa, observando los cambios que se pueden producir antes o después de que se inicie un determinado tratamiento.

- *Diseño de series temporales:* En estos diseños se toman medidas ordenadas en el tiempo, con el objetivo de ver regularidades en el comportamiento de un usuario dentro de un programa.

2) *Diseños diacrónicos intensivos:* Se caracterizan por el orden de aparición de conductas y son los siguientes:

- *Diseño secuencial:* El análisis secuencial de retardos es el más importante y la técnica más adecuada para este tipo de diseños. Con estos se pretende conocer con qué probabilidad de ocurrencia de una conducta se relaciona con la aparición de otra mayor de la que cabría esperarse por azar. Esta técnica ha sido desarrollada por Bakerman y Quera (Bakerman, 1978; Bakerman y Gottman, 1989) y Sackett (1980, 1987). El análisis secuencial de retardos puede plantearse de forma prospectiva, cuando a partir de una conducta considerada como criterio desencadena las que le siguen a continuación tomando retardos positivos, o desde una perspectiva retrospectiva, cuando interesa conocer las conductas previas a la conducta criterio, tomando los retardos negativos.

-*Cuadrante II:* Se caracteriza por estudiar un solo individuo o grupo de individuos tomados como una unidad (idiográfico) y en un solo momento (puntual). Este es el único cuadrante que no puede sostener un diseño debido a la singularidad de lo que analiza.

-*Cuadrante III. Diseños sincrónicos:* En este tipo de diseños se estudian diversos individuos o unidades en un momento puntual. Existen dos tipos de diseños desde esta perspectiva: diseños sincrónicos simétricos y asimétricos.

- *Diseños sincrónicos simétricos:* Se caracterizan por la búsqueda de relaciones de asociación entre criterios o dimensiones planteadas previamente.
- *Diseños sincrónicos asimétricos:* Cuando interesan las relaciones de causalidad entre una o más dimensiones.

-*Cuadrante IV. Diseños mixtos, diacrónico/sincrónico o lag-log*: Estos diseños resultan de la combinación de la perspectiva diacrónica y sincrónica. En ellos se estudian conjuntos de sujetos o unidades (nomotético) a lo largo del tiempo (seguimiento). Se diferencian dos tipos de diseños mixtos:

- *Diseños mixtos o lag-log extensivos*: Para estos diseños el parámetro de registro de la frecuencia es la característica común.
- *Diseños mixtos o lag-log intensivos*: La característica común para este tipo de diseños es la utilización del parámetro de orden y, en algunas ocasiones, el de duración.

El cruce de los tres criterios mencionados da lugar a diferentes diseños evaluativos que surgen de la ortogonalidad de los ejes:

Cuadrante I: Diseños idiográfico / seguimiento / unidimensional e idiográfico / seguimiento / multidimensional: En este tipo de diseños la evaluación se realiza a una sola persona o unidad, a lo largo del tiempo y evaluando un solo nivel de respuesta o varios niveles de respuesta.

Cuadrante II: Diseños idiográfico / puntual / unidimensional e idiográficos / puntual / multidimensional: La evaluación se realiza a una persona o unidad y en un momento determinado (una sesión) referido a un solo nivel de respuesta o múltiples niveles de respuesta.

Cuadrante III: Diseños nomotético / puntual / unidimensional y nomotético / puntual / multidimensional: Se evalúan los comportamientos de diferentes individuos en una sola sesión a un solo nivel de respuesta o a varios.

Cuadrante IV: Diseños nomotético / seguimiento / unidimensional y nomotético / seguimiento / multidimensional: A lo largo de diferentes sesiones se evalúan los comportamientos de un conjunto de individuos a un solo nivel de respuesta o a varios.

4.2.4. Evaluación del Programa Integral para Altas Capacidades

La evaluación sistemática de un programa de intervención hace que éste adquiera una categoría de investigación. El programa PIPAC se somete cada año a una evaluación interna para determinar su valor, realizada tanto desde el punto de vista sumativo como formativo. En la evaluación sumativa se determina la eficacia, a través del logro de los objetivos previstos y de la efectividad, esto es, la consecución de otros efectos, entre los que cabe destacar la satisfacción por parte de los usuarios del programa. La evaluación formativa, por su parte, determina la implementación del programa, incluyendo la valoración del monitor y el proceso seguido. En la tabla 4.1 se presentan los instrumentos de evaluación utilizados.

Tabla 4.1. Instrumentos evaluativos del Programa PIPAC

Evaluación del programa			Padres y Madres	Niños y Niñas
Evaluación formativa			Asistencia a las sesiones ordinarias y complementarias Evaluación de cada una de las sesiones ordinarias y complementarias Evaluación de las sesiones: grabación en vídeo, protocolo de observación PROFUNDO	
Evaluación sumativa	Eficacia	Post	Entrevista semiestructurada	--
		Pre-Post	Padres y Madres	Niños y niñas
			“Cuestionario de los Conocimientos de los Principios Conductuales aplicados a los niños” (O’Dell, Benlolo y Flynn, 1979) “Autopercepción de sí mismo y los familiares” “Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes” BASC (Reynolds y Kamphaus, 2004)	“Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil” (TAMAI) (Hernández, 2002) “Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes” BASC (Reynolds y Kamphaus, 2004) “Autopercepción de sí mismo y los familiares”
	Efectividad	Post	Evaluación del monitor Evaluación del programa	

4.2.4.1. Evaluación sumativa.

Determinar los objetivos del programa es un aspecto que ha preocupado desde el inicio al equipo que sustenta el programa. No obstante, varios son los problemas con los que se ha enfrentado el equipo a la hora de hacer este tipo de evaluación.

En primer lugar, la adecuación de las pruebas puesto que si bien se han utilizado algunas pruebas ya publicadas como pueden ser el TAMAI (Hernández, 2002) y el BASC (Reynolds y Kamphaus, 2004), lo que se evalúa no siempre se ajusta a lo que se ha desarrollado en el programa.

En segundo lugar, al estar en una perspectiva más preventiva que de la eliminación de problemas presentes, la operacionalización exacta de los logros del programa resulta difícil de precisar y los posibles cambios se han abordado a través de la prueba *ad hoc* “Autopercepción de sí mismo y los familiares” que no ha mostrado la bondad del instrumento debido a la pequeña muestra utilizada. Finalmente, las evaluaciones post pueden ser especialmente difíciles porque a pesar de que se le da importancia a la evaluación, a los padres les cuesta entenderlo y no siempre asisten a las sesiones de evaluación final.

Para recoger datos que permitieran valorar el programa y sus resultados, se utilizaron un conjunto de herramientas diagnósticas, algunas ya publicadas, y otras diseñadas *ad hoc* para el mismo, que se enumeran a continuación.

4.2.4.1.1 Eficacia del programa.

a) Padres y Madres.

- *Cambios percibidos en los conocimientos de los padres.*

- Se evalúan sus conocimientos en técnicas de modificación de comportamientos mediante una adaptación de la versión española (Borges, 1986) del cuestionario de O’Dell, Benlolo y Flynn (1979). Consta de 33 ítems, con cuatro alternativas, de las cuales sólo una es verdadera.

- *Percepción de sí mismo y de los familiares.*

- Percepción de sí mismo de los participantes a través del instrumento *ad hoc* “Autopercepción de sí mismo y los familiares”, elaborado por el equipo de

investigación. Los padres y madres deben estimar percepciones en su comportamiento con respecto a sí mismo (25 ítems), percepción en su comportamiento respecto a su pareja (15 ítems), percepción en el comportamiento del hijo (15 ítems) y percepción en el comportamiento de su pareja (25 ítems). En todos los casos, se pide valorar las percepciones en una escala de cinco alternativas: mucho menos, menos, igual, más y mucho más.

- Entrevistas semiestructuradas, en la que se abordan aspectos como los motivos de participación en el programa, expectativas que se tienen acerca del mismo, valoración del programa y cambios percibidos en las propias conductas de los padres y las madres y de los hijos y las hijas.

b) Niños y niñas

- *Cambios en su ajuste personal*

- Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI) (Hernández, 2002). Este instrumento consta de 175 ítems, con puntuaciones que se agrupan en los factores: Inadaptación Personal, Inadaptación Escolar, Inadaptación Social e Inadaptación Familiar. Una puntuación alta en cualquiera de los factores implica inadaptación.

- Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes (BASC), de Reynolds y Kamphaus (2004). Esta prueba para niños y niñas se aplica a partir de los siete años, valorándose el nivel de adaptación. Cuando los niños y las niñas tienen edades por debajo de los siete años son los progenitores los que valoran el nivel de adaptación y la problemática en el ámbito familiar y comunitario de los niños y las niñas.

- *Percepción de sí mismo y los familiares*

- La escala consta de tres factores: la autopercepción de sí mismo en conductas y cogniciones, formada por 20 ítems; la percepción en la conducta de la madre; la percepción en la conducta del padre. Ambos factores están formados por 18 ítems. En todos los casos, se pide valorar las autopercepciones en una escala de cuatro alternativas: nada de acuerdo, poco de acuerdo, bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo.

4.2.4.1.2. Efectividad del programa

Por efectividad se entiende, en el ámbito de la intervención, la satisfacción del usuario (Ferro y Vives, 2004). Para valorar la satisfacción de los participantes, estos rellenan dos cuestionarios *ad hoc*, elaborados por el equipo de investigación, al finalizar cada edición del programa.

-Evaluación del programa: Para valorar el programa, se pasa una escala compuesta por 24 ítems bipolares, donde los participantes responden en función de su acuerdo en una escala de 10 alternativas (por ejemplo, aburrido – interesante). Salvo en la adaptación al lenguaje infantil, los mismos ítems se pasan a padres e hijos.

- Evaluación del monitor: Al finalizar el curso, padres e hijos valoran a sus monitores. En todos los casos, se trata de una escala bipolar, con 7 alternativas de respuesta y 13 ítems (ejemplo, “la monitora se interesa por mi aprendizaje – no se interesa por mi aprendizaje”).

Los resultados obtenidos han dado lugar a los siguientes hallazgos:

- *Con respecto a la eficacia del programa:*

a) *Expectativas de los padres y las madres:* Éstas parecen cumplirse y mantenerse, observándose un aumento en aquellas que tienen que ver con objetivos específicos del programa, como son aprender pautas educativas, mejorar el trato con los hijos e hijas y aprender más sobre las altas capacidades. Los participantes se perciben menos activos antes del programa que a su finalización, consideran que dar sus opiniones en las sesiones es un aspecto de éxito para el programa. Las expectativas se vuelven más realistas al final del programa, observándose un aumento en aquellas de mayor interés pragmático. La motivación fundamental de padres y madres es la obtención de un mayor conocimiento (Montero, Hernández-Jorge y Borges, 2009).

b) *Evaluación final a través de las entrevistas semiestructuradas:* Se ha observado que cambian el punto de vista acerca de las altas capacidades y eliminan mitos al respecto, ponen en práctica las estrategias educativas aprendidas, entienden mejor a

sus hijos, comparten experiencias con otros padres y madres y aprenden a ser más pacientes y felices (Borges y Hernández-Jorge, 2007).

- *Efectividad: Satisfacción con el programa y sus monitores:* La valoración realizada al programa y a los monitores por parte de los participantes es positiva ya que el programa es valorado como útil, fácil y motivante, y las monitoras del programa son percibidas por los participantes como comunicativas, entusiastas y organizadas (Borges y Hernández-Jorge, 2007).

4.2.4.2 Evaluación formativa

En cada una de las sesiones del programa se contabilizan los asistentes a cada una de las sesiones formativas del programa y se hace una valoración por parte de los participantes, tanto los niños y las niñas como de sus progenitores.

- *Asistencia a la sesión:* En cada una de las sesiones del programa se registra la asistencia de los participantes.

- *Valoración de la sesión:* Cada una de las sesiones del programa son valoradas por los participantes, esto es, tanto padres y madres como niños y niñas. Las valoraciones de los niños y las niñas incluyen preguntas dicotómicas y abiertas. En el caso de los padres y las madres las preguntas son abiertas.

Distintas investigaciones realizadas al programa muestran los siguientes resultados:

- *En las sesiones ordinarias del programa*

Actividades que se realizan en el programa: La implicación en el programa se manifiesta en su continuidad por parte de los participantes y en que cumplieren las actividades. La frecuencia de asistencia a las sesiones se ve mediatizada por factores externos y las tareas entre sesiones ayudan a consolidar los conocimientos adquiridos (Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2005).

- *Escuela de Padres y Madres:* Los padres y las madres valoran positivamente la claridad con la que se presenta la información y la cercanía de los temas propuestos. La Escuela de Padres y Madres es considerada por los participantes como un lugar para

intercambiar experiencias, permitiendo la posibilidad de relacionarse y de fomentar las relaciones informales en el grupo (Borges, Hernández-Jorge, Rodríguez-Molina y Rodríguez-Naveiras, 2005).

- *Participación y valoración del programa socioafectivo y de la Escuela de Padres y Madres:* Se ha encontrado una alta participación en el programa socioafectivo y en la Escuela de Padres y Madres. Los niños y las niñas valoran positivamente el programa, las sesiones son valoradas como divertidas, positivas, interesantes, útiles y que en ellas aprenden cosas nuevas; los padres y las madres valoran las sesiones como amenas, fáciles de entender, motivantes y con un clima positivo. También consideran que aprenden pautas de conducta así como estrategias para educar a sus hijos (Borges, Rodríguez-Naveiras, Hernández-Jorge y Fernández, 2007).

- *En las sesiones complementarias del programa*

- *Asistencia y valoración de las visitas educativas por parte de los niños y niñas:* Hay una gran participación de los niños y las niñas y sus familias. Las visitas son valoradas como exitosas, interesantes y divertidas considerando que ayudan a mejorar las relaciones entre los niños y niñas del programa y permitiendo incluir aspectos formativos en las sesiones presenciales. (Rodríguez-Naveiras, Borges, Hernández-Jorge, Kiguel y Medina, 2007).

Hasta aquí se ha hecho un repaso de la evaluación formativa y sumativa del programa. En el próximo capítulo se abordará la evaluación de proceso enfocada a las actividades que desarrollan los docentes y monitores psicoeducativos en el contexto de enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO 5

EVALUACIÓN DE PROCESO: LA MEDIDA DEL COMPORTAMIENTO DEL DOCENTE

La evaluación de proceso abarca tres aspectos: la satisfacción, cómo se desarrolla el programa y los comportamientos de los implementadores del mismo (López de la Llave y Pérez-Llantada, 2004). En las evaluaciones sistemáticas del programa, se han abordado los dos primeros aspectos. Así como ha quedado dicho en el capítulo anterior, el aspecto de la satisfacción ha venido evaluándose de forma sistemática desde el inicio del programa.

La adecuación de lo planificado a la realización del programa se recoge en la valoración que hacen las monitoras de su propia evaluación, esto es, si la sesión se ha llevado a cabo como estaba prevista y, de ser así, qué cambios se han producido.

Sin embargo, el tercer aspecto de la evaluación de proceso necesita un abordaje más complejo, puesto que requiere analizarlo haciendo uso de la metodología observacional al referirse al estudio de los comportamientos.

A la hora de enmarcar qué modelo explica mejor el proceso seguido en el desarrollo del programa, ha quedado claro que, al tratarse de un programa psicoeducativo donde se entrenan habilidades intra e interpersonales se sitúa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, se puede afirmar la existencia de una similitud entre la labor que llevan a cabo los monitores que desarrollan un programa de intervención psicoeducativa y los docentes en la situación de enseñanza-aprendizaje, ya que ambos realizan actuaciones que tratan de conseguir objetivos educativos en un contexto formalizado.

Para un encuadre teórico de cómo se han abordado los comportamientos del docente, se detallan a continuación las investigaciones relativas a este aspecto.

Existe una larga historia en la investigación acerca del profesorado, sus funciones y el impacto que estas producen en el rendimiento del alumnado. En los años 30 y 40 se da importancia a determinadas características psicológicas del profesor, tales como las características de personalidad, las actitudes, la experiencia y el rendimiento dando lugar al llamado modelo “Presagio-Producto” (Mitzel, 1960). En la década de los 60, y bajo la influencia del modelo “Proceso-Producto” (Mitzel, 1960), comienzan los esfuerzos por explorar las acciones de los profesores y el aprendizaje de los estudiantes (Cochran-Smith y Lytle, 1993; Shulman, 1986). En esta etapa se considera que el profesor efectivo es aquel que hace explicaciones claras y amplía el tiempo instruccional, maximiza las oportunidades para que los alumnos respondan al proceso instruccional, utiliza una metodología dinámica en el aula y proporciona retroalimentación a los alumnos (Campbell, Kyriakides, Muijs y Robinson, 2003).

Sin embargo, a partir de los años 70 las investigaciones se dirigen a complejizar la figura del profesorado, aproximándose a las funciones que desarrolla, como pueden ser la planificación, la toma de decisiones, el estudio de su pensamiento, su formación y la importancia que otorga al proceso-producto en el aprendizaje de los alumnos (Berliner, 1989; Doyle, 1983; Fenstermacher y Richardson, 2005; Kagan, 1992; Wideen, Mayer-Smith, y Moon, 1998).

En la misma década de los años 70 se llevaron a cabo estudios experimentales, con resultados satisfactorios, mostrando un aumento del rendimiento académico de los alumnos tras el entrenamiento a profesores en estrategias docentes (Anderson, Evertson y Brophy, 1979, 1982). Un estudio experimental realizado por Good y Grows (1979) obtuvo resultados favorables en el rendimiento académico del alumnado en matemáticas, ya que este aumentó sus conductas de revisión de tareas, fue más activo en el aula y realizó tareas para casa.

Desde la década de los 70 hasta la actualidad, el conocimiento que se tiene del profesor sigue expandiéndose y su acción está focalizada en la calidad y en el éxito.

5.1 Paradigmas psicoeducativos

El docente es una figura fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que maneja una serie de elementos y procesos del escenario educativo que son

relevantes para el alumnado (Hernández, 2006). El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene múltiples modelos o enfoques, proponiéndose cuatro paradigmas psicoeducativos: el paradigma informacionista-culturalista, el paradigma conductista, el paradigma cognitivo-constructivista y el paradigma emocional-personalizante (Hernández, 2006).

El paradigma informacionista-culturalista se caracteriza por un currículum basado en los contenidos y los fines, donde se enfatiza la cantidad de información que recibe el alumnado, así como su capacidad para reproducirla. El profesor, bajo este paradigma, se limita a transmitir conocimientos sin ser responsable de garantizar el aprendizaje de los alumnos, siendo la metodología utilizada la expositivo-deductivo-conclusivo.

El paradigma conductista supone la educación basada en la adquisición o modificación de conductas. El profesor conductista tiene la capacidad de analizar, planificar, diseñar objetivos, utilizar la metodología adecuada y garantizar el éxito de los alumnos, dando los refuerzos adecuados para su consolidación. Los tipos de metodologías utilizadas en este paradigma son la interactiva-evaluativa, en la que se pretende que el alumno reproduzca, y la activa-reproductiva, en la que el alumno se adapta a criterios fijos y repetitivos.

El paradigma cognitivo-constructivista sitúa al alumno como principal responsable de su conducta, conoce y piensa, y tiene como objetivos fundamentales aprender a aprender y aprender a pensar. Los profesores, bajo este enfoque, están preocupados no sólo por transmitir información a los alumnos, sino también por los conocimientos que éstos adquieren. Se caracteriza por conectar con los conocimientos y experiencias de los alumnos, generar desequilibrios cognitivos y desarrollar el papel de guías en el aprendizaje. La metodología que utilizan estos profesores es la expositivo-receptiva, basada en el trabajo cooperativo, los métodos de descubrimiento y las clases activas e interactivas.

El paradigma emocional-personalizante tiene en cuenta la afectividad en la conducta y pensamiento del alumno. Se centra no sólo en proporcionar pautas para la vida cotidiana, sino también en el ámbito escolar y personal, destacando la importancia del Bienestar Subjetivo Individual y el Bienestar Subjetivo Comunitario. La finalidad de este enfoque es un desarrollo globalizador del individuo, focalizándose en su desarrollo afectivo y social para la optimización de las competencias sociales y profesionales. La

figura del profesor en este enfoque tiene un papel importante en el aprendizaje del alumno, ya que estimula y asesora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La metodología se basa en el trabajo grupal, la toma de decisiones conjunta, la participación activa del alumnado, fomentando el pensamiento crítico y el clima distendido en el aula.

5.2. Definiciones y características del profesor eficaz

Es importante destacar que no existe un criterio unívoco a la hora de definir las características que debe poseer un profesor eficaz, necesitando los investigadores medidas creíbles para la construcción de programas de investigación (Humphrey y Weschler, 2005). Los diferentes posicionamientos acerca de un modelo docente efectivo muestran diversos enfoques y puntos de vista a la hora de hablar del profesorado.

En las primeras investigaciones llevadas a cabo al respecto, Medley (1979) identificó cinco concepciones que definen al profesor eficaz: poseer rasgos personales deseables, usar métodos eficaces, crear una buena atmósfera en el aula, ser competente, y saber tomar buenas decisiones.

Rosenshine (1983) planteó otras funciones, como son la revisión diaria del trabajo, la presentación de nuevos contenidos, dar retroalimentación y corregir al alumnado, las prácticas para los estudiantes, el trabajo individual con los alumnos y las revisiones semanales y mensuales.

Por su parte, Porter y Brophy (1988) defienden el modelo docente del buen profesor y definen las características que debe poseer un docente eficaz: ser claro en las metas instruccionales, conocer contenidos y estrategias, ser experto en materias instruccionales, enseñar estrategias metacognitivas, plantear objetivos, dar un feedback apropiado a los estudiantes, fomentar la responsabilidad en los estudiantes y ser amable y reflexivo en sus prácticas.

Genovard y Gotzens (1990) consideran que los aspectos más importantes en la personalidad del profesor son los estilos de enseñanza, la expresividad, la afectividad y la motivación para enseñar. Otros autores enfatizan la experiencia y la formación del profesorado como indicador de calidad en la enseñanza, dando más importancia a la dimensión social y actitudinal que a la de transmisión de conocimientos (Wang, 1994; Muntaner, 1999; Guisasola, Pintos y Santos, 2001).

Hernández (1991) define ocho funciones que debe desarrollar un docente: la organización, la comunicabilidad docente, el control, la motivación, el asesoramiento, la interacción, la personalización y la evaluación.

Marchesi y Martín (1999) definen diferentes rasgos definitorios de la conducta de un profesor: compromiso, afecto a los alumnos, dominio de la materia, múltiples modelos de enseñanza-aprendizaje, reflexión y trabajo en equipo.

Valcárcel (2004) define el perfil del profesor en función de dos tipos de competencias: básicas, que recogen aspectos cognitivos, metacognitivos, comunicacionales, sociales y afectivos, y profesionales, que tienen en cuenta el conocimiento del proceso de aprendizaje, la planificación de la enseñanza, la interacción didáctica, la metodología, entre otros. Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008) dan importancia a las competencias emocionales que un profesor debe adquirir para el adecuado ajuste social, personal, académico y laboral del alumno, siendo esta la tendencia más actual en la definición del concepto de docente.

Ante la gran cantidad de definiciones y posicionamientos, Cheng y Tsui (1999) consideraron la necesidad de desarrollar una definición multidimensional acerca de las funciones del profesor. En una reciente revisión realizada por Cothran y Kulinna (2008) sobre los diferentes modelos de docente, se concluye la necesidad de realizar futuras investigaciones que ayuden a mejorar la definición y claridad del término, así como el desarrollo y uso adecuado del conocimiento que se tiene del profesor.

5.3. Evidencias de los estilos de los docentes eficaces

La importancia del papel del profesorado ha llevado a la realización de estudios que valoren la eficacia de sus prácticas docentes, así como su impacto en el rendimiento del alumnado.

Una de las variables estudiadas ha sido la experiencia de los docentes. En la literatura existen evidencias de la importancia del bagaje que tienen los docentes para su actividad como tales, encontrándose que los profesores novatos son más susceptibles a la hora de percibir demandas y necesidades en el aula (Kutnick, 1988; Dodds, 1994). A medida que van adquiriendo más experiencia, con el paso de los años, tienden a ser más libres en sus actitudes y más independientes (Ashton, Kneen, Davies y Holley, 1975),

mostrando a la vez, una mayor satisfacción en su labor docente (Lee, Dedrik y Smith 1990).

Medwell, Wray, Poulson y Fox (1998) consideran que el conocimiento y experiencia de los docentes es una característica significativa de los profesores eficaces. Su conocimiento va cambiando en el tiempo y el uso que hacen de las tareas como docente tiende a ser más adecuado. Estudios más recientes confirman estos resultados, esto es, la experiencia favorece la eficacia de los profesores en el aula (Sprinkle, 2009). A la luz de estos hallazgos es necesario llevar a cabo estudios que den respuesta a si la preparación del docente es la adecuada para ser efectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cotlrán, Kulinna, y Hodges, 2008).

Un aspecto relevante es como se miden las actividades, funciones y estilos del docente y que, cuando se evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje, es importante destacar el vacío existente en instrumentos que valoren las prácticas docentes en el aula, siendo los más utilizados los cuestionarios y las escalas de observación (Van de Grift, 2007).

Los resultados encontrados en estudios en los que los propios alumnos valoran las funciones que llevan a cabo sus profesores muestran que las valoraciones de los alumnos de la docencia de los profesores son estables en el tiempo y generalizables a diferentes grupos (Aleamoni, 1987; Marsh, 1984, 1987). Las valoraciones realizadas por alumnos universitarios a sus profesores son un incentivo para mejorar la enseñanza, ya que se proporciona feedback al profesorado sobre la enseñanza que imparten, con el fin de que se introduzcan mejoras, que serán más estables cuando la retroalimentación se acompañe de seminarios y formación para el profesor (Ato, Portela, Nieto y Varela, 1992).

Cuando los propios docentes son los que valoran sus estilos docentes, se encuentra que hay una influencia en los modos de enseñar y evaluar de los profesores sobre los modos de aprender de los estudiantes. Los profesores con un enfoque constructivista promueven el desarrollo y estrategias de aprendizaje autónomo y eficaz en los estudiantes. Los profesores centrados en el aprendizaje generan un rendimiento académico más alto en los alumnos que los profesores centrados en la enseñanza (Gargallo y Jiménez, 2007). Otros estudios han encontrado que los profesores son inconsistentes a la hora de valorar sus estilos docentes (Snider y Roehl, 2007).

El uso de cuestionarios presentan la desventaja de generar respuestas de deseabilidad social en los docentes, lo cual requiere de alternativas que muestren respuestas más válidas y fiables de la realidad de los mismos (Van de Grift, 2007). Una propuesta adecuada es la observación sistemática de las estrategias que utilizan los profesores en el aula. Este enfoque ha despertado un gran interés en los últimos años, principalmente en dos direcciones: por una parte, en el deseo de evaluar la calidad del profesor para poder proporcionarles feedback, con el fin de darles herramientas para sus prácticas educativas y, por otra, en la observación de sus conductas para satisfacer una mejora en el desarrollo de las cualidades del docente (Wankat y Oreovicz, 1993; Cosser, 1998; Fullerton, 1999; Shortland, 2004).

La evaluación de los docentes a través de instrumentos de observación se remonta a la década de los 60, en la que se comenzaron a diseñar instrumentos para tal fin (Flanders, 1961; Tricket y Moos, 1974; Evertson, 1987; Houtveen, Booi, de Jong y van de Grift, 1999). Estos instrumentos se pueden clasificar en las categorías siguientes:

- Instrumentos de muestras de tiempo versus muestras de eventos: Son utilizados para la clasificación de la conducta de los estudiantes y la del profesorado. Entre los más destacados se encuentra el de Flanders (1961), Stallings y Kaskowitz (1974), Evertson y Anderson (1978).
- Grabaciones narrativas: Documentan narraciones categorizadas, organizadas y dirigidas a los profesores y el aprendizaje. Han sido utilizadas por Evertson y Anderson (1978).
- Instrumentos de baja inferencia versus alta inferencia: Los primeros tienen como objetivo el recuento de conductas discretas y son usados en sistemas de codificación y calificación. Los de alta inferencia tienen el inconveniente de ser más vulnerables a la subjetividad (Van de Grift, 2007).
- Instrumentos unidimensionales versus multidimensionales: Los instrumentos multidimensionales han sido los más utilizados si tenemos en cuenta el carácter multidimensional del constructo y el rango de conductas que el profesorado utiliza para lograr un aprendizaje efectivo en los alumnos. Un ejemplo de instrumento de este tipo es el de Watkins y Biggs (1996).

Los estudios que han utilizado instrumentos de observación para medir la conducta de los profesores muestran resultados interesantes. Ya en los primeros trabajos en observación se concluyó que los profesores eficaces son aquellos que invierten el 15% del tiempo en dirigir y organizar el aula y un 50% en dar instrucciones y propiciar actividades interactivas, preguntar y responder a cuestiones planteadas por ellos o los alumnos y dar una adecuada retroalimentación y explicaciones (Brophy y Evertson, 1976). Posteriormente, Lam (1996; citado en Van de Grift, 2007) encontró resultados que apoyan los primeros trabajos, ya que los profesores eficaces invierten el 43% del tiempo en guiar al alumnado, el 50% a trabajar en la tarea y el 7% a dirigir y organizar.

Zeng, Leung, Wenhao y Hipscher (2009) concluyeron, tras la observación realizada a profesores y alumnos en el aula, que el tiempo de realización de las conductas se distribuye de la siguiente manera: los profesores informan en el 28% del tiempo, estructuran en el 25%, observan en el 17% y dan feedback en el 9%. Los alumnos se involucran en las actividades comportamentales el 56%, en las cognitivas el 20% y esperan su turno de palabra el 9%. En esta investigación se encontraron correlaciones positivas entre las conductas de información, preguntas y retroalimentación de los profesores y el aprendizaje comportamental y cognitivo de los estudiantes.

La observación aporta información muy valiosa para entender el aprendizaje y la práctica docente, así como para incluir aspectos formativos que mejoren la labor docente (Hatzipaganos y Lygo-Baker, 2006). Otro estudio encontró que después de las observaciones realizadas a los profesores, la mayoría de ellos no eran conscientes de las estrategias que utilizaban a la hora de desarrollar sus funciones en el aula. En cambio, si se les entrevistaba, podían informar de los errores que cometían en sus funciones como docentes (Zohar, 2006). Van de Grift (2007) midió las cualidades de los profesores y los resultados mostraron que éstos aseguran y estimulan un buen clima de aprendizaje, dan instrucciones claras, se adaptan al contexto, tienen estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas y dirigen la situación de enseñanza-aprendizaje de manera eficiente.

5.4. El docente en el ámbito de las altas capacidades

Centrándonos en el docente que trabaja en el ámbito de las altas capacidades, las revisiones hechas en la literatura muestran que se han venido desarrollando en los

últimos años protocolos de observación para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A lo largo de la historia, la atención a estos niños y niñas ha ido progresando, en el sentido de favorecer sus capacidades y necesidades. A partir de la década de los 80 se empieza a dar importancia al papel del profesorado en la educación de los estudiantes con altas capacidades y talentosos. Los profesores de estudiantes con estas características necesitan fundamentos conceptuales que les ayuden en el proceso educativo que llevan a cabo con este estudiantado, esto es, generar un ambiente de aprendizaje óptimo dentro del aula, que les permita desarrollar aspectos cognitivos y afectivos de los niños y las niñas.

Sin embargo, en la literatura se encuentran evidencias de la resistencia que, en muchas ocasiones los profesores muestran en la educación de estos niños y niñas. Entre los motivos de dicha reticencia a atender a este colectivo se encuentra el poco apoyo administrativo que el profesorado recibe (Hertberg-Davis y Brightom, 2006), el miedo a alejarse de las normas curriculares (VanTassel-Baska, 2006), las funciones que realizan los profesores se relacionan con la dirección de las clases o la atención a estudiantes con problemas, la resistencia a cambios que tienen que ver con estilos de enseñanza, el poco tiempo para la realización de un plan de diferenciación y el temor a que los padres de los alumnos no estén de acuerdo con sus prácticas educativas. (Knopper y Fertig, 2005).

Las investigaciones realizadas con el profesorado apoyan la necesidad de generar un perfil ideal de características, como son la espontaneidad, la aceptación del alumnado, la creatividad, la autorrealización y desarrollo del alumnado (Iannon y Carline, 1971). Feldhusen (1997), tras diversos estudios realizados al profesorado, muestra cuales son las competencias adecuadas que éste debe desarrollar: fomentar estrategias de pensamiento, solución de problemas, creatividad, interacción con los estudiantes, uso apropiado de técnicas motivacionales y facilitación de actividades de investigación. Wenglinsky (2000) encuentra resultados positivos cuando los profesores utilizan en sus prácticas educativas el pensamiento crítico y la metacognición, en asignaturas tales como las matemáticas y las ciencias, tanto en niveles básicos como medios en la escuela. El uso de estrategias de diferenciación por parte de los profesores son la base para la diferenciación y creación de

programas, así como de la oferta de servicios especiales para esta población (Renzulli, 2003; Van Tassel-Baska, 2003).

Por su parte, Pfeiffer (2003) diferencia dos tipos de respuestas que el profesorado puede aportar en la formación de este alumnado: la mejora de sus oportunidades educativas y la innovación en la educación que reciben. Para ello, es necesario que el profesorado aplique estrategias de diferenciación en las clases, se valore la investigación en el currículum del alumnado, que el aprendizaje se base en problemas y que los contenidos a transmitir tengan un alto rigor científico.

También hay estudios que consideran la sensibilidad de los profesores en el trabajo con niños y niñas de altas capacidades. Así, Jofus y Maddox-Dolan (2002) encontraron que las conductas sensibilizadas y positivas de los profesores hacia los niños y niñas de altas capacidades fomentaban el aprendizaje y el buen rendimiento de éstos. Otro estudio muestra que los profesores eficaces con los niños y niñas de altas capacidades son los que incorporan una variedad de materiales y estrategias en el proceso instruccional e introducen métodos específicos acordes a sus capacidades (Adams, 2001 citado en Cassady, Neumeister, Adams, Cross, Dixon y Pierce, 2004).

El papel del profesorado y el trabajo que realizan dentro del aula con este colectivo se beneficia si reciben formación específica para la mejora de su intervención, así como para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, la sensibilidad, la disposición y el trabajo del profesorado para la atención de los niños y niñas con altas capacidades, viene avalada por la formación que reciben para que su trabajo sea eficaz dentro del aula y se obtengan buenos resultados (Weiner y O'Shea, 1963). El papel de monitores y mentores preparados para el trabajo con niños y niñas de altas capacidades supone un apoyo para el profesorado. De esta manera, la formación y apoyo al profesorado por parte de monitores y mentores, contribuye al uso de las herramientas adecuadas y estrategias de diferenciación dentro del aula para que se obtengan buenos resultados en la formación de estos estudiantes (Bowman y McCormick, 2001; Brandt, 1987; Page, 2000; Showers y Joyce, 1996; Slater y Simmons, 2001). Borko, Mayfield, Marion, Flexer y Cumbo (1993) encontraron que el uso de estrategias de alto nivel durante dos años de entrenamiento en profesores producen resultados positivos en los alumnos.

Con respecto a la evaluación de las prácticas educativas del profesorado, éstas suponen un aspecto relevante a la hora de introducir planes de mejora en la formación de los mismos. Sanders y Horn (1998) valoran la importancia de una evaluación sistemática de la acción de la conducta de los profesores para que la educación sea efectiva. Sin embargo, el estudio realizado por Kimball (2002) no encuentra resultados en la misma línea. La evaluación de las prácticas educativas de los profesores no es positiva, ya que son pocos los que valoran o informan de cambios en sus conductas, como resultado de la evaluación de sus propias experiencias en el aula. La mayor parte de los profesores de este estudio no ven la evaluación de proceso como un incentivo para buscar nuevas estrategias para su desarrollo profesional.

Como forma de valorar la labor educativa del profesorado de niños y niñas con altas capacidades, se han realizado algunos estudios donde se han desarrollado instrumentos de observación que evalúan el proceso seguido por el mismo dentro del aula, para posteriormente introducir planes de mejora. A continuación se hará una revisión de los protocolos diseñados para tal fin.

Una de los primeros protocolos de observación utilizado se debe a Kulieke (1986), quién adaptó la escala “The Martinson-Weiner Rating Scale of Behaviors in Teachers of the Gifted” de Martinson (1976) para profesores de niños y niñas con altas capacidades. Este instrumento identifica y cuantifica las conductas de los profesores que son importantes en la educación de los niños y las niñas. La adaptación de la misma hace más consistentes las comparaciones entre los aspectos del aula que pueden ser observados. El instrumento ha sido utilizada para la identificación de aquellas áreas de debilidad del profesorado para posteriormente proceder a su entrenamiento.

Posteriormente, Feldhusen y Hoffman (1988) desarrollaron el instrumento “The Purdue Observation Form”, que abarca diez áreas de competencias de profesores de niños y niñas con altas capacidades, incluyendo aspectos como la cobertura de materias, la claridad del profesorado, las técnicas motivacionales, la tranquilidad a la hora de instruir a los alumnos, las oportunidades para la autodeterminación de actividades para estudiantes, la participación de los estudiantes, las interacciones

entre profesores y participantes, la asignación de tareas para casa y las ayudas al profesorado y materiales.

El protocolo “The Classroom Practices Record” (CPR), realizada por Westberg, Dobyns y Archambault (1990), permite observar simultáneamente niños y niñas con altas capacidades y niños y niñas no identificados, comprobando que estrategias utilizan los profesores para el trabajo con niños y niñas de estas características dentro del aula: actividades de agrupación, actividades autodidactas, aceleración, altos procesos cognitivos, estrategias de autopreguntas y tiempo de espera. Los resultados obtenidos, tras la aplicación de este instrumento, encuentra que los profesores utilizan de manera limitada estrategias de diferenciación en la educación de los niños y niñas de altas capacidades y talentosos (Westberg, 1993).

Van Tassel-Baska, Archambault, Dobyns y Salvin (1999) desarrollan, en The Center for Gifted Education, un protocolo para observar en el contexto del aula al profesorado de los niños y niñas con altas capacidades. El instrumento de observación para el aula abarca nueve categorías: planificación del currículum, atención a las diferencias individuales, estrategias que utilizan los profesores, estrategias específicas de pensamiento creativo, uso de estrategias de solución de problemas, aprendizaje del entorno, extensiones curriculares, uso de elementos reformados del currículum y uso de estrategias instruccionales reformadas. Cada una de las nueve categorías contiene de cuatro a siete afirmaciones de la conducta del profesor.

Con respecto a la evaluación realizada al profesorado a partir de las observaciones realizadas en el aula, se encuentran tres resultados relevantes: los mejores profesores demuestran ser competentes en las materias que imparten, pocos profesores son percibidos como ejemplares, y algunos profesores utilizan estrategias instruccionales y diferencias individuales con sus alumnos.

Cassady, Neumeister, Speirs, Cheryl y Cross (2004) desarrollaron el protocolo “Differentiation Classroom Observation Scale” (DCOS), diseñado para examinar el impacto de diferentes practicas escolares para niños y niñas con altas capacidades, así como para observar experiencias educativas con otros grupos de escolares. Incluye la habilidad para contrastar experiencias educativas de dos grupos de aprendizaje y permite documentar la variedad de factores educativos, como pueden

ser la pedagogía, el compromiso de los estudiantes y las actividades cognitivas. Además, ayuda a preservar factores contextuales, con el objetivo de investigar los segmentos de observación que interese estudiar. Incorpora tres componentes básicos: entrevista de preobservación, período de observación y período de postobservación y reflexión final.

La investigación sobre este instrumento ha demostrado que es útil para la evaluación de las prácticas educativas de los profesores, así como para comprobar el ambiente general en las aulas, tanto para poblaciones de niños y niñas normativos como para escolares de altas capacidades. Sin embargo, se considera que este instrumento es especialmente recomendable para trabajar la educación del alumnado de las altas capacidades, para coordinadores de educación, colegios, profesionales, evaluadores y profesores interesados en analizar el proceso de forma más minuciosa, de tal manera que permita conocer las necesidades educativas de estos estudiantes.

VanTassel-Baska, Quek y Feng (2007) desarrollan el instrumento “The Classroom Observation Scale-Revised” (COS-R), que en sus comienzos se propone como una escala dicotómica de 40 conductas del profesorado, con 9 subcategorías y que, posteriormente, se ha reducido a 25 ítems, en su última versión, diseñada para evaluar la eficacia de la conducta del profesorado, con 6 subcategorías. En la escala se usa un rango de 3 puntos. Incluye conductas que caracterizan a los profesores efectivos dentro del aula:

- Planificación del currículum: Organización y estructuración de cada una de las actividades.
- Conductas del profesor diferenciadas: Los estudiantes con altas capacidades se motivarán en el aprendizaje ante las conductas diferenciadas que potencian sus capacidades.
- Diferencias individuales: No considerar a los niños y niñas de altas capacidades como un colectivo homogéneo, diferenciarles según sus habilidades, intereses, estilos de aprendizaje, etc.
- Solventar problemas: Desarrollar la capacidad de los niños y niñas de altas capacidades para solventar problemas de manera natural.

- Estrategias críticas de pensamiento: Desarrollo de pensamiento crítico en el alumnado de altas capacidades.
- Estrategias de pensamiento creativo: Fomentar diversos puntos de vista dentro del aula fomentando la creatividad.
- Estrategias de investigación: Fomentar la oportunidad de estudio independiente a través de estrategias de investigación.

El instrumento COS-R es una vía para asesorar a los profesores a la hora de dar respuesta al aprendizaje de los niños y niñas con altas capacidades. Investigaciones posteriores, realizadas sobre el uso del mismo sugieren que, en su primera versión, los profesores de niños y niñas con altas capacidades usaban buenas estrategias dentro del aula. Sin embargo, mostraban más dificultades a la hora de realizar prácticas diferenciadas con estos niños y niñas (VanTassel-Baska, 2004). La versión revisada promueve la necesidad de utilizar estrategias de diferenciación para los profesionales que desarrollan programas con niños y niñas de altas capacidades. Los programas específicos deben usar estrategias que sean efectivas y promover el desarrollo de habilidades apropiadas para realizar un trabajo adecuado.

En la tabla número 5.1 se presentan los instrumentos observacionales utilizados en estudios centrados en alumnado de altas capacidades.

Tabla 5.1. Instrumentos de observación para la evaluación de la conducta del profesorado

Instrumentos de observación para la evaluación de la conducta del profesorado	
Instrumentos	¿Qué miden?
“The Martinson-Weiner Rating Scale of Behaviors” de Kulieke (1986)	Evaluación de las estrategias y debilidades que el profesorado desarrolla dentro del aula para su posterior entrenamiento.
“The Purdue Observation Form” de Feldhusen y Hoffman (1988)	Evaluación de 10 áreas de competencias de profesores de niños y niñas con altas capacidades
“The Classroom Practices Record” (CPR) de Westberg, Dobyms y Archambault (1993)	Documentación de diversos tipos de actividades en niños y niñas de altas capacidades dentro del aula y las estrategias que utilizan los profesores
Van Tassel-Baska y cols. (1999)	Observación en el contexto del aula al profesorado de los niños y niñas con altas capacidades
“Differentiation Classroom Observation Scale” (DCOS) de Cassady y cols. (2004)	Evaluación de las prácticas educativas de los profesores y comprobación del ambiente general en las aulas.
“The Classroom Observation Scale-Revised” (COS-R) de VanTassel-Baska y cols, (2007)	Evaluación de la eficacia de la conducta del profesorado

Las escalas de observación mencionadas han sido usadas para servir a un número de propuestas (VanTassel-Baska y cols., 2007).

- Medida de competencias de profesores.
- Documentar diferentes actividades que se realizan con el alumnado.
- Examinar prácticas curriculares e instruccionales.
- Uso de programas de evaluación, que hacen tomar conciencia de la importancia que tiene la labor que desarrolla el profesorado dentro del aula.

La creación de estas escalas fomenta la importancia del entrenamiento y formación al profesorado, a través de la información que proporciona la observación de cada una de las situaciones naturales dentro del aula. Estas servirán para evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje, con el objetivo de introducir propuestas de mejora para las funciones que llevan a cabo los profesores.

5.5. Evaluación de proceso de la conducta de las monitoras del programa PIPAC.

Existe una clara similitud entre la labor que llevan a cabo los profesores en la situación de enseñanza-aprendizaje y los monitores que desarrollan un programa de intervención psicoeducativa, ya que ambos realizan actuaciones que tratan de conseguir objetivos educativos en un contexto formalizado como se ha dicho anteriormente. Por tanto, en esta investigación se ha desarrollado un protocolo de observación para evaluar la conducta de las monitoras de un programa extraescolar de intervención psicoeducativa, basada en las funciones que desempeñan los docentes en su actuación como tales.

Como se ha visto hasta el momento, el profesor desarrolla un comportamiento destinado a realizar su labor como docente en el aula, dentro de un contexto de enseñanza-aprendizaje. Para la evaluación de proceso de las conductas de las monitoras, se ha utilizado como enmarque teórico el modelo de funciones docentes de Hernández (1991), descrito anteriormente, puesto que recoge de forma exhaustiva los

comportamientos del profesorado, en un marco global, incorporando diversas actividades que otros autores han señalado como relevantes.

Una condición para que una intervención sea exitosa es el tipo de interacción que el monitor realiza con el usuario de la misma (Hernández-Jorge y García, 1998). Las funciones docentes, que caracterizan el ejercicio profesional de los monitores de intervención psicoeducativa, tienen que ver con el desempeño profesional antes, durante y después de la intervención en el aula (Brophy y Good, 1986; Hernández, 1991; Hernández y García, 1991; Cooper, 1993; Justicia, 1996; Alonso, 1997) y son las siguientes (Hernández, 1991):

- **Función de organización:** Supone la planificación previa de la enseñanza y la organización sobre el contexto. Recoge dos aspectos: la organización interna, que supone la planificación o programación de la enseñanza, la evaluación, ayuda y seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado y la organización externa, dirigida a preparar el aula, establecer normativas, organizar el material disponible, determinar el tiempo asignado a cada tarea, etc. (Hernández, 1991; Brophy y Good, 1986; Justicia, 1996).

- **Función de comunicabilidad docente:** Supone la capacidad para comunicar los contenidos de forma comprensible para el alumnado. (Hernández, 1991; Hernández y García, 1995). La comunicabilidad didáctica se basa en los principios psicoeducativos relacionados con la claridad informativa, la conexión con esquemas previos del alumnado y la organización de la información.

- **Función de motivación:** Supone la capacidad del docente para estimular al alumnado al aprendizaje y también hace referencia a la motivación del propio docente por la enseñanza. (Hernández, 1991; Hernández y García, 1995; Alonso Tapia, 1997). Esta función supone suscitar la atención del alumnado, generar expectativas positivas hacia el aprendizaje y la situación de clase, generar disonancia cognitiva y mantener la motivación.

- **Función de control comportamental o de regulación del grupo:** Se relaciona con la gestión del orden y la disciplina.

- **Función de orientación y asesoramiento:** Se refiere a las ayudas que otorga el docente al aprendizaje del alumnado. Esta función implica que el docente debe

ofrecer ayudas, apoyos y directrices claras y no contradictorias antes de que el alumnado realice la tarea.

- **Función de interacción y cooperación:** Esta función, además de un valor motivacional importante, tiene la finalidad de corregir errores en el proceso de aprendizaje y ampliar información. También se relaciona con diferentes estilos docentes: interacción positiva, permisivo o excesivamente normativo (Hernández y Báez, 1982; Báez, 1986; Beltrán, García-Alcañiz, Motaeda, Calleja y Santiuste, 1987; Hernández, 1991).

- **Función de personalización:** Parte de la necesidad de adaptar la situación de enseñanza a diferentes cualidades o aspectos del alumnado.

- **Función de evaluación:** Se relaciona con la programación, puesto que en ella se plantean los objetivos o fines de la enseñanza y deben recogerse los criterios de evaluación. En ocasiones la cuestión clave es que el docente enseña pero ¿su alumnado aprende? La única manera de contestar a esta pregunta es evaluando el aprendizaje del alumnado durante o al final del proceso de enseñanza.

A partir de este marco teórico de funciones docentes, se ha elaborado un protocolo de observación que se va a utilizar como parte de la evaluación formativa de la conducta de las monitoras del Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC) y que es objeto de esta investigación.

RECAPITULACIÓN

Como se ha visto, las altas capacidades son un tema de interés reciente y objeto de numerosas investigaciones desde los inicios del siglo XX hasta la actualidad.

Las altas capacidades no llevan aparejado el éxito ni en la vida, ni en rendimiento académico, ya que, debido a problemas como la asincronía, desajustes en el aula debidos a su más acelerado ritmo de aprendizaje, aburrimiento y desinterés, entre otros, dan lugar en algunas ocasiones a problemas de tipo intelectual y socioafectivo.

Estas dificultades hacen necesario diseñar y realizar programas de intervención psicoeducativa que intenten solventar las dificultades que, en ocasiones, presentan. Los programas destinados para este colectivo pueden desarrollarse dentro y fuera del aula.

En el año 2004 se crea el Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC) en la Universidad de La Laguna, con el objetivo fundamental de dar apoyo a los niños y niñas con altas capacidades y sus familias. Dicho programa es extraescolar, y en el se desarrollan actividades sobre aspectos cognitivos y afectivos para los niños y las niñas, y actitudes educativas con los padres y las madres.

El programa PIPAC se somete a evaluación interna anualmente, desde un punto de vista sumativo y formativo. La evaluación sumativa va orientada a determinar la eficacia a través del logro de los objetivos previstos y la efectividad a través de la satisfacción por parte de los usuarios del programa. La evaluación formativa se dirige a estudiar la forma en que se implementa el programa, la valoración del monitor, la satisfacción de los participantes, tanto los niños y las niñas como sus progenitores, así como la valoración del proceso seguido.

Una parte fundamental de la evaluación del proceso es el análisis de la conducta de las monitoras, cuyo principal objetivo es permitir estudiar el desarrollo del programa y establecer las mejoras que se estimen convenientes. Este tipo de evaluación exige utilizar la metodología observacional, puesto que se centra en el estudio de los comportamientos de las monitoras. Para abordar este procedimiento de evaluación se ha

Recapitulación

llevado a cabo esta investigación. Puesto que el programa PIPAC se orienta a desarrollar habilidades intra e interpersonales de tipo socioafectivo, el monitor lleva a cabo funciones docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje al igual que un docente en educación formal. Para esta evaluación de proceso, en concreto, la de la conducta de las implementadoras del programa se ha diseñado un instrumento de observación, Protocolo de Observación de Funciones Docentes (PROFUNDO), basado en el modelo de Hernández (1991), para la evaluación de las funciones docentes que llevan a cabo las monitoras del programa PIPAC.

PARTE EMPÍRICA

CAPÍTULO 6

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

6.1 Objetivos

El objetivo general de esta investigación es una evaluación del comportamiento de las monitoras de un programa de intervención extraescolar para alumnado de altas capacidades, medidas a partir de un instrumento de observación diseñado para tal fin.

A partir de este objetivo general, se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Establecer la fiabilidad del instrumento de observación que permita detectar patrones de comportamiento.
- Comprobar las secuencias de comportamiento de las monitoras en un programa de intervención para altas capacidades.
- Comparar los patrones comportamentales de las monitoras en este programa de intervención.

6.2 Hipótesis

A partir de los objetivos se formulan las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: Las funciones docentes tienen un peso diferencial, de tal manera que las de aparición más frecuente son la de asesoría y la de interacción.

Hipótesis 2: La experiencia de las monitoras es una fuente de diferencias en el uso de patrones comportamentales.

Hipótesis 3: La responsabilidad de la implementación del programa recae en la monitora principal.

Hipótesis 4: Se dan distintos patrones de comportamiento entre monitoras en función de la edad de los niños.

Hipótesis 5: El tipo de actividades que se desarrollan en el programa producen diferencias en los patrones de comportamiento desarrollados.

Hipótesis 6: Los diferentes estilos docentes de las monitoras producen patrones de comportamientos diferentes.

Hipótesis 7: La interacción entre monitoras facilita el adecuado desarrollo de las sesiones.

CAPÍTULO 7

METODO

7.1 Metodología y diseño

La metodología utilizada en este estudio es la observacional. El diseño planteado, de acuerdo con los ejes referidos a unidades de estudio, temporalidad y dimensionalidad, es nomotético-seguimiento-multidimensional (Anguera, Blanco y Losada, 2001).

- Nomotético en el análisis agregado del conjunto de monitoras. Sin embargo, sería idiográfico en el análisis realizado a cada una de las monitoras.
- Seguimiento, a lo largo de las sesiones del programa.
- Multidimensional, ya que en este estudio interesan las funciones docentes desglosadas en macrocategorías, criterios y códigos.

7.2 Participantes

Se han registrado los comportamientos de cuatro monitoras, así como de los niños y niñas integrantes del Programa Integral para Altas Capacidades, desarrollado durante el curso académico 2006/2007 (PIPAC IV), en concreto los de dos niveles de intervención, el nivel infantil y el nivel preadolescente. Las características de las monitoras se muestran en las tablas número 7.1.

Tabla 7.1 Características de las monitoras del programa PIPAC

Nivel	Estatus	Nivel estudios	Sexo	Edad	Años experiencia en el programa	Años de experiencia como pareja de monitoras
Infantil	Principal	Licenciada Psicología	M	27	2	1
	Básica	Estudiante Psicología	M	20	1	
Preadolescente	Principal	Licenciada Psicología	M	25	3	0
	Básica	Estudiante Psicología	M	19	0	

En la tabla 7.2 se presentan las características de los niños y las niñas que participaron en el programa en esa edición: grupo al que pertenecen, sexo, edad y cociente intelectual (CI). Como se explicó en el capítulo 3, en el programa se integran también a los hermanos, si tienen edades adecuadas al programa, como es el caso de los participantes 1.1 y 1.2.

Tabla 7.2. Características de los participantes del programa PIPAC

Niño	Nivel	Sexo	Edad	C.I.
1.1	Infantil	M	4	hermano
1.2		M	4	hermano
1.3		V	5	125
1.4		M	6	146
1.5		V	6	134
1.6		V	5	130
1.7		M	4	140
1.8		V	6	130
2.1	Preadolescente	V	10	130
2.2		M	10	130
2.3		M	9	130
2.4		M	10	157
2.5		V	11	130
2.6		V	10	130
2.7		V	11	147
2.8		V	9	140
2.9		V	12	130
2.10		V	10	143
2.11		V	11	130
2.12		V	11	130

7.3 Instrumentos

7.3.1 Descripción del protocolo de observación y su evolución.

Para la evaluación de la conducta de las monitoras del programa, el Grupo de Trabajo e Investigación en Superdotación ha elaborado el instrumento de observación *ad hoc* objeto de este estudio, denominado Protocolo de Observación de Funciones Docentes (PROFUNDO), que tiene como objetivo el registro de conductas de las monitoras del programa en el contexto de intervención psicoeducativa y que está basada en la combinación de formatos de campo y sistemas de categorías (Anguera y Blanco, 2003; Blanco, Castellano, Hernández Medo, Anguera, Ardá y Camerino, 2006, citados por Gil Galve, 2008).

7.3.1.1 Protocolo de Observación de Funciones Docentes (PROFUNDO), v1.

A partir del encuadre teórico basado en las funciones docentes, se elaboró un instrumento, el Protocolo de Observación de Funciones Docentes (PROFUNDO), primera versión. Se trata de un instrumento de observación jerarquizado, formado en un plano superior por seis macrocategorías, basadas en las funciones docentes de Hernández (1991) descritas en el capítulo cinco de este trabajo. De las ocho funciones del modelo se han eliminado dos funciones y media. Así de la función de organización, que comprende dos tareas, organización interna y externa, sólo se ha operativizado la segunda, puesto que la primera corresponde a tareas de planificación, con lo cual su evaluación se da en otro momento, esto es, antes de la implementación del programa y no es directamente observable. La función de personalización, que engloba tareas dirigidas al tratamiento diferencial del alumnado, excede los objetivos del presente trabajo, centrado en la evaluación de los comportamientos de las monitoras en una perspectiva más global. Por último, la evaluación, que puede ser observable en contextos de enseñanza formal (por ejemplo, cuando el profesor pregunta sobre contenidos docentes en la clase), no es de aplicación en este contexto.

Para completar el flujo continuo de los comportamientos de las monitoras, se hace necesario incluir una categoría instrumental, que recoge tanto comportamientos inobservables (aquellas conductas que salen del campo de visión de la cámara), como

otro tipo de comportamientos (conductas que no se corresponden con las funciones docentes).

Por lo tanto, el instrumento está formado por seis macrocategorías, divididas en 13 criterios, dando lugar a un total de 30 códigos de conducta observable.

Este instrumento se ha estudiado y difundido en diversos congresos, donde se ha presentado por una parte la elaboración del mismo (Borges, Hernández-Jorge, Rodríguez-Naveiras, Marrero, González-Peña, 2007) y, por otra, un primer estudio de evaluación de proceso de la conducta de las monitoras del programa PIPAC (Borges, Richetti, Hernández-Jorge, Lorenzo, Montero, 2008).

Se definen a continuación cada una de las macrocategorías, criterios y códigos del Procotolo de Observación de Funciones Docentes (PROFUNDO), primera versión. En el ANEXO I se presenta el manual de uso del instrumento.

- MACROCATEGORÍA 1: FUNCIÓN DE ORGANIZACIÓN

CRITERIO: ORGANIZACIÓN EXTERNA. Todas las intervenciones, verbales o no verbales del monitor, regulando las condiciones materiales de la clase.

Códigos:

(OA) Organización del alumnado. Indicaciones relativas al comienzo y fin de la actividad, formación de alumnos, control de los desplazamientos, etc.

(OD) Organización del material didáctico. El monitor prepara el material docente o el mobiliario de la sala.

- MACROCATEGORÍA 2: FUNCIÓN DE COMUNICABILIDAD DOCENTE

CRITERIO: CONEXIÓN CON SESIONES ANTERIORES. El monitor hace referencia a actividades o realizadas a través de sesiones anteriores.

Códigos:

(CA) Conexión con sesiones anteriores. Comentarios o exposiciones donde el monitor recuerda o pregunta sobre lo que se ha hecho en otras sesiones.

CRITERIO: CONDUCTAS DE DIRECCIÓN DE LAS ACTIVIDADES.

Instrucciones sobre actividades y exposiciones de contenidos concretos a los participantes, hechos de forma tanto individual como grupal.

Códigos:

(EI) Exposición individual. Indicaciones, instrucciones o exposiciones del monitor, dirigidas a un niño en concreto.

(EG) Exposición grupal. Intervenciones realizadas por el monitor relativas a objetivos y materia de enseñanza dirigidas al grupo completo.

- MACROCATEGORÍA 3: FUNCIÓN MOTIVADORA.

CRITERIO: PARTICIPACIÓN DEL MONITOR. El monitor realiza de forma activa y como un participante más la actividad que está realizando el grupo, integrado en la dinámica de la tarea.

Código:

(PM) Participación del monitor. Se registra siempre que el monitor realice la misma actividad propuesta para los participantes en el grupo.

CRITERIO: GENERAR EXPECTATIVAS. Plantear la finalidad o utilidad que tiene la actividad. Responde al para qué de la tarea propuesta.

Código:

(GE) Generar expectativas. Se registra cuando el monitor explica para qué es útil la tarea propuesta.

CRITERIO: REFUERZO. Supone la valoración positiva, verbal o no verbal, por parte del monitor, contingente a la realización de una actividad o comportamiento del niño o del grupo.

Código:

(RI) Refuerzo individual. El monitor elogia, recompensa o presenta al alumno como ejemplo a seguir (verbal y no verbal).

(RG) Refuerzo grupal. Se registrarán aquí el mismo tipo de conductas descritas en el código anterior, pero referidas al grupo.

- MACROCATEGORÍA 4: FUNCIÓN DE CONTROL COMPORTAMENTAL O DE REGULACIÓN DEL GRUPO

CRITERIOS: CONTINGENCIAS DE CONTROL. Intervenciones en que el monitor crítica, amenaza o repasa las normas.

Códigos:

(CNI) Contingencias negativas de control individual. Se registran los comportamientos de los monitores que se relacionen con la crítica, amenaza o castigo a un alumno en concreto.

(CNG) Contingencias negativas de control grupal. Se registran los comportamientos de los monitores que se relacionen con la crítica, amenaza o castigo al grupo.

-MACROCATEGORÍA 5: FUNCIÓN DE ORIENTACIÓN Y ASESORAMIENTO.

CRITERIO: AYUDA DEL MONITOR A LAS ACTIVIDADES DE LOS PARTICIPANTES.

Supone que el monitor ayuda a uno o varios participantes a realizar la actividad propuesta.

Código:

(AM) Ayuda del monitor. Se registra siempre que el monitor ayude físicamente en la realización de la tarea a algún participante.

CRITERIO: RETROALIMENTACIÓN O ASESORAMIENTO. Indicaciones o instrucciones del monitor, referidas al grupo o a un niño concreto, para responder a cómo se está realizando la actividad.

Códigos:

(AI) Asesoramiento individual. Indicaciones o instrucciones del monitor, referidas a un niño concreto, para responder a cómo se está realizando la actividad.

(AG) Asesoramiento grupal. Indicaciones o instrucciones del monitor, referidas al grupo para responder a cómo se está realizando la actividad.

(RA) Reconducción de la actividad. Indicaciones o instrucciones del monitor referidas al grupo una vez se ha generado disrupción o una desconexión por parte de los participantes de la actividad, y que supone la intervención del monitor para restablecer la actividad.

CRITERIO: REVISIÓN NO VERBAL DE LA TAREA. El monitor supervisa la tarea de los niños en silencio, sin interrumpir verbalmente su actividad.

Código:

(RNV) Revisión no verbal. Se registra cuando el monitor atiende de forma no verbal la actividad que están realizando los participantes.

- MACROCATEGORÍA 6: FUNCIÓN DE INTERACCIÓN.

CRITERIO: INTERACCION ENTRE LOS MONITORES. Cualquier tipo de conversación que se dé entre los 2 monitores.

Código:

(IM) Interacción entre monitores. Se registra cualquier comunicación entre los monitores (verbal y no verbal) referidas o no a la actividad.

CRITERIO: INTERVENCIÓN DE LOS PARTICIPANTES. Cualquier comunicación (verbal y no verbal) que inicie alguno de los participantes dirigida al monitor.

Códigos.

(RP) Responde al monitor. Se registra cuando el participante responde ante una pregunta o comentario del monitor, referido o no a la actividad propuesta.

(PP) Pregunta al monitor. Se registra cuando el participante pregunta o solicita algo al monitor sobre la actividad propuesta.

(QP) Quejas de los participantes. Se registra cuando el participante formula una queja o expresión verbal negativa referida o no a la actividad propuesta.

(VPP) Valoración positiva del participante. Se registra cualquier expresión verbal positiva del participante.

(DP) Disrupciones de los participantes. Se registra aquel comportamiento verbal o no verbal de los participantes, que interrumpen la dinámica de la sesión y que requieren la participación del monitor para aplicar una contingencia negativa.

CRITERIO: INTERVENCIÓN DE LOS PARTICIPANTES Y MONITORES.

Comunicación verbal y no verbal entre monitor y participantes, que no se refieren a la actividad propiamente dicha.

Códigos:

(INA) Interacciones no referidas a la actividad. Se registran aquellas interacciones que no se relacionan con la supervisión de la tarea ni con control.

(NR) No respuesta. Se registra cuando el monitor o el participante no responde ante una pregunta concreta dirigida a él o ella.

- ***CATEGORÍAS INSTRUMENTALES.*** Se refieren a comportamientos, del monitor ajenos a las funciones docentes.

(X) Otros comportamientos. Forman parte de esta categoría todos los comportamientos del monitor que no responden a las funciones docentes descritas.

(Y) Inobservable. Se registra cuando es imposible observar la conducta del monitor, porque no está en el campo de visión de la cámara.

Una vez elaborado el instrumento se llevó a cabo un curso de entrenamiento a observadores para la correcta aplicación del protocolo de observación. Tras el análisis preliminar realizado, los resultados de las pruebas de fiabilidad obtenidas no superaron

0,80 en los índices de fiabilidad lo que hizo preciso depurar el instrumento, dando lugar a su segunda versión del instrumento. En el capítulo 8 se explicará con más detalle lo relativo al análisis de su fiabilidad.

A continuación se presenta, en la tabla número 7.3, un resumen del Protocolo de Observación de Funciones Docentes (PROFUNDO), en su primera versión.

Tabla 7.3 Protocolo de Observación de Funciones Docentes (PROFUNDO), primera versión

MACROCATEGORÍAS: Funciones	CRITERIOS	CÓDIGOS	
1. Organización	Organización externa	Organización del alumnado	OA
		Organización del material didáctico	OD
2. Comunicabilidad Docente	Conexión con sesiones anteriores	Conexión con sesiones anteriores	CA
	Conductas de dirección de las actividades	Exposición individual	EI
		Exposición grupal	EG
3. Motivadora	Participación del monitor	Participación del monitor	PM
	Generar expectativas de utilidad	Generar expectativas	GE
	Refuerzo	Refuerzo individual	RI
		Refuerzo grupal	RG
4. Control Comportamental	Contingencias de control	Contingencias negativas de control individual	CI
		Contingencias negativas de control grupal	CG
5. Orientación y asesoramiento	Ayuda o colaboración del monitor con los participantes	Ayuda del monitor	AM
	Retroalimentación o asesoría	Asesoramiento individual	AI
		Asesoramiento grupal	AG
	Revisión no verbal de la tarea	Revisión no verbal	RN
6. Interacción	Interacción entre monitor y participantes	Interacciones no referidas a la actividad	IG
		Monitor no responde	NR
		Interrumpe a los participantes	IP
	Interacción entre monitores	Interacción entre monitores	IM
		No responde (al otro monitor)	NR
	Intervenciones de los participantes	Responde a preguntas del monitor	RM
		Pregunta al monitor	PM
		Quejas de los participantes	QP
		Iniciativa propia del participante	IPP
		Valoración positiva del participante	VP
		Disrupciones de los participantes	DP
		No responde (participantes)	NR
		Contacto físico de los participantes	CP
Categorías Instrumentales	Otros comportamientos		X
	Inobservable		Y

7.3.1.2 Procotolo de Observación de Funciones Docentes (PROFUNDO), v.2

La segunda versión del instrumento mantiene la misma estructura jerárquica formada en un plano superior por las seis macrocategorías previamente descritas, desplegadas en diez criterios, que dan lugar a un total de veinte códigos de conducta observable. El proceso de depuración del instrumento, así como la fiabilidad del mismo ha sido ya difundido (Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2009; Rodríguez-Naveiras, 2009).

El nuevo protocolo mantiene las seis macrocategorías pero se producen algunos cambios en los criterios y códigos de conducta.

En la función de comunicabilidad docente desaparece el criterio conexión con sesiones anteriores y el código que forma parte de este criterio, esto es, conexión con sesiones anteriores (CA).

En la función motivadora desaparece el criterio generar expectativas y el código que lleva su mismo nombre (GE). El criterio participación del monitor cambia su nombre a integración en la actividad propuesta.

En la función de orientación y asesoramiento desaparece el criterio ayuda o colaboración del monitor con los participantes, así como el código ayuda del monitor (AM).

En la función de interacción desaparece el código interrumpe a los participantes (IP) que pertenece al criterio interacción entre monitor y participantes. Con respecto al criterio intervenciones de los participantes, desaparecen los códigos quejas del participante (QP), iniciativa propia del participante (IPP), valoración positiva del participante (VP), contacto físico de los participantes (CP).

A continuación se definen los códigos del Procotolo de Observación de Funciones Docentes (PROFUNDO), v.2, que han variado con respecto a la primera versión, ya sea en la clarificación de su definición, como en la aparición de nuevos códigos, tras el proceso de depuración.

(OD) Organización del contexto didáctico. El monitor prepara el material didáctico o el mobiliario.

(CI) Control individual. Se registran los comportamientos de los monitores que se relacionen con crítica, amenaza o castigo.

(CG) Control grupal. Se registran los comportamientos de los monitores que se relacionan con crítica, amenaza o castigo al grupo.

(GI) Guía individual. Indicaciones o instrucciones del monitor, referidas a un participante concreto, para responder a cómo se está realizando la actividad. El monitor puede ayudar físicamente al participante a la realización de la actividad como forma de guiarle en la misma.

(GG) Guía grupal. Indicaciones o instrucciones del monitor, referidas al grupo para responder a cómo se está realizando la actividad.

(DM) Se dirige al monitor. Se registra cuando el participante pregunte o se dirija al monitor de forma verbal o no verbal referida a la actividad propuesta.

(RP) Responde al monitor. Se registra cuando el participante responda ante una pregunta o comentario del monitor referido a la actividad.

(DP) Disrupciones de los participantes. Se refieren a comportamientos verbales o no verbales de los participantes, que tienden a interrumpir la dinámica de la sesión y que requieren la participación del monitor para aplicar una guía o una contingencia.

(IG) Interacciones generales. Se registran aquellas interacciones que no se relacionan con la tarea y que se pueden dar entre monitores o entre monitor y participante.

(NR) No respuesta. Se registra siempre que el monitor o participante no respondan ante una pregunta concreta del monitor al participante o del participante al monitor.

En la tabla número 7.4 se presenta un cuadro resumen del Protocolo de Observación de Funciones Docentes (PROFUNDO), v2. En el ANEXO II se detalla el manual de uso del instrumento.

Tabla 7.4 Protocolo de Observación de Funciones Docentes (PROFUNDO), segunda versión

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

7.3.2 Autoinformes

Las cuatro monitoras del Programa Integral para Altas Capacidades contestaron al “Cuestionario de Creencias Pedagógicas” de Nieto Gil (1996). Este cuestionario está constituido por cincuenta elementos, formado cada uno de ellos por dos afirmaciones: a y b. Para su aplicación se deben leer estas y decidir cuál de ellas coincide con las creencias, opiniones o convicciones pedagógicas de los propios docentes.

La suma de las puntuaciones da lugar a cuatro perfiles docentes: profesor muy convencional y tradicional (puntuación menor a 12 puntos); profesor más convencional que alternativo (puntuación entre 13 y 25 puntos); profesor más alternativo que convencional (puntuaciones entre 26 y 38 puntos); y profesor alternativo e innovador (puntuaciones entre 39 y 50 puntos).

7.3.3 Instrumentos de registro y codificación

Las sesiones de intervención se han registrado en vídeo mediante un equipo de grabación que constaba de 1 cámara (JVC vídeo lens, GZ-MG20E) para cada uno de los niveles de intervención del programa.

Para la codificación de los comportamientos se ha utilizado como instrumento el software de registro de conductas *Thème-Coder* (Borrie, Jonsson y Magnusson, 2001, 2002).

7.4 Procedimiento

En esta investigación se han registrado los comportamientos de las monitoras y los participantes del Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC) en su sexta edición, realizada entre octubre de 2006 y junio de 2007.

Se seleccionaron 18 sesiones pertenecientes a los niveles de infantil y preadolescente del programa PIPAC. Como se ha comentado en el capítulo tres de este trabajo, el programa PIPAC tenía tres niveles de intervención en su sexta edición, eligiéndose el nivel infantil (entre 4 y 6 años) y el nivel preadolescente (entre 9 y 12 años) para este estudio, con el propósito de comparar dos niveles de edad bien diferenciados.

Para seleccionar las sesiones se tuvieron en cuenta tres criterios: a) elección de tres sesiones por trimestre, b) que cada sesión seleccionada del programa fuera claramente observable y no presentara dificultades a la hora de codificar las conductas, y c) que las sesiones representaran actividades que trabajasen contenidos intrapersonales, interpersonales y cooperativos, criterio condicionado a los dos anteriores. Cada una de las 18 sesiones de intervención elegidas están desarrolladas detalladamente en el ANEXO III.

En la tabla número 7.5 se muestran las nueve sesiones elegidas para el nivel infantil y las 32 actividades que pertenecen a las sesiones, cada una de ellas con el área que desarrolla.

Para el nivel preadolescente, se presentan las 9 sesiones seleccionadas para el registro de las conductas de las monitoras y los participantes y las 20 actividades desarrolladas en ellas en la tabla número 7.6.

7.5 Análisis estadísticos

Para el análisis estadístico se ha usado, el programa SDIS-GSEQ, v. 4.2.0. (Bakeman y Quera, 1996), el SPSS versión 17.1 y el programa GT (Ysewijn, 1996).

Tabla 7.5. Sesiones de observación elegidas del nivel infantil

Nivel 1 del Programa Integral para Altas Capacidades								
Sesión	Momento de implementación	Título sesión	Área desarrollada	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 4	Actividad 5
				Duración de la actividad				
A	Primera sesión	“Conociéndonos y estableciendo normas y metas”	Cooperativa	Interpersonal	Interpersonal	Intrapersonal	Intrapersonal	Intrapersonal
				12:38	28:01	08:32	26:21	09:45
B	Segunda sesión	“Expresándonos”	Intrapersonal	Intrapersonal	Intrapersonal	Intrapersonal	--	--
				31:31	12:55	45:19		
C	Tercera sesión	“Escuchamos y respetamos a los compañeros”	Interpersonal	Interpersonal	Intrapersonal	Interpersonal	Intrapersonal	--
				19:22	24:03	05:49	22:56	
D	Cuarta sesión	“¿Me gusto? ¿Les gusto?”	Intrapersonal	Intrapersonal	Intrapersonal	Interpersonal	Intrapersonal	--
				02:52	26:55	26:14	21:49	
E	Octava sesión	“¿Qué hacer para llevar mejor las críticas”	Interpersonal	Intrapersonal	Interpersonal	--	--	--
				48:54	20:10			
F	Décima sesión	“Colaboramos juntos”	Cooperativa	Cooperativo	Cooperativo	Interpersonal	--	--
				23:02	26:30	40:59		
G	Undécima sesión	¿Cómo se toman las decisiones?	Cooperativa	Cooperativo	Interpersonal	Intrapersonal	Intrapersonal	Intrapersonal
				25:14	12:38	10:36	18:13	13:42
H	Duodécima sesión	“Mi cuerpo”	Cooperativa	Interpersonal	Intrapersonal	Cooperativo	--	--
				18:07	8:30	44:22		
I	Decimotercera sesión	“Te escucho, me escuchas”	Interpersonal	Interpersonal	Interpersonal	Cooperativo	--	--
				26:30	17:50	22:39		

Tabla 7.6. Sesiones de observación elegidas del nivel preadolescente

Nivel 2 del Programa Integral para Altas Capacidades						
Sesión	Momento de implementación	Título sesión	Área trabajada	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3
				Duración de la actividad		
A	Tercera sesión	“Tolerante-Intolerante...Estableciendo límites”	Interpersonal	Intrapersonal	Interpersonal	--
				14:00	1:17:23	
B	Sexta sesión	“Negociación I”	Interpersonal	Interpersonal	Interpersonal	--
				47:29	43:54	
C	Novena sesión	“¿Quién eres? ¿Tras quién te ocultas?”	Intrapersonal	Interpersonal	Intrapersonal	--
				39:23	36:03	
D	Undécima sesión	“Formando un Equipo II”	Cooperativa	Cooperativo	Intrapersonal	--
				20:46	43:16	
E	Decimotercera sesión	“Aprender a trabajar en grupo”	Cooperativa	Cooperativo	Cooperativo	Cooperativo
				48:48	20:00	22:24
F	Decimocuarta sesión	“Yo me miro, Tú me miras”	Intrapersonal	Interpersonal	Intrapersonal	Cooperativo
				31:27	18:58	33:52
G	Decimoquinta sesión	“Asertividad: aceptación de alabanzas y críticas”	Interpersonal	Interpersonal	Interpersonal	Interpersonal
				20:41	17:34	43:24
H	Decimoséptima sesión	“Yo en el grupo”	Cooperativa	Cooperativo	Cooperativo	--
				30:52	38:01	
I	Decimoctava sesión	“Preparamos nuestra presentación final”	Cooperativa	Cooperativo	--	--
				45:50		

CAPÍTULO 8 RESULTADOS

8.1 Estilos Docentes de las monitoras del programa PIPAC

Con el objetivo de determinar el estilo docente de las monitoras, se les pasó la escala “Cuestionario de Creencias Pedagógicas” de Nieto Gil (1996). Los resultados se muestran en la tabla número 8.1.

Las cuatro monitoras puntúan en el perfil de profesor más alternativo que convencional siendo las puntuaciones de las monitoras del nivel preadolescente más altas que las de las monitoras del nivel infantil.

Tabla 8.1. Perfiles Docentes de las monitoras del programa PIPAC

Monitora	Profesor muy convencional y tradicional	Profesor más convencional que alternativo	Profesor más alternativo que convencional	Profesor alternativo, innovador
Principal Nivel Infantil	-	--	28	--
Nivel Preadolescente	--	--	37	--
Básica Nivel Infantil	--	--	27	--
Nivel Preadolescente	--	--	35	--

8.2 Estudio de fiabilidad

A continuación se presentan los estudios de fiabilidad realizados para la primera y segunda versión del PROFUNDO.

8.2.1 Primer entrenamiento y calidad de los datos en el PROFUNDO, v1.

Una vez elaborado el instrumento y antes de proceder al registro de conductas, se llevó a cabo un entrenamiento a los observadores, realizándose en marzo de 2008. En este entrenamiento participaron nueve voluntarios, estudiantes y licenciados en Psicología desarrollándose el entrenamiento en seis sesiones de cuatro horas cada una. Se seleccionó a tres de ellos, dos estudiantes de Psicología y la tercera Licenciada en Psicología, para la realización de las pruebas de fiabilidad.

Una vez finalizado el entrenamiento, se procedió al estudio de la fiabilidad. Los tres observadores registraron la misma sesión de observación, comprobándose la concordancia interobservadores a través del índice de fiabilidad de Kappa (Cohen, 1960, 1968) en la relación de dos de los observadores con la observadora experta y autora de este trabajo, no superando 0,80 (0,71 y 0,73).

La concordancia interobservadores también se comprobó, aplicando la Teoría de la Generalizabilidad (TG) (Cronbach, Gleser, Nanda y Rajaratnam, 1972), que asume que hay múltiples fuentes de variación, integradas en una estructura global, permitiendo aplicaciones particulares de la teoría estadística del muestreo. La TG ha sido concebida para unificar la calidad del dato en fiabilidad, validez y precisión. Una medición observacional puede estar influenciada por diversos aspectos diferentes de la situación de observación (diferentes observadores, diferentes ocasiones, diferentes formas de registro, diferentes instrumentos de registro), incluyendo las diferencias individuales entre sujetos. Se parte de un modelo de “*simetría*”, donde cada faceta de un diseño es seleccionada como objeto de estudio, pudiendo considerarse en cada análisis de generalizabilidad como un instrumento de medida o una condición de evaluación en el estudio de las restantes facetas (Blanco y Anguera, 2000).

En cualquier situación de medida, las múltiples fuentes de variación conllevan estrategias para reducir su influjo sobre la medida, siendo, por tanto, imprescindible identificar y medir los componentes de varianza que aportan error a la estimación. Las cuatro fases de análisis, de la TG, son (Blanco, 1993):

- Plan de Observación: Identificación, organización de los datos, elección de variables y facetas.
- Plan de Estimación: Elección del modelo de estimación.
- Plan de Medida: Precisión de la intención de medida y que faceta o facetas constituyen el objeto de estudio.

- Plan de Optimización: Identificación de la mejor adecuación posible en los procedimientos de medida.

El *Plan de Observación* diseñado para el cálculo de la fiabilidad, tanto a un nivel de códigos como de funciones, para la sesión de intervención, comprende tres facetas, dos de diferenciación: observadores (O), con tres niveles, agentes (A), con catorce niveles, que corresponden a los observados, esto es, las monitoras principal y básica y cada uno de los participantes de la sesión de intervención, siendo el objeto de medida a generalizar los 30 códigos de conducta a observar, dando lugar a el plan de observación multifaceta cruzado A×O. Los resultados de los Planes de Observación, Estimación y Optimización se han obtenido a través del programa GT (Ysewijn, 1996).

Se presentan a continuación los datos relativos a los Planes de Estimación (Agentes x Observadores) para los tres observadores en las tablas número 8.2 y 8.3 por códigos y por funciones.

Como se puede observar en los planes de estimación por códigos y funciones, los índices de fiabilidad no superan 0,80 en ambos casos.

Tabla 8.2 Plan de estimación de los tres observadores por códigos

Plan de estimación aleatorio (Agentes x Observadores)					
Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% Variabilidad Total
Agentes	12	106.329	28.64905	13.06877	54
Observadores	3	76.522	4.00994	3.88446	8
PA	24	20.382	20.38231	5.44740	38
Coeficiente G relativo = 0,808					
Coeficiente G absoluto = 0,779					

Tabla 8.3 Plan de estimación de los tres observadores por funciones

Plan de estimación aleatorio (Agentes x Observadores)					
Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% Variabilidad Total
Agentes	12	507.327	135.93080	64.57616	53
Observadores	3	356.351	19.75509	19.49889	8
PA	24	99.534	99.53429	27.60585	39
Coeficiente G relativo = 0,804					
Coeficiente G absoluto = 0,774					

Estos planes permitirán posteriormente llevar a cabo la optimización A/O respondiendo a la cuestión de si es necesario aumentar el número de observadores para mejorar la fiabilidad (véase tablas número 8.4 y 8.5 para los planes de optimización por códigos y por funciones).

Tabla 8.4 Plan de optimización de los tres observadores por códigos

Plan de Optimización aleatorio para observadores (A/O)							
Facetas	Niveles	Tamaño	Opt.1	Opt.2	Opt.3	Opt.4	Opt.5
Agentes	n = 13	N = ∞	13	13	13	13	13
Observadores	n = 3	N = ∞	4	5	6	7	8
N total de observaciones = 42			56	70	84	98	112
Coeficiente G relativo = 0,808			0,849	0,875	0,894	0,908	0,918
Coeficiente G absoluto = 0,779			0,825	0,854	0,876	0,892	0,904

Tabla 8.5 Plan de optimización de los tres observadores por funciones

Plan de Optimización aleatorio para observadores (A/O).							
Facetas	Niveles	Tamaño	Opt.1	Opt.2	Opt.3	Opt.4	Opt.5
Agentes	n = 13	N = ∞	13	13	13	13	13
Observadores	n = 3	N = ∞	4	5	6	7	8
N total de observaciones = 39			52	65	78	91	94
Coeficiente G relativo = 0,804			0,845	0,872	0,891	0,905	0,916
Coeficiente G absoluto = 0,777			0,820	0,851	0,872	0,889	0,901

Una de las ventajas de la TG es que permite valorar la eficiencia de los cambios que permitirían mejorar la fiabilidad. Los resultados mostrados en el plan de estimación muestran una fiabilidad escasa, lo cual se puede solucionar por dos vías. La primera, deducida del plan de optimización, sería incrementar el número de observadores, en lugar de dos a siete, lo cual sería muy costoso. La segunda opción es depurar el instrumento, que fue lo que se eligió hacer.

8.2.2 Depuración del instrumento: PROFUNDO, v2 y determinación de la calidad del dato.

La primera reflexión al iniciar la depuración del instrumento fue plantear si el número de agentes, esto es, el número de personas observadas, era adecuado, llegando a la conclusión que era excesivo, puesto que se toma en cuenta a las dos monitoras y al total de participantes.

Por tanto, como el interés de esta investigación está en las conductas de las monitoras, la conducta de los participantes es importante en tanto que interactores, pero pueden ser considerados de forma global. Por tanto, los agentes pasaron a ser tres: Monitora Principal, Monitora Básica y Participantes, considerando al grupo de niños y niñas como un todo.

En segundo lugar, se procedió a un análisis de contenido y a una reflexión teórica, para determinar que códigos eran los más relevantes, eliminando diez conductas por diversas razones: a) ambigüedad; b) nivel de análisis que requiere mayor definición al exigir alguna inferencia. El nuevo instrumento, PROFUNDO v2 se presentó en el capítulo 7, en la tabla número 7.4.

Una vez realizada la depuración del instrumento, se procedió a un nuevo entrenamiento de observadores, cuya duración fue de alrededor de 30 horas, divididas en diez sesiones, entrenándose a un equipo de siete observadores (dos licenciados en Psicología y el resto estudiantes de Psicología), liderados por la autora del trabajo. Se llevaron a cabo dos sesiones de fiabilidad, una en la quinta sesión de entrenamiento y en la última.

Se calcularon los mismos índices de fiabilidad descritos anteriormente, comparándose a los seis observadores con la autora del trabajo. El índice Kappa (Cohen, 1960, 1968) que en la primera observación todos menos uno superaron el valor 0,80 en la relación de seis observadores con la observadora experta y autora de este trabajo (0,87; 0,83; 0,81; 0,85; 0,74; 0,88), mejoraron en la segunda observación, obteniéndose índices en tres de ellos por encima de 0,90 (0,87; 0,93; 0,93; 0,93; 0,86; 0,84). En la tabla número 8.6 se presentan los resultados de las dos pruebas de fiabilidad.

Tabla 8.6 Índice Kappa de los seis observadores.

Ob	Ob1	Ob2	Ob3	Ob4	Ob5	Ob6
Primera fiabilidad	0,87	0,83	0,81	0,85	0,74	0,88
Segunda fiabilidad	0,87	0,93	0,93	0,93	0,86	0,84

Para el cálculo de la fiabilidad se utilizó también la TG. El *Plan de Observación*, diseñado para el cálculo de la fiabilidad a un nivel de códigos, para la sesión de observación codificada, comprende tres facetas siendo las de diferenciación observadores, con dos niveles, y agentes, con tres niveles (monitora principal, básica y participantes). Siendo el objeto de

medida a generalizar los 20 códigos de conducta a observar, que dan lugar a el plan de observación multifaceta cruzado, A×O.

Se presentan a continuación los datos relativos a los Planes de Estimación A×O por códigos y por funciones en las tablas número 8.7 y 8.8.

Los coeficientes de generalizabilidad en la primera sesión de fiabilidad, tanto por códigos como por funciones, muestran resultados por encima de 0,90, lo cual nos indica que existe una alta fiabilidad entre los 7 observadores iniciales, cualquier cambio supondría aumentar el costo innecesariamente.

Tabla 8.7 Plan de estimación de la primera sesión por códigos.

Plan de estimación aleatorio (Agentes x Observadores) Primera fiabilidad por códigos					
Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% Variabilidad Total
Agentes	2	827.086	115.22460	83.55559	65
Observadores	7	40.57700	40.57700	23.84787	23
PA	12	20.51350	20.51350	7.75337	12
Coeficiente G relativo = 0,975					
Coeficiente G absoluto = 0,930					

Tabla 8.8 Plan de estimación de la primera sesión por funciones.

Plan de estimación aleatorio (Agentes x Observadores) Primera fiabilidad por funciones					
Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% Variabilidad Total
Agentes	2	2356.007	327.53410	38.01716	64
Observadores	7	420.197	118.97620	70.48506	23
PA	12	63.269	63.26867	23.91331	12
Coeficiente G relativo = 0,973					
Coeficiente G absoluto = 0,926					

Estos planes permitirán posteriormente llevar a cabo el plan de optimización A/O para responder a la cuestión de si es necesario aumentar el número de observadores. Los resultados muestran que bastaría con 2 observadores para obtener índices superiores a 0,90 (véase tablas número 8.9 y 8.10).

Tabla 8.9 Planes de optimización de la primera sesión por códigos.

Plan de Optimización aleatorio para observadores (A/O). Primera fiabilidad por códigos							
Facetas	Niveles	Tamaño	Opt. 1	Opt. 2	Opt. 3	Opt. 4	Opt. 5
Agentes	n = 3	N = ∞	3	3	3	3	3
Observadores	n = 7	N = ∞	2	3	4	5	6
N total de observaciones = 21			6	9	12	15	18
Coeficiente G relativo = 0,975			0,918	0,944	0,957	0,966	0,971
Coeficiente G absoluto = 0,930			0,790	0,850	0,883	0,904	0,919

Tabla 8.10 Planes de optimización de la primera sesión por funciones.

Plan de Optimización aleatorio para observadores (A/O). Primera fiabilidad por funciones							
Facetas	Niveles	Tamaño	Opt.1	Opt.2	Opt.3	Opt.4	Opt.5
Agentes	n = 3	N = ∞	13	13	13	13	13
Observadores	n = 7	N = ∞	2	3	4	5	6
N total de observaciones = 21			6	9	12	15	18
Coeficiente G relativo = 0,973			0,912	0,940	0,954	0,963	0,969
Coeficiente G absoluto = 0,926			0,782	0,844	0,878	0,900	0,915

A continuación, en las tablas número 8.11 y 8.12 se presentan los resultados correspondientes al Plan de Estimación A×O de la segunda sesión de fiabilidad por códigos y por funciones que muestran un aumento en los coeficientes absoluto y relativo en comparación a la primera prueba realizada.

Tabla 8.11 Plan de estimación de la segunda sesión por códigos.

Plan de estimación aleatorio (Agentes x Observadores) Segunda fiabilidad por códigos					
Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% Variabilidad Total
Agentes	2	1421.516	200.52580	43.59808	82
Observadores	7	99.049	27.07103	16.66044	11
PA	12	17.836	17.8308	6.74141	7
Coeficiente G relativo = 0,987					
Coeficiente G absoluto = 0,969					

Tabla 8.12 Plan de estimación de la segunda sesión por funciones.

Plan de estimación aleatorio (Agentes x Observadores) Segunda fiabilidad por funciones					
Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% Variabilidad Total
Agentes	2	2356.007	327.53410	38.01716	64
Observadores	7	420.197	118.97620	70.48506	23
PA	12	63.269	63.26867	23.91331	12
Coeficiente G relativo = 0,981					
Coeficiente G absoluto = 0,959					

Los coeficientes mejorarían en la segunda sesión de fiabilidad realizada al finalizar el entrenamiento como se puede comprobar, por los planes de optimización, ya que bastarían dos observadores para obtener resultados fiables (véase tablas 8.13 y 8.14).

Tabla 8.13. Planes de optimización de la segunda sesión por códigos

Plan de Optimización aleatorio para observadores (A/O). Primera fiabilidad por códigos							
Facetas	Niveles	Tamaño	Opt. 1	Opt. 2	Opt. 3	Opt. 4	Opt. 5
Agentes	n = 3	N = ∞	3	3	3	3	3
Observadores	n = 7	N = ∞	2	3	4	5	6
N total de observaciones = 21			6	9	12	15	18
Coeficiente G relativo = 0,987			0,957	0,971	0,978	0,983	0,985
Coeficiente G absoluto = 0,969			0,899	0,931	0,948	0,957	0,973

Tabla 8.14. Planes de optimización de la segunda sesión por funciones

Plan de Optimización aleatorio para observadores (A/O). Segunda fiabilidad por funciones							
Facetas	Niveles	Tamaño	Opt. 1	Opt. 2	Opt. 3	Opt. 4	Opt. 5
Agentes	n = 3	N = ∞	3	3	3	3	3
Observadores	n = 7	N = ∞	2	3	4	5	6
N total de observaciones = 21			6	9	12	15	18
Coeficiente G relativo = 0,981			0,938	0,958	0,968	0,974	0,978
Coeficiente G absoluto = 0,959			0,870	0,909	0,930	0,943	0,952

8.3 Selección de sesiones de fiabilidad del presente estudio y calidad del dato

Una vez realizado el entrenamiento, se eligieron a los observadores con mejores resultados, que han sido los observadores 1, 2, 3, 4 y 5 más la autora de este trabajo. Las características de los observadores seleccionados se muestran en la tabla número 8.15.

Tabla 8.15. Características de los observadores

Obs	S E X O	E D A D	Nivel estudios	Parejas observadores	Sesiones observadas
1	M	21	Estudiante Psicología	Pareja 1	1 sesión con 2 actividades
2	V	19	Estudiante Psicología		
3	M	29	Licenciada Psicología	Pareja 2	1 sesión con 3 actividades
4	M	21	Estudiante Psicología		
5	M	25	Licenciada Psicología	Pareja 3	1 sesión con 4 actividades
6	M	21	Estudiante Psicología		

Se ha seguido el criterio establecido por Patterson (1982) del 20% a la hora de determinar el número de sesiones que se deben realizar para medir el nivel de acuerdo entre observadores. Este porcentaje corresponde a tres sesiones de observación desglosándose por actividades realizadas en cada una de las sesiones.

Para la determinación de las fiabilidades se han formado tres parejas, de dos observadores cada una, codificando una sesión de fiabilidad cada una de ellas. Las sesiones de observación a codificar han tenido una duración de entre una hora, y hora y media, fraccionándose para su codificación por actividades. La decisión se debió a la de solucionar dos problemas prácticos planteados: de una parte, problemas técnicos pues el software utilizado para el registro, *ThemeCoder* (Borrie, Jonsson y Magnusson, 2001, 2002) se ralentizaba debido a la larga duración de los vídeos y, en segundo lugar, el registro de una sesión de una hora de duración, que supone, al menos, siete horas de codificación, lo que lleva al cansancio del observador produciendo una merma en su fiabilidad.

La primera pareja observó un vídeo compuesto por dos actividades, la segunda pareja otro formado por tres actividades y la tercera pareja uno con cuatro actividades y que, en todos los casos, corresponden a una sesión completa de intervención. Por tanto, se presentan tanto los resultados correspondientes a cada una de las actividades que forman la sesión de intervención, como los relativos a la sesión completa.

Los resultados obtenidos con el índice Kappa en las tres parejas en el registro de las sesiones de observación por actividades fueron 0,89 y 0,90 para la primera pareja; 0,88, 0,89 y 0,90 para la segunda y 0,92, 0,91 y 0,90 para la tercera. Los resultados de las sesiones completas está en torno a 0,90 (0,90 para la primera pareja; 0,89 para la segunda pareja y 0,93 para la tercera pareja).

Utilizando la Teoría de la Generalizabilidad, el *Plan de Observación* ha sido diseñado para el cálculo de la fiabilidad tanto a un nivel de códigos como de funciones, para cada una de las actividades y para la sesión completa de intervención. Comprende tres facetas, dos de diferenciación: observadores (O), con dos niveles que corresponden a los dos observadores, agentes (A), con tres niveles, que corresponden a la monitoras principal y básica y los participantes, siendo el objeto de medida a generalizar los 20 códigos de conducta a observar, por una parte y las seis funciones docentes y la categoría instrumental por otro, dando lugar a el plan de observación multifaceta cruzado $A \times O$.

También se realizó un segundo *Plan de Observación* para las sesiones de intervención completas, abarcando 4 facetas, tres de diferenciación: observadores (O), con dos niveles, agentes (A), con tres niveles que corresponden a la monitoras principal y básica y los participantes, y actividades (A) realizadas en la sesión de intervención, utilizando como objeto de medida a generalizar, los 20 códigos de conducta a observar y las seis funciones docentes y la categoría instrumental, dando lugar a el plan de observación multifaceta cruzado $A \times O \times A$.

El modelo de estimación se ha realizado a través del análisis de varianza de efectos aleatorios, considerando infinito el muestreo en cada nivel de las facetas. Los resultados de los Planes de Observación, Estimación y Optimización se han obtenido a través del programa GT (Ysewijn, 1996).

Se presentan a continuación los datos relativos a los Planes de Estimación: (Agentes x Observadores) para cada una de las parejas de observadores, analizando primero por actividades y luego por sesión completa y, (Agentes \times Observadores \times Actividades) para cada una de las parejas de observadores.

Para las tres parejas de observadores los planes de estimación, tanto por códigos como por funciones para cada una de las actividades y para la sesión de intervención completa, apenas difieren en los resultados obtenidos correspondientes a los coeficientes absoluto y relativo. Dichos coeficientes muestran alta fiabilidad entre los dos observadores iniciales (véase tablas 8.16, 8.17, 8.18, 8.19, 8.20 y 8.21).

Tabla 8.16 Planes de estimación de la pareja 1 por actividades y sesión completa. Por códigos

Plan de estimación aleatorio (Agentes x Observadores).ACTIVIDAD 1					
Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% Variabilidad Total
Agentes	2	1461.734	722.55000	16.83429	95
Observadores	1	78.408	20.59150	21.69711	3
PA	2	16.634	16.63350	11.76166	2
Coeficiente G relativo = 0,989 Coeficiente G absoluto = 0,975					
Plan de estimación aleatorio (Agentes x Observadores). ACTIVIDAD 2					
Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% Variabilidad Total
Agentes	2	1388.508	677.92500	91.04766	93
Observadores	1	85.008	17.44983	24.38320	2
PA	2	32.658	32.65850	23.09305	4
Coeficiente G relativo = 0,976 Coeficiente G absoluto = 0,964					
Plan de estimación aleatorio (Agentes x Observadores). SESIÓN COMPLETA					
Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% Variabilidad Total
Agentes	2	5016.160	2447.40000	73.99933	95
Observadores	1	100.833	-6.84183	39.64024	0
PA	2	121.359	121.35850	85.81342	5
Coeficiente G relativo = 0,976 Coeficiente G absoluto = 0,976					

Tabla 8.17. Planes de estimación para la pareja 1 por actividades y sesión completa. Por funciones

Plan de estimación aleatorio (Agentes x Observadores). ACTIVIDAD 1					
Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% Variabilidad Total
Agentes	2	4003.166	1972.40500	15.48347	95
Observadores	1	168.000	36.54767	47.74791	2
PA	2	58.357	58.35700	41.26463	3
Coeficiente G relativo = 0,985 Coeficiente G absoluto = 0,977					
Plan de estimación aleatorio (Agentes x Observadores). ACTIVIDAD 2					
Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% Variabilidad Total
Agentes	2	3258.500	1534.38100	54.00513	89
Observadores	1	4.567	-61.69034	44.73971	0
PA	2	189.738	189.73800	34.16503	11
Coeficiente G relativo = 0,942 Coeficiente G absoluto = 0,942					
Plan de estimación aleatorio (Agentes x Observadores). SESIÓN COMPLETA					
Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% Variabilidad Total
Agentes	2	2091.070	5981.64300	75.07753	95
Observadores	1	771.429	214.54780	12.10577	3
PA	2	127.785	127.78550	90.35799	2
Coeficiente G relativo = 0,989 Coeficiente G absoluto = 0,972					

Tabla 8.18. Planes de estimación de la pareja 2 por actividades y sesión completa. Por códigos

Plan de estimación aleatorio (Agentes x Observadores). ACTIVIDAD 1					
Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% Variabilidad Total
Agentes	2	1031.059	509.64170	64.55800	92
Observadores	1	102.675	30.30000	28.08208	5
PA	2	11.775	11.77500	8.32618	2
Coeficiente G relativo = 0,989 Coeficiente G absoluto = 0,960					
Plan de estimación aleatorio (Agentes x Observadores). ACTIVIDAD 2					
Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% Variabilidad Total
Agentes	2	423.034	210.56680	49.56644	96
Observadores	1	19.200	5.76667	5.24473	3
PA	2	1.900	1.90000	1.34350	1
Coeficiente G relativo = 0,996 Coeficiente G absoluto = 0,982					
Plan de estimación aleatorio (Agentes x Observadores). ACTIVIDAD 3					
Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% Variabilidad Total
Agentes	2	550.009	274.84170	94.45740	100
Observadores	1	0.300	-0.00833	0.11196	0
PA	2	0.325	0.32500	0.22981	0
Coeficiente G relativo = 0,999 Coeficiente G absoluto = 0,999					
Plan de estimación aleatorio (Agentes x Observadores). SESIÓN COMPLETA					
Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% Variabilidad Total
Agentes	2	5820.160	2899.71700	57.75035	97
Observadores	1	226.875	68.7167	61.94048	2
PA	2	20.725	20.72500	14.65479	1
Coeficiente G relativo = 0,996 Coeficiente G absoluto = 0,985					

Tabla 8.19 Planes de estimación de la pareja 2 por actividades y sesión completa. Por funciones

Plan de estimación aleatorio (Agentes x Observadores). ACTIVIDAD 1					
Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% Variabilidad Total
Agentes	2	2960.643	1462.59500	46.82042	92
Observadores	1	288.095	84.21416	78.85345	5
PA	2	35.453	35.45250	25.06870	2
Coeficiente G relativo = 0,988 Coeficiente G absoluto = 0,961					
Plan de estimación aleatorio (Agentes x Observadores). ACTIVIDAD 2					
Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% Variabilidad Total
Agentes	2	1152.667	567.33330	107.57884	93
Observadores	1	85.714	22.57133	23.71105	4
PA	2	18.000	18.00000	12.72792	3
Coeficiente G relativo = 0,984 Coeficiente G absoluto = 0,965					
Plan de estimación aleatorio (Agentes x Observadores). ACTIVIDAD 3					
Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% Variabilidad Total
Agentes	2	1571.453	785.26200	55.59246	100
Observadores	1	0.857	-0.02383	0.31984	0
PA	2	0.928	0.92850	0.65655	0
Coeficiente G relativo = 0,999 Coeficiente G absoluto = 0,999					
Plan de estimación aleatorio (Agentes x Observadores). SESION COMPLETA					
Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% Variabilidad Total
Agentes	2	6560.165	8248.54700	54.94495	97
Observadores	1	672.000	202.97620	83.49841	2
PA	2	63.072	63.07150	44.59829	1
Coeficiente G relativo = 0,996 Coeficiente G absoluto = 0,984					

Tabla 8.20 Planes de estimación de la pareja 3 por actividades y sesión completa. Por códigos

Plan de estimación aleatorio (Agentes x Observadores). ACTIVIDAD 1					
Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% Variabilidad Total
Agentes	2	138.133	66.25000	48.87817	92
Observadores	1	4.033	-0.53350	1.72277	0
PA	2	5.633	5.63350	3.98349	8
Coeficiente G relativo = 0,959 Coeficiente G absoluto = 0,959					
Plan de estimación aleatorio (Agentes x Observadores). ACTIVIDAD 2					
Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% Variabilidad Total
Agentes	2	200.133	100.0670	70.75789	100
Observadores	1	0.675	0.19167	0.18522	0
PA	2	0.100	0.10000	0.07071	0
Coeficiente G relativo = 1,000 Coeficiente G absoluto = 0,999					
Plan de estimación aleatorio (Agentes x Observadores). ACTIVIDAD 3					
Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% Variabilidad Total
Agentes	2	4.575	2.27500	1.61753	98
Observadores	1	0.075	0.01667	0.02125	1
PA	2	0.025	0.02500	0.01768	1
Coeficiente G relativo = 0,995 Coeficiente G absoluto = 0,991					
Plan de estimación aleatorio (Agentes x Observadores). ACTIVIDAD 4					
Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% Variabilidad Total
Agentes	2	6.534	3.05000	3.31502	88
Observadores	1	0.208	-0.07517	0.11681	0
PA	2	0.433	0.43350	0.30653	12
Coeficiente G relativo = 0,934 Coeficiente G absoluto = 0,934					
Plan de estimación aleatorio (Agentes x Observadores). SESIÓN COMPLETA					
Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% Variabilidad Total
Agentes	2	171.777	84.67899	60.73836	97
Observadores	1	3.169	0.25000	1.03391	0
PA	2	2.419	2.41900	1.71049	3
Coeficiente G relativo = 0,986 Coeficiente G absoluto = 0,984					

Tabla 8.21. Planes de estimación de la pareja 3 por actividades y sesión completa. Por funciones

Plan de estimación aleatorio (Agentes x Observadores). ACTIVIDAD 1					
Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% Variabilidad Total
Agentes	2	491.738	228.40480	74.29367	85
Observadores	1	54.857	6.64283	17.04958	2
PA	2	34.928	34.92850	24.69818	13
Coeficiente G relativo = 0,929 Coeficiente G absoluto = 0,917					
Plan de estimación aleatorio (Agentes x Observadores). ACTIVIDAD 2					
Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% Variabilidad Total
Agentes	2	567.452	283.64300	00.62476	100
Observadores	1	1.524	0.45250	0.41663	0
PA	2	0.167	0.16650	0.11773	0
Coeficiente G relativo = 1,000 Coeficiente G absoluto = 0,999					
Plan de estimación aleatorio (Agentes x Observadores). ACTIVIDAD 3					
Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% Variabilidad Total
Agentes	2	13.072	6.50000	4.62154	98
Observadores	1	0.214	0.04750	0.06063	1
PA	2	0.071	0.07150	0.05056	1
Coeficiente G relativo = 0,995 Coeficiente G absoluto = 0,991					
Plan de estimación aleatorio (Agentes x Observadores). ACTIVIDAD 4					
Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% Variabilidad Total
Agentes	2	17.357	8.09525	6.15047	87
Observadores	1	0.381	-0.26183	0.29385	0
PA	2	1.167	1.16650	0.82484	13
Coeficiente G relativo = 0,933 Coeficiente G absoluto = 0,933					
Plan de estimación aleatorio (Agentes x Observadores). SESIÓN COMPLETA					
Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% Variabilidad Total
Agentes	2	542.577	265.76200	91.86992	95
Observadores	1	23.625	4.19050	6.93769	1
PA	2	11.053	11.05350	7.81600	4
Coeficiente G relativo = 0,980 Coeficiente G absoluto = 0,972					

Estos planes de estimación permitirán posteriormente llevar a cabo las optimizaciones: A/O para comprobar si será necesario aumentar el número de observadores para mejorar la fiabilidad y, A/OA para comprobar si será necesario aumentar el número de actividades dentro de la sesión de intervención para aumentar la fiabilidad de los observadores.

En las tablas número 8.22, 8.23 y 8.24 se presentan los datos relativos a los planes de optimización a nivel de códigos y de funciones (A/O), por sesión completa de observación para las parejas 1, 2 y 3. Los coeficientes de generalizabilidad de este diseño superan 0,90 en las tres parejas de observadores, lo que indica un menor costo en la investigación, al no ser necesario aumentar el número de observadores en estas sesiones de observación para alcanzar valores iguales o superiores a 0,90, en cualquiera de los dos coeficientes relativo y absoluto.

Tabla 8.22. Planes de optimización de la pareja 1.

Plan de Optimización aleatorio para observadores (A/O). Códigos							
Facetas	Niveles	Tamaño	Opt. 1	Opt. 2	Opt. 3	Opt. 4	Opt. 5
Agentes	n = 3	N = ∞	3	3	3	3	3
Observadores	n = 2	N = ∞	3	4	5	6	10
N total de observaciones = 6			9	12	15	18	30
Coeficiente G relativo = 0,976			0,984	0,988	0,990	0,992	0,995
Coeficiente G absoluto = 0,976			0,984	0,988	0,990	0,992	0,995
Plan de Optimización aleatorio para observadores (A/O) Funciones							
Facetas	Niveles	Tamaño	Opt. 1	Opt. 2	Opt. 3	Opt. 4	Opt. 5
Agentes	n = 3	N = ∞	3	3	3	3	3
Observadores	n = 2	N = ∞	3	4	5	6	10
N total de observaciones = 6			9	12	15	18	30
Coeficiente G relativo = 0,989			0,993	0,995	0,996	0,996	0,996
Coeficiente G absoluto = 0,972			0,981	0,986	0,989	0,991	0,994

Tabla 8.23. Planes de optimización de la pareja 2.

Plan de Optimización aleatorio para observadores (A/O) Códigos							
Facetas	Niveles	Tamaño	Opt. 1	Opt. 2	Opt. 3	Opt. 4	Opt. 5
Agentes	N = 3	N = ∞	3	3	3	3	3
Observadores	N = 2	N = ∞	3	4	5	6	10
N total de observaciones = 6			9	12	15	18	30
Coeficiente G relativo = 0,996			0,998	0,998	0,999	0,999	0,999
Coeficiente G absoluto = 0,985			0,990	0,992	0,994	0,995	0,997
Plan de Optimización aleatorio para observadores (A/O) Funciones							
Facetas	Niveles	Tamaño	Opt. 1	Opt. 2	Opt. 3	Opt. 4	Opt. 5
Agentes	N = 3	N = ∞	3	3	3	3	3
Observadores	N = 2	N = ∞	3	4	5	6	10
N total de observaciones = 6			9	12	15	18	30
Coeficiente G relativo = 0,996			0,997	0,998	0,998	0,999	0,999
Coeficiente G absoluto = 0,984			0,989	0,992	0,994	0,995	0,997

Tabla 8.24. Planes de optimización de la pareja 3.

Plan de Optimización aleatorio para observadores (A/O) Códigos							
Facetas	Niveles	Tamaño	Opt. 1	Opt. 2	Opt. 3	Opt. 4	Opt. 5
Agentes	n = 3	N = ∞	3	3	3	3	3
Observadores	n = 2	N = ∞	3	4	5	6	10
N total de observaciones = 6			9	12	15	18	30
Coeficiente G relativo = 0,986			0,991	0,993	0,994	0,995	0,997
Coeficiente G absoluto = 0,984			0,990	0,992	0,994	0,995	0,997
Plan de Optimización aleatorio para observadores (A/O) Funciones							
Facetas	Niveles	Tamaño	Opt. 1	Opt. 2	Opt. 3	Opt. 4	Opt. 5
Agentes	n = 3	N = ∞	3	3	3	3	3
Observadores	n = 2	N = ∞	3	4	5	6	10
N total de observaciones = 6			9	12	15	18	30
Coeficiente G relativo = 0,980			0,986	0,990	0,992	0,993	0,996
Coeficiente G absoluto = 0,972			0,981	0,986	0,989	0,991	0,994

Se presentan a continuación en las tablas número 8.25, 8.26 y 8.27 los datos relativos al Plan de Estimación (Agentes x Observadores x Actividades), para cada una de las parejas de observadores, analizando la sesión completa.

Los resultados obtenidos para las tres parejas de observadores tanto para los análisis realizados para códigos como para las funciones, muestran adecuada fiabilidad, al alcanzarse índices por encima de 0,90.

Tabla 8.25. Planes de estimación de la pareja 1 por sesión completa. Por códigos y funciones.

Plan de estimación aleatorio (Agentes x Observadores x Actividades). CÓDIGOS					
Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% Variabilidad Total
Agentes	2	2846.738	700.13750	03.30323	94
Observadores	1	163.350	20.09992	22.88358	3
Actividades	1	1.067	0.13333	0.58593	0
AO	2	45.987	21.34175	16.30095	3
AA	2	3.504	0.10000	1.77897	0
OA	1	0.067	-1.07900	0.77897	0
AOA	2	3.304	3.30400	2.33628	0
Coeficiente G relativo = 0,984 Coeficiente G absoluto = 0,970					
Plan de estimación aleatorio (Agentes x Observadores x Actividades). FUNCIONES					
Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% Variabilidad Total
Agentes	2	7883.010	1908.71400	94.26785	90
Observadores	1	657.440	65.82125	94.44703	3
Actividades	1	33.440	4.15458	5.19549	0
AO	2	255.940	123.10730	90.55394	6
AA	2	1.940	-3.89275	3.50643	0
OA	1	16.298	2.19067	4.99311	0
AOA	2	9.726	9.72600	6.87732	0
Coeficiente G relativo = 0,968 Coeficiente G absoluto = 0,950					

Tabla 8.26. Planes de estimación de la pareja 2 por sesión completa. Por códigos y funciones

Plan de estimación aleatorio (Agentes x Observadores x Actividades). CÓDIGOS					
Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% Variabilidad Total
Agentes	2	1928.011	314.55270	27.24932	82
Observadores	1	75.625	5.52219	7.12246	1
Actividades	2	263.886	34.39162	31.43600	9
AO	2	6.434	0.88342	1.68213	0
AA	4	38.044	17.13062	11.03667	4
OA	2	23.275	6.49725	5.53407	2
AOA	4	3.783	3.78325	2.18426	1
Coeficiente G relativo = 0,979 Coeficiente G absoluto = 0,934					
Plan de estimación aleatorio (Agentes x Observadores x Actividades). FUNCIONES					
Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% Variabilidad Total
Agentes	2	5315.720	869.08720	26.55647	81
Observadores	1	203.175	13.14692	19.88969	1
Actividades	2	784.222	100.46030	93.67757	9
AO	2	12.531	-2.64692	4.92413	0
AA	4	109.139	44.33337	32.05521	4
OA	2	92.793	24.10708	22.22366	2
AOA	4	20.472	20.47225	11.81966	2
Coeficiente G relativo = 0,979 Coeficiente G absoluto = 0,933					

Tabla 8.27. Planes de estimación de la pareja 3 por sesión completa. Por códigos y funciones

Plan de estimación aleatorio (Agentes x Observadores x Actividades). Códigos					
Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% Variabilidad Total
Agentes	2	3033.936	373.255560	68.18139	92
Observadores	1	0.002	-0.00003	0.00621	0
Actividades	3	93.672	7.62328	10.65226	2
AO	2	0.034	-0.01800	0.01446	0
AA	6	47.964	23.92917	11.99099	6
OA	3	0.034	-0.01039	0,02355	0
AOA	6	0.105	0.10550	0.25275	0
Coeficiente G relativo = 0,984 Coeficiente G absoluto = 0,979					
Plan de estimación aleatorio (Agentes x Observadores x Actividades). Funciones					
Fuentes de variación	Grados de libertad	CM	Componente de Varianza Aleatorio	Error Estándar	% Variabilidad Total
Agentes	2	8557.415	1048.84300	56.44960	90
Observadores	1	1.720	0.06743	0.30634	0
Actividades	3	325.440	26.27942	37.08632	0
AO	6	2.149	-0.58329	0.67692	2
AA	6	169.002	82.25992	42.26536	0
OA	3	3.244	-0.41272	1.01280	7
AOA	6	4.482	4.48217	2.24108	0
Coeficiente G relativo = 0,980 Coeficiente G absoluto = 0,974					

A continuación se presentan, en las tablas número 8.28, 8.29 y 8.30 los datos relativos a los planes de optimización (A/OA) de la sesión completa a nivel de códigos y de funciones para comprobar si el aumento del número de actividades dentro de la sesión suponen un aumento o una disminución en la fiabilidad de los observadores.

Los resultados obtenidos muestran que la precisión de generalización es satisfactoria con las actividades iniciales propuestas en las tres sesiones de observación, al existir alta fiabilidad tanto a nivel de códigos como de funciones. Cualquier aumento en el número de actividades que forman la sesión de intervención supone incrementar el costo en el programa.

Tabla 8.28. Planes de optimización, pareja 1 (A/OA). Por códigos y funciones.

Plan de Optimización aleatorio para observadores (A/OA). CÓDIGOS							
Facetas	Niveles	Tamaño	Opt. 1	Opt. 2	Opt. 3	Opt. 4	Opt. 5
Agentes	n = 3	N = ∞	3	3	3	3	3
Observadores	n = 2	N = ∞	2	2	2	2	2
Actividades	n= 2	N = ∞	3	4	5	6	7
N total de observaciones = 12		18	24	30	36	42	
Coeficiente G relativo = 0,984		0,984	0,984	0,984	0,985	0,985	
Coeficiente G absoluto = 0,970		0,970	0,971	0,971	0,971	0,971	
Plan de Optimización aleatorio para observadores (A/OA). FUNCIONES							
Facetas	Niveles	Tamaño	Opt. 1	Opt. 2	Opt. 3	Opt. 4	Opt. 5
Agentes	n = 3	N = ∞	3	3	3	3	3
Observadores	n = 2	N = ∞	2	2	2	2	2
Actividades	n= 2	N = ∞	3	4	5	6	7
N total de observaciones = 12		18	24	30	36	42	
Coeficiente G relativo = 0,968		0,968	0,968	0,968	0,968	0,968	
Coeficiente G absoluto = 0,950		0,951	0,951	0,952	0,952	0,952	

Tabla 8.29. Planes de optimización, pareja 2 (A/OA). Por códigos y funciones

Plan de Optimización aleatorio para observadores (A/OA) CÓDIGOS							
Facetas	Niveles	Tamaño	Opt. 1	Opt. 2	Opt. 3	Opt. 4	Opt. 5
Agentes	n = 3	N = ∞	3	3	3	3	3
Observadores	n = 2	N = ∞	2	2	2	2	2
Actividades	n= 3	N = ∞	4	5	6	7	8
N total de observaciones = 18		24	30	36	42	48	
Coeficiente G relativo = 0,979		0,984	0,987	0,989	0,990	0,991	
Coeficiente G absoluto = 0,934		0,948	0,956	0,961	0,965	0,968	
Plan de Optimización aleatorio para observadores (A/OA). FUNCIONES							
Facetas	Niveles	Tamaño	Opt. 1	Opt. 2	Opt. 3	Opt. 4	Opt. 5
Agentes	n = 3	N = ∞	3	3	3	3	3
Observadores	n = 2	N = ∞	2	2	2	2	2
Actividades	n= 3	N = ∞	4	5	6	7	8
N total de observaciones = 18		24	30	36	42	48	
Coeficiente G relativo = 0,979		0,985	0,988	0,990	0,991	0,992	
Coeficiente G absoluto = 0,933		0,947	0,956	0,962	0,966	0,969	

Tabla 8.30. Planes de optimización, pareja 3 (A/OA). Por códigos y funciones

Plan de Optimización aleatorio para observadores (A/OA) CÓDIGOS							
Facetas	Niveles	Tamaño	Opt. 1	Opt. 2	Opt. 3	Opt. 4	Opt. 5
Agentes	n = 3	N = ∞	3	3	3	3	3
Observadores	n = 2	N = ∞	2	2	2	2	2
Actividades	n= 4	N = ∞	5	6	7	8	9
N total de observaciones = 24			30	36	42	48	54
Coeficiente G relativo = 0,984			0,987	0,989	0,991	0,992	0,993
Coeficiente G absoluto = 0,979			0,983	0,986	0,988	0,990	0,991
Plan de Optimización aleatorio para observadores (A/OA). FUNCIONES							
Facetas	Niveles	Tamaño	Opt. 1	Opt. 2	Opt. 3	Opt. 4	Opt. 5
Agentes	n = 3	N = ∞	3	3	3	3	3
Observadores	n = 2	N = ∞	2	2	2	2	2
Actividades	n= 4	N = ∞	5	6	7	8	9
N total de observaciones = 24			30	36	42	48	54
Coeficiente G relativo = 0,980			0,984	0,987	0,989	0,990	0,991
Coeficiente G absoluto = 0,974			0,979	0,983	0,986	0,987	0,988

La calidad del dato es una medida incuestionable en un estudio con metodología observacional. Sin embargo, en investigación aplicada es preciso enfrentar problemas prácticos que van desde los de tipo técnico, como pueden ser limitaciones en los software de registro o bien la fatiga del observador. Estas dos cuestiones obligaron a utilizar una unidad de medida diferente a la de la sesión de observación completa, utilizando entidades completas (actividades), con una duración menor, sin necesidad de sacrificar la fiabilidad.

De esta forma, la utilización de esta unidad de medida nos ha permitido el cálculo de la fiabilidad, tanto para actividades como para la sesión completa de intervención, lo cual permite ver si las observaciones hechas por los dos observadores en períodos relativamente cortos de tiempo conllevan a una buena medida de fiabilidad evitando así las dificultades ya mencionadas a la hora de realizar una observación.

En resumen, la fiabilidad obtenida alcanza los estándares, obteniéndose coeficientes de generalizabilidad superiores a 0,90.

Por otra parte, este procedimiento de análisis, que ayuda al cálculo de la eficiencia de los recursos, afirma que no es necesaria la utilización de más de dos observadores para el cálculo de la calidad del dato en una sesión de observación,

tanto desde una perspectiva de códigos como de funciones y, por otro lado, el número inicial de actividades planteadas en la sesión de intervención permiten su generalización. Un aumento del número de actividades, supondría hacer más larga la sesión de intervención, sin conllevar un aumento de generalización de los resultados

Por tanto, la evaluación de proceso partiendo de los resultados obtenidos en el estudio de generalizabilidad, sirve para comprobar que se ha partido de un buen diseño de investigación tanto en cuanto al número de observadores para el cálculo de la fiabilidad cuanto al número de actividades que forman la sesión de intervención.

Una vez obtenidos los datos de fiabilidad, se pasa al análisis de resultados de esta investigación.

8.4 Macroanálisis

Se inician los análisis de los datos tomando las medidas que se pueden obtener de un registro observacional. Para describir a nivel global los códigos de comportamiento y las funciones docentes de las monitoras y participantes de los dos niveles de intervención, se presentan las frecuencias relativas que son la base del análisis secuencial posterior.

A continuación se presentan los resultados correspondientes al estudio a nivel descriptivo, mostrando la frecuencia relativa de códigos y funciones de cada nivel del programa y las de cada área desarrollada (intrapersonal, interpersonal y cooperativa), para tener una visión global de los códigos y funciones que aparecen en los niveles infantil y preadolescente del programa. Para facilitar la claridad expositiva se dan solamente dos decimales señalando con el valor 0 cuando la conducta no se emite. Se han señalado en negrita las frecuencias relativas superiores a 0,10. Se seguirá el siguiente orden:

- 1) Resultados por códigos para la monitora principal, monitora básica y participantes en el curso completo y en las áreas intrapersonal, interpersonal y cooperativa, tanto en el nivel infantil como el preadolescente.
- 2) Resultados por funciones para la monitora principal, monitora básica y participantes en el curso completo y en las áreas intrapersonal, interpersonal y cooperativa, para el nivel infantil y preadolescente.

Para facilitar la lectura de las tablas resumen de los análisis realizados, se presenta la leyenda de las mismas en las tablas 8.31 y 8.32: códigos comportamentales y funciones docentes. Estos análisis descriptivos, sesión por sesión, se presentan en el ANEXO IV.

Tabla 8.31. Leyenda códigos de comportamiento.

Códigos		Agentes
Organización del contexto didáctico	OD	Monitora Principal M-P Monitora Básica M-B Participantes P
Organización del alumnado	OA	
Exposición individual	EI	
Exposición grupal	EG	
Participación del monitor	PM	
Refuerzo individual	RI	
Refuerzo grupal	RG	
Control individual	CI	
Control grupal	CG	
Guía individual	GI	
Guía grupal	GG	
Revisión no verbal	RN	
Interacciones generales	IG	
No responde	NR	
Interacción entre monitores	IM	
Responde al monitor	RP	
Se dirige al monitor	DM	
Disrupciones de los participantes	DP	
Otros comportamientos	X	
Inobservable	Y	

Tabla 8.32. Leyenda de funciones docentes

Funciones Docentes		Agentes
Organización	FO	Monitora Principal M-P Monitora Básica M-B Participantes P
Comunicabilidad Docente	FCD	
Motivadora	FM	
Control Comportamental	FC	
Orientación y Asesoramiento	FA	
Interacción	I-M	
	I-C	
	I-P	
Categoría instrumental	CI	

En la tabla número 8.33 se muestran las frecuencias relativas de los códigos para las monitoras principal y básica, así como para los participantes del nivel infantil. Los códigos que presentan mayor frecuencia relativa para las monitoras cuando se analiza el curso completo y las actividades intrapersonales, interpersonales y cooperativas, son las interacciones entre monitoras (IM), guía individual (GI), guía grupal (GG), refuerzo individual (RI) y conducta inobservable (Y). Para los participantes, los códigos se dirige al monitor (DM) y respuesta del participante (RP) son los que presentan frecuencias relativas más altas.

Se han mantenido solamente dos decimales por razones de espacio. Cuando no se ha emitido una conducta, cuya frecuencia, por lo tanto, es cero, aparece como tal (0).

Tabla 8.33. Frecuencias relativas para los códigos del nivel infantil. Curso completo y áreas intrapersonal, interpersonal y cooperativa.

Códigos	Curso Completo			Intrapersonal			Interpersonal			Cooperativa		
	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P
OA	0,00	0,00	--	0,00	0,01	--	0,01	0,00	--	0,00	0,01	--
OD	0,00	0,00	--	0,00	0,01	--	0,01	0,00	--	0,00	0,00	--
EI	0,00	0,00	--	0,00	0,00	--	0	0,00	--	0	0	--
EG	0,00	0,00	--	0,00	0,00	--	0,00	0,00	--	0,00	0,00	--
PM	0,00	0,00	--	0,00	0,00	--	0,00	0,00	--	0,01	0,01	--
IM	0,03	0,03	--	0,03	0,03	--	0,02	0,00	--	0,03	0,03	--
RI	0,01	0,01	--	0,01	0,01	--	0,01	0,00	--	0,01	0,01	--
RG	0,00	0,00	--	0,00	0,00	--	0,00	0,00	--	0,00	0,00	--
CI	0,00	0,00	--	0,00	0,00	--	0,01	0,00	--	0,00	0,00	--
CG	0,00	0,00	--	0,00	0,00	--	0,00	0,00	--	0,00	0,00	--
GI	0,21	0,16	--	0,22	0,18	--	0,25	0,00	--	0,16	0,16	--
GG	0,08	0,05	--	0,06	0,04	--	0,10	0,00	--	0,09	0,06	--
RN	0,00	0,00	--	0,00	0,00	--	0,00	0,00	--	0,00	0,00	--
X	0,00	0,00	--	0,00	0,00	--	0,00	0,00	--	0,00	0,00	--
Y	0,01	0,01	--	0,01	0,01	--	0,01	0,01	--	0,01	0,00	--
IG	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
NR	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0
DM	--	--	0,10	--	--	0,09	--	--	0,12	--	--	0,10
RP	--	--	0,15	--	--	0,14	--	--	0,14	--	--	0,16
DP	--	--	0,00	--	--	0,00	--	--	0,01	--	--	0,01

En el análisis por funciones docentes, se encuentra que las funciones de asesoría, interacción y motivación tienen mayores frecuencias relativas que el resto (véase tabla número 8.34).

Tabla 8.34. Frecuencias relativas para las funciones docentes del nivel infantil. Curso completo y áreas intrapersonal, interpersonal y cooperativa.

Fun.	Curso Completo			Intrapersonal			Interpersonal			Cooperativa		
	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P
FO	0,03	0,05	--	0,03	0,06	--	0,04	0,04	--	0,02	0,05	--
FCD	0	0,00	--	0,00	0,00	--	0,00	0,00	--	0,00	0,00	--
FM	0,05	0,05	--	0,04	0,04	--	0,04	0,04	--	0,08	0,09	--
FC	0,02	0,03	--	0,02	0,02	--	0,03	0,05	--	0,01	0,02	--
FA	0,73	0,69	--	0,71	0,69	--	0,76	0,67	--	0,71	0,68	--
FI	0,09	0,10	0,27	0,09	0,10	0,24	0,07	0,11	0,28	0,10	0,10	0,29
CI	0,04	0,04	--	0,05	0,05	--	0,04	0,05	--	0,04	0,03	--

En el nivel preadolescente, los códigos que tienen frecuencias relativas más altas son guía individual (GI), guía grupal (GG), se dirige al monitor (DM), respuesta del participante (RP) e interacción entre monitoras (IM) (véase tabla número 8.35).

Tabla 8.35 Frecuencias relativas para los códigos del nivel preadolescente. Curso completo y áreas intrapersonal, interpersonal y cooperativa.

Cód.	Curso Completo			Intrapersonal			Interpersonal			Cooperativa		
	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P
OA	0,01	0,00	--	0,00	0,01	--	0,01	0,00	--	0,00	0,01	--
OD	0,02	0,00	--	0,00	0,01	--	0,01	0,00	--	0,00	0,00	--
EI	0,00	0	--	0,00	0,00	--	0	0	--	0	0	--
EG	0,03	0	--	0,00	0,00	--	0,00	0,00	--	0,00	0,00	--
PM	0,01	0,00	--	0,00	0,00	--	0,00	0,00	--	0,01	0,01	--
IM	0,05	0,04	--	0,03	0,03	--	0,02	0,02	--	0,03	0,03	--
RI	0,00	0,00	--	0,01	0,01	--	0,01	0,00	--	0,01	0,01	--
RG	0,00	0,00	--	0,00	0,00	--	0,00	0,00	--	0,00	0,00	--
CI	0,04	0,00	--	0,00	0,00	--	0,01	0,01	--	0,00	0,00	--
CG	0,03	0,00	--	0,00	0,00	--	0,00	0,00	--	0,00	0,00	--
GI	0,57	0,08	--	0,22	0,18	--	0,25	0,12	--	0,16	0,16	--
GG	0,65	0,08	--	0,06	0,04	--	0,10	0,03	--	0,09	0,06	--
RN	0,02	0,05	--	0,00	0,00	--	0,00	0,00	--	0,00	0,00	--
X	0,01	0,00	--	0,00	0,00	--	0,00	0,00	--	0,00	0,00	--
Y	0,06	0,05	--	0,01	0,01	--	0,01	0,02	--	0,01	0,00	--
IG	0,06	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
NR	0,00	0	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0
DM	--	--	0,10	--	--	0,09	--	--	0,12	--	--	0,10
RP	--	--	0,15	--	--	0,14	--	--	0,14	--	--	0,16
DP	--	--	0,00	--	--	0,00	--	--	0,01	--	--	0,01

En el análisis por funciones docentes para el nivel preadolescente, presentado en la tabla número 8.36, la función de asesoría (FA) y la función de interacción (FI) muestran las frecuencias relativas más altas, seguidas de la conducta instrumental (CI), función de control (FC) y función motivadora (FM).

Tabla 8.36 Frecuencias relativas para las funciones docentes del nivel preadolescente. Curso completo y áreas intrapersonal, interpersonal y cooperativa.

Función	Curso Completo			Intrapersonal			Interpersonal			Cooperativa		
	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P
FO	0,01	0,02	--	0,01	0,01	--	0,04	0,00	--	0,01	0,03	--
FCD	0,01	0	--	0,01	0	--	0,00	0,00	--	0,02	0	--
FM	0,00	0,03	--	0,01	0,08	--	0,04	0,04	--	0,00	0,00	--
FC	0,03	0,00	--	0,02	0	--	0,03	0,05	--	0,04	0,00	--
FA	0,85	0,59	--	0,88	0,59	--	0,76	0,67	--	0,77	0,61	--
FI	0,04	0,17	0,35	0,02	0,18	0,35	0,07	0,11	0,37	0,07	0,15	0,33
CI	0,02	0,16	--	0,01	0,11	--	0,04	0,05	--	0,05	0,17	--

8.5 Microanálisis

Para estudiar las relaciones entre las unidades de conducta a modo de secuencias de comportamiento, se realizan análisis desde la perspectiva de microanálisis, siendo el abordaje más extendido el que se lleva a cabo a partir del análisis secuencial.

Para el análisis secuencial de retardos se ha usado el programa SDIS-GSEQ, v. 4.2.0. (Bakeman y Quera, 1996), partiendo de datos secuenciales de evento, obteniendo los residuos ajustados desde el retardo uno al dos ($p < 0,05$).

El método de retardos, que sirve para detectar patrones de conducta (Sackett, 1979), se basa en determinar si las secuencias de conductas tienen lugar con mayor probabilidad de lo que cabría esperar por azar. Para ello, se elige una conducta criterio, a partir de la cual se contabilizan las veces que las otras conductas la siguen en el siguiente lugar de orden, para el primer retardo, y con dos conductas, para el segundo, dándose una dependencia excitatoria o positiva cuando Z es mayor que 1,96, o negativa, cuando Z es menor de -1,96.

Las conductas criterio, en la presente investigación, van determinadas por tres tipos de agentes: monitora principal, monitora básica y participantes, que han sido seleccionadas en función de su frecuencia relativa, considerando la conducta como criterio cuando su frecuencia relativa es mayor a 0,10.

A continuación se presentan los resultados correspondientes a los análisis secuenciales, que seguirá el siguiente orden de presentación:

- Análisis de cada una de las actividades que forman la sesión de intervención, por códigos y funciones, para el nivel infantil y preadolescente.
- Análisis del curso completo por códigos y funciones, para el nivel infantil y preadolescente.
- Análisis por áreas desarrolladas en las actividades: intrapersonales, interpersonales y cooperativas, para el nivel infantil y preadolescente.

8.5.1 Análisis secuenciales: Nivel infantil

A continuación se presentan los resultados del nivel infantil del programa PIPAC correspondientes tanto a nivel de códigos de conducta, como de funciones docentes.

El hecho de presentar los análisis secuenciales tanto a nivel de códigos como de funciones se apoya en que el tipo de información que aporta cada uno es diferente. Así, el análisis de códigos permite llevar a grados relevantes de detalle, que serán fundamentales a la hora de establecer si es preciso plantear recomendaciones de mejora en el programa. Mientras que el nivel de análisis en macrocategorías da una visión de conjunto, que, enlazada con la perspectiva teórica de las funciones docentes, permitirá establecer la dinámica del comportamiento de las monitoras.

A continuación se presentan en las tablas número 8.37, 8.39, 8.41, 8.43, 8.45, 8.47, 8.49, 8.51 y 8.53 cada una de las sesiones del programa analizadas por códigos de conducta y en las tablas número 8.38, 8.40, 8.42, 8.44, 8.46, 8.48, 8.50, 8.52 y 8.54 las sesiones analizadas por funciones docentes. En ellas los patrones básicos están relacionados con las guías de las monitoras y las interacciones de los participantes.

8.5.1.1 Análisis secuencial por códigos y funciones para las actividades de cada una de las sesiones del programa PIPAC. Nivel 1: infantil

En la primera sesión, analizada por códigos, aparecen seis conductas (cuatro para las monitoras y dos para los participantes), que tienen una frecuencia relativa superior a 0,10, por lo que se toman como criterio: organización del contexto didáctico (OD), interacción entre monitoras (IM), guía individual (GI), guía grupal (GG), respuesta del participante (RP), se dirige al monitor (DM). A partir de las seis conductas tomadas como criterio las que se producen como consecuentes, esto es, siguen a la criterio con una probabilidad superior a lo que cabría esperar por azar, son las siguientes: conducta inobservable (Y), otros comportamientos (X), organización del alumnado (OA), refuerzo individual (RI), control individual (CI), exposición grupal (EG) y no responde (NR).

En esta primera sesión es importante destacar que la mayor parte de las conductas criterio generan conductas consecuentes en el retardo 1, en concreto 22 conductas, mientras que en retardo 2 aparecen cinco. Los resultados de las cinco actividades que forman la primera sesión, es como sigue (véase tabla 8.37):

- Tanto las conductas criterio de la monitora principal como de la monitora básica generan conductas antecedentes, debido a que sus comportamientos tienen la frecuencia relativa suficiente para ser consideradas conductas criterio.
- Las conductas criterio de las monitoras producen interacciones adecuadas con los participantes (una guía va seguida por una pregunta del participante o una respuesta del mismo). Lo mismo sucede con las conductas criterio de los participantes, que generan conductas de respuesta de las monitoras.
- El funcionamiento de la sesión es interactivo, controlado, disciplinado y dinámico, ya que sólo hay un control de la monitora a lo largo de toda la sesión.

Tabla 8.37 Sesión A, Nivel 1: infantil. Resultados por códigos

Act	Conductas criterio	Consecuente			
		Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
A-1	OD M-P	Y M-P	6.501	--	--
		Y M-B	3.910	--	--
	IM M-P	OD M-B	3.401	--	--
		IM M-B	5.682	--	--
GI M-P	DM P	2.427	--	--	
	RP P	6.570	--	--	
RP P	GI M-P	3.731	--	--	
	RI M-P	4.836	--	--	
		X M-P	2.169	--	--
A-2	IM M-P	OA M-P	2.110	--	--
		IM M-B	7.293	--	--
	GI M-P	DM P	2.777	--	--
		RP P	3.328	--	--
	GG M-P	RP P	3.504	--	--
	IM M-B	IM M-P	11.985	OA M-P	2.582
				GG M-B	2.040
			DP P	3.895	
GG M-B	GG M-P	3.139	--	--	
	RI M-P	2.905	--	--	
		DP P	4.015	--	--
DM P	GI M-P	3.242	--	--	
	NR M-P	4.892	--	--	
		GI M-B	3.176	--	--
RP P	RI M-P	2.432			
	X M-B	3.615			
A-3	GI M-P	RP P	3.733	--	--
		DP P	2.184	--	--
IM M-B	IM M-P	7.945	--	--	
A-4	IM M-P	IM M-B	10.303	--	--
		X M-P	2.339	--	--
	GI M-P	DM P	3.590	--	--
		RP P	3.422	--	--
	OD M-B	Y M-B	3.238	--	--
IM M-B	IM M-P	8.051	IM M-P	3.696	
			X M-P	3.291	
		X M-P	3.291	3.291	
		X M-B	2.769	2.769	
		Y M-B	3.234	3.234	
DM P	GI M-P	4.475	--	--	
	NR M-P	4.646	--	--	
		GI M-B	3.849	--	--
		NR M-B	2.932	--	--
A-5	IM M-P	IM M-B	6.080	OA M-P	3.829
		OA M-B	3.840	CI M-P	3.829
	IM M-B	IM M-P	6.080	EG M-P	3.668
		Y M-P	3.433	OA M-B	3.668
		Y M-B	3.433	3.668	
DM P	GI M-P	3.870	--	--	
	CI M-P	3.840	--	--	
RP P	DM P	2.249	IM M-P	2.238	
	EG M-P	3.405			

En la tabla número 8.38 se presentan los análisis por funciones. Las que resultan conductas criterio asesoría (FA) e interacción (FI).

Se observa en esta sesión que las conductas instrumentales son lo suficientemente frecuentes tanto para resultar conductas criterio, como para detectar conductas consecuentes. Esto se podría explicar debido a dificultades técnicas, ya que sólo se disponía de una cámara para la grabación de las sesiones de intervención. Esta limitación ha producido que, en algunas ocasiones, las monitoras queden fuera de cámara. Por ejemplo, es común que las monitoras, al finalizar una actividad, preparen los materiales que usarán en la siguiente, y que se encuentran en una mesa.

Tabla 8.38. Sesión A, Nivel 1: infantil. Resultados por funciones

Act	Conductas criterio	Consecuente			
		Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
A-1	FO M-P	CI M-P CI M-B	5.554 3.910	--	--
	FA M-P	FI P	7.143	--	--
	FIM	FO M-B	2.882	--	--
	FI P	FA M-P	3.708	--	--
A-2	FA M-P	FI P	6.455	--	--
	FA M-B	FA M-P	2.934	--	--
	FI M	FO M-B	1.979	--	--
	FI P	FA M-P FM M-P	2.695 2.384	--	--
A-3	FA M-P	FI P	4.046	--	--
A-4	FI M	--	--	CI M-P	2.175
	FA M-P	FI P	5.538	--	--
	CI M-P	CI M-B	4.783	--	--
	FI P	FA M-P FA M-B	4.344 3.036	--	--
A-5	FA M-P	FA M-B	3.084	--	--
	FA M-B	FA M-P	2.098	--	--
	FI M	CI M-P	2.185	FO M-P	2.552
		FO M-B	2.250	FCD M-P	2.552
		CI M-B	2.185	FC M-P	2.552
FI P	FCD M-P FC M-P	2.448 2.448	--	--	

Los resultados correspondientes a la segunda sesión del programa (véase tabla 8.39), son similares al de la primera. Las actividades son dinámicas y participativas, ya que las guías de las monitoras y las participaciones de los niños y las niñas marcan el patrón de comportamientos. Las monitoras se coordinan a la hora de guiar al grupo en las actividades que forman la sesión.

En esta sesión se incorpora como conducta consecuente revisión no verbal (RN). Al igual que en la primera sesión, las conductas criterio generan conductas consecuentes fundamentalmente en retardo 1 (11) y muy pocas en retardo 2 (4). Se mantienen las anteriores respuestas consecuentes.

Tabla 8.39. Sesión B, Nivel 1: infantil. Resultados por códigos

Act	Conductas criterio	Consecuente			
		Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
B-1	GI M-B	GG M-B	2.550	--	--
		RP P	5.987	--	--
	GG M-B	PM M-B	2.924		
		Y M-B	2.039		
	IG P	2.441	--	--	
	DM P	4.473			
	DM P	GI M-B	3.528	GG M-B	3.115
		EI M-B	3.903		
	RP P	GI M-B	5.131	--	--
B-2	GG M-P	OD M-P	3.226		
		CI M-P	3.226		
RN M-P		2.066	--	--	
RI M-B		2.066			
	RP P	GI M-B	3.529	--	--
B-3	RI M-P	EG M-P	5.162		
		GG M-P	3.189		
		Y M-P	1.968	--	--
		OD M-B	1.968		
		RP P	2.522		
	GI M-P	CI M-P	2.492	RI M-P	3.102
		RN M-P	2.393		
	GI M-B	RP P	7.131	X M-P	2.884
				OA M-B	2.257
	DM P	GI M-P	5.490		
		RI M-P	5.364	--	--
		Y M-P	2.535		
	RP P	GI M-P	2.162	CI M-B	2.672
		GI M-P	3.190		

Desde el punto de vista del análisis por funciones, la segunda sesión se caracteriza por la interacción entre monitoras y participantes, esto es, las asesorías de las monitoras van seguidas de respuestas de los participantes y las conductas de los participantes dirigidas a las monitoras van seguidas de respuestas por parte de ellas. Estos resultados se presentan en la tabla número 8.40.

Tabla 8.40. Sesión B, Nivel 1: infantil. Resultados por funciones

Act	Conductas criterio	Consecuente			
		Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
B2-1	FA M-B	FI P	5.809	--	--
	FI P	FA M-B	4.504	--	--
B2-2	FI P	FA M-B	2.638	--	--
B2-3	FA M-P	FI-P	3.163	FM M-P	3.456
	FA M-B	FI-P	3.805	--	--
	FI-P	FM M-P FA M-P	4.621 3.163	--	--

En la tercera sesión del programa (véase tabla 8.41), formada por cuatro actividades, se puede observar un patrón similar a las anteriores. Sin embargo, es interesante destacar el uso en esta sesión de los refuerzos individuales por parte de las dos monitoras, tanto en el primer como en el segundo retardo. Los refuerzos tienen la frecuencia relativa suficiente como para ser tomados como conducta criterio.

Al igual que en sesiones anteriores, la mayor parte de las conductas criterio generan conductas consecuentes en retardo 1 (25) y en menor frecuencia, en retardo 2 (10), aunque el número de conductas en éste es mayor que en sesiones anteriores.

Por tanto, se puede concluir que en esta sesión las actividades que se llevan a cabo son muy interactivas, dada la cantidad de conductas criterio que se dan y las conductas consecuentes generadas por estas. Al igual que en sesiones anteriores, las actividades son guiadas por las monitoras y hay una buena coordinación entre ellas. Es de destacar el mayor uso de refuerzos.

Tabla 8.41. Sesión C, Nivel 1: infantil. Resultados por códigos

Act	Conductas criterio	Consecuente			
		Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
C-1	GI M-P	GI M-B	2.168	--	--
		RP P	4.627		
	GG M-P	CG M-P	2.747	--	--
RP P	GG M-B	2.988			
	IG M-B	4.123			
C-2	RI M-P	RI M-B	9.348	--	--
	GI M-P	Y M-P	3.105		
		RP P	RP P	4.939	RI M-P
	GG M-P	GG M-B	2.468	GG M-B	2.465
		DM P	3.463		
	IM M-P	IM M-B	9.641	--	--
	Y M-P	--	--	Y M-B	2.770
	RI M-B	RI M-P	4.254	Y M-P	4.707
	GI M-B	RP P	6.070	--	--
	GG M-B	GG M-P	5.885	--	--
	IM M-B	IM M-P	11.946	Y M-P	2.060
		Y M-P	3.471		
DM P	GI M-P	3.723	--	--	
	Y M-P	2.895			
RP P	RI M-P	4.171	RI M-B	4.589	
	GI M-P	3.343			
	GI M-B	4.246			
C-3	IM M-P	IM M-B	6.892	--	--
	GG M-B	GG M-P	6.982	--	--
	DM P	NR M-P	2.948	--	--
RN M-B		2.948			
C-4	GI M-P	RP P	6.793	--	--
	GG M-P	OD M-B	2.044	GG M-B	3.267
		GG M-B	4.171		
		Y M-P	2.664		
	IM M-P	IM M-B	15.582	RI M-B	3.217
		GG M-B	2.252		
		RN M-B	2.270		
	IM M-B	IM M-P	13.226	IM M-P	2.619
GI M-B	RP P	5.427	--	--	
					GG M-B
GG M-B	GI M-P	2.419	--	--	
	Y M-B	2.419			
DM P	GI M-P	2.065	RI M-B	3.412	
	GI M-B	2.028			
RP P	GI M-P	5.674	--	--	
	GI M-B	3.435			

La tabla número 8.42 muestra la sesión analizada por funciones, donde los patrones observados son similares a los de sesiones anteriores. Si bien, en consonancia a la aparición del código de refuerzo, la función que lo engloba, la motivadora (FM), cobra una mayor relevancia.

Tabla 8.42. Sesión C, Nivel 1: infantil. Resultados por funciones

Act	Conductas criterio	Consecuente			
		Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
C-1	FA- M-P	FI- P	5.333	--	--
	FI- P	FM M-P FA M-B	2.435 3.055	--	--
C-2	FI- M	CI M-P	2.767	--	--
	FM M-P	CI M-P	3.105	--	--
	FA M-P	FI- P	4.652	--	--
	FA M-B	FI- P	5.779	--	--
	FI- P	FM M-P FA M-P FA M-B	2.980 2.927 4.038	--	--
	CI M-P	--	--	CI M-B	2.626
C-3	FI- M	FM M-B	4.795	--	--
C-4	FA M-P	FI- P	4.484	--	--
	FA M-B	FI- P	4.392	--	--
	FO M-B	CI M-B	4.414	--	--
	FI- P	FA M-P FA M-B	4.158 3.527	--	--

La cuarta sesión está formada por cuatro actividades y, al igual que en las sesiones anteriores, aparecen como conductas criterio las guías, tanto individuales como grupales (GI, GG), la interacción entre monitoras (IM) y la interacción de los participantes, tanto preguntando (se dirige al monitor, DM) como respondiendo, (responde a la monitora, RP). El código organización del alumnado (OA) se da con una frecuencia importante en esta sesión. En la primera actividad es importante destacar la cantidad de conductas significativas que se dan en retardo de segundo orden (4 de 6), mientras que en el resto de actividades se dan en menor medida.

Los resultados correspondientes a esta sesión, presentados en la tabla número 8.43, muestran que en las cuatro actividades las dos monitoras tienen el mismo patrón

de conductas. Ambas generan la misma cantidad de guías, lo cual indica que se reparten las labores docentes a la hora de asesorar al grupo. Las actividades son dinámicas, la comunicación entre monitoras explica la buena sintonía entre ambas a la hora de desempeñar sus funciones en el aula y los niños y las niñas participan activamente, siendo reforzados por ellas.

Tabla 8.43. Sesión D, Nivel 1: infantil. Resultados por códigos

Act	Conductas criterio	Consecuente			
		Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
D-1	IM M-P	IM M-B	5.144	OA M-P	3.569
	GI M-P	RP P	5.398	RI M-P	3.045
	GG M-P	PM M-B	5.195	--	--
	IM M-B	IM M-P	2.370	OD M-B	5.147
		OA M-P	5.195		
	GI M-B	OA M-B	4.802	GG M-P DM P	2.756 2.756
RP P	RI M-P	3.940	--	--	
D-2	IM M-P	IM M-B	12.396	--	--
	GI M-P	GI M-B	2.837	RI M-P	2.352
		RP P	6.008		
	GG M-P	OA M-P	2.385	GG M-B	2.382
		GG M-B	3.923		
	IM M-B	IM M-P	12.396	--	--
	GI M-B	OA M-B	3.666	--	--
RP P		4.566			
DM P	RI M-P	2.897	--	--	
	GI M-P	2.400			
	RI M-B	2.048			
RP P	RI M-P	2.267	--	--	
	GI M-P	5.219			
	GI M-B	3.998			
D-3	GI M-P	RP P	2.719	--	--
		GI M-P	2.931		
	GG M-P	OD M-P	3.019	OD M-P	4.045
		GG M-B	4.670		
	IM M-B	IM M-P	13.497	--	--
	GI M-B	RP P	4.876	--	--
	GG M-B	GI M-P	2.969	--	--
DM P		3.028			
DM P	GI M-P	2.126	--	--	
	GI M-B	3.874			
PR P	GI M-P	2.232	--	--	
	GI M-B	3.167			
D-4	IM M-P	IM M-B	10.531	GI M-B	2.440
	GI M-P	RP P	8.977	--	--
	IM M-B	IM M-P	13.095	GI M-B	2.108
		GI M-B	2.112		
	GI M-B	IM M-B	3.545	IM M-P	5.932
	DM P	GI M-P	3.972	--	2.417
GI M-B		3.972			
RP P	GI M-P	7.215	--	--	

Respecto a las funciones docentes en las actividades correspondientes a la cuarta sesión, las funciones de asesoría de las monitoras y la función de interacción son las que mayor frecuencia de aparición tienen, siendo consideradas como conductas criterio. Asimismo, las conductas consecuentes, principalmente en retardo 1, son la función de asesoría de las monitoras y la función de interacción de los participantes. Y la función de organización que resulta significativa en retardo 1 y 2 (véase tabla 8.44).

Tabla 8.44. Sesión D, Nivel 1: infantil. Resultados por funciones

Act	Conductas criterio	Consecuente			
		Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
D-1	FA- M-P	FI-P	4.894	--	--
	FA M-B	FO M-B	4.074	--	--
	FI-M	FO M-P	2.884	FO M-P	2.805
	FI-P	--	--	FA M-P	2.196
D-2	CI M-P	FO M-B	2.028	--	--
	FA M-B	FO M-B FI P	2.344 4.788	--	--
	FI P	FA M-P FA M-B	4.828 3.397	--	--
	FA M-P	FA M-B FI P	3.056 3.840	--	--
D-3	FA M-P	--	--	FO M-P	3.127
	FA M-B	FI P	4.793	--	--
	FI M	--	--	FA M-B	2.967
	FA M-P	FI P	8.756	--	--
	FA M-B	FI M	2.050	FI M	4.270
	FI P	FA M-P	7.755	--	--
D-4	FA M-P	FI P	8.756	--	--
	FA M-B	FO M-B FI M	4.000 2.050	FO M-B FI M CI M-B	5.554 4.270 3.248
	FI P	FA M-P FC M-P	7.755 2.057	--	--
	FI M	CI M-B	2.953	FA M-B	2.967

En esta sesión, además de la estructura general de códigos tomados como conductas criterio y consecuentes, se destaca la aparición del control individual (CI) que aplica la monitora básica en la primera actividad. Es importante mencionar las conductas que aparecen en retardo 2 tras este control de la monitora básica, esto es, los refuerzos, controles, guías y conductas inobservables. Las conductas consecuentes aparecen 9 de 10 veces en retardo 1, y 5 de 10 en retardo 2, lo que viene a confirmar lo que se ha visto hasta el momento, el mayor número de conductas consecuentes en retardo 1 que en retardo 2. En esta sesión hay que destacar que en la segunda actividad no hay participación de la monitora básica, estos resultados se muestran en la tabla número 8.45.

Tabla 8.45. Sesión E, Nivel 1: infantil. Resultados por códigos

Act	Conductas criterio	Consecuente			
		Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
E-1	IM M-P	IM M-B	18.834	PM M-B DM P	5.755 2.265
	GI M-P	RP P RI M-P	6.964 3.339	--	--
	IM M-B	IM M-P PM M-B	3.804 5.942	--	--
	GI M-B	CI M-B	2.083	RG M-P CI M-B GG M-B RN M-B Y M-B	2.044 3.546 2.081 2.893 2.081
	DM P	GI M-P	5.977	--	--
	RP P	RI M-P GG M-P	6.516 2.738	--	--
E-2	OA M-P	OD M-P	4.732	OD M-P Y M-P	2.943 2.703
	GI M-P	RP P	4.839	DM P	2.416
	GG M-P	--	--	CI M-P	2.144
	DM P	GI M-P	5.602	--	--
	RP P	GI M-P	3.419	--	--

En la tabla número 8.46, se presentan los análisis relativos a las funciones docentes. La de asesoría (FA) por parte de las dos monitoras y la de interacción (FI) se

mantienen constantes, como se ha ido viendo hasta el momento. En esta sesión hay que destacar la presencia de la función de organización (FO), que aparece en la segunda actividad como conducta criterio, y la función de comunicabilidad docente (FCD), que se da como conducta consecuente, tanto en el primer como en el segundo retardo.

Tabla 8.46 Sesión E, Nivel 1: infantil. Resultados por funciones

Act	Conductas criterio	Consecuente			
		Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
E-1	FA M-P	FI-P	6.639	--	--
		FI-M	2.654	--	--
	FA M-B	FC M-B	2.648	--	--
	FI-M	FCD M-P CI M-P	2.072 4.571	FCD M-P CI M-P CI M-B	2.070 2.070 2.626
E-2	FI-P	FM M-P FA M-P	5.438 5.154	--	--
	FO M-P	FC M-P	2.023	--	--
	FA M-P	FI-P	5.550	--	--
	FI-P	FA M-P	5.550	--	--

En las tres actividades que constituyen esta sesión, hay que destacar el alto número de conductas criterio que se dan, que producen patrones complejos, generando una gran cantidad de códigos tanto en el retardo 1 (22), como en el retardo 2 (10). En esta sesión hay una gran comunicación entre las dos monitoras, y en la que las actividades generan dinamismo entre las monitoras y los participantes.

Aparece el código participación del monitor (PM) en las dos monitoras, ya sea tomado como conducta criterio o como consecuente, siendo significativa en retardo 2 (véase tabla número 8.47).

Tabla 8.47. Sesión F, Nivel 1: infantil. Resultados por códigos

Act	Conductas criterio	Consecuente			
		Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
F-1	PM M-P	GG M-B	4.305	--	--
		RG M-B	5.478		
	IM M-P	OA M-B	2.672	Y M-B	2.197
		IM M-B	13.297		
		EG M-P	7.063		
	GI M-P	Y M-P	4.989		
		RP P	5.151	--	--
	PM M-B	OD M-P	2.476		
RP P		10.360	PM M-P	19.316	
IM M-B	IM M-P	13.297	OA M-B	3.288	
			Y M-P	5.837	
GG M-B	PM M-B	9.268	PM M-B	3.097	
			RG M-P	2.600	
	DM P	RP P	10.352	RP P	3.923
GI M-P		2.661	OA M-P	2.301	
RI M-P		5.388	CI M-B	2.403	
RP P	GI M-P	6.736	--	--	
	GI M-B	5.598			
DM P	RI M-B	2.036			
	PM M-P	10.352	DM P	2.599	
RP P	GI M-P	2.661			
	RI M-P	5.388			
F-2	PM M-P	PM M-B	16.298	RG M-P	2.473
				RP P	7.242
	GI M-P	GI M-B	2.268	--	--
		RP P	5.711		
		Y M-B	2.369		
	GG M-P	PM M-P	8.034	PM M-P	3.447
		GG M-B	2.603	PM M-B	6.019
	OA M-B	RN M-P	5.696	--	--
		DP P	2.807		
	PM M-B	RP P	10.096	RG M-P	2.257
RG M-P		2.260	RG M-B	7.727	
GI M-B	GI M-P	4.218	OA M-B	2.336	
	Y M-P	2.170	RN M-P	2.447	
GG M-B	PM M-P	3.671	PM M-P	2.319	
	PM M-B	3.182		IM M-B	2.386
	GG M-P	3.050			
	OD M-P	3.033			
DM P	GI M-P	4.498	--	--	
	GI M-B	6.278			
RP P	GI M-P	4.447			
	GI M-B	2.535			
	RI M-P	3.092	--	--	
	RI M-B	4.148			
	RG M-B	5.282			
F-3	GI M-P	OD M-P	2.479	--	--
		RP P	10.248		
	GG M-P	X M-B	2.585	--	--
		DM P	3.833		
	IM M-B	IM M-P	6.282	IM M-P	2.060
		EG M-P	5.556	PM M-P	3.001
		PM M-P	3.004	RI M-P	3.872
PM M-B		3.563	Y M-P	2.166	
X M-B		3.804	PM M-B	3.560	
DM P	GI M-P	4.341	--	--	
	GI M-B	4.116			
	RI M-P	2.643			
RP P	GI M-P	6.324	--	--	

En la tabla número 8.48 se presentan las funciones que se dan con mayor frecuencia en la sexta sesión del programa: asesoría (FA) e interacción (FI). La función motivadora adquiere una relevancia, puesto que la conducta de participación de la monitora se produce de forma significativa en esta sesión.

Tabla 8.48. Sesión F, Nivel 1: infantil. Resultados por funciones

Act	Conductas criterio	Consecuente			
		Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
F-1	FA M-P	FI P	5.360	--	--
	FM M-B	FM M-P FI P	3.116 5.817	FM M-P	11.884
	FA M-B	FM M-B	5.046	FM M-B	3.067
	FI P	FM M-P FA M-P	6.555 3.813	--	--
	FI-M	FCD M-P CI M-P	5.279 3.729	FCD M-P CI M-P	2.446 3.725
F-2	FM M-P	FM M-B FI P	12.463 4.824	--	--
	FA M-P	FM M-P FI P	3.032 4.593	FM M-B	2.248
	FM M-B	FI P	6.265	--	--
	FI P	FA M-P FA M-B	4.371 4.079	--	--
F-3	FM M-P	FM M-B	5.111	--	--
	FA M-P	FI-P	8.923	--	--
	FI-M	FM M-P FM M-B	3.437 2.036	FM M-P FM M-B	3.495 3.495
	FI-P	FA M-P FA M-B	7.254 2.703	--	--

Los resultados correspondientes a las cinco actividades que forman esta sesión de intervención confirman el patrón de conductas habitual. Hay una coordinación en el trabajo que desempeñan las dos monitoras, ya que, dependiendo de las actividades, una tendrá más protagonismo que la otra a la hora de guiar a los niños y a las niñas. La comunicación entre ellas va orientada a la tarea, lo que produce una buena coordinación, complementándose la una a la otra.

Capítulo 8. Resultados

Las dos monitoras guían las intervenciones de los niños y las niñas en la mayoría de las actividades. Al igual que en las sesiones anteriores, las monitoras controlan y refuerzan las conductas participativas de los niños y las niñas.

La conducta de las monitoras y los participantes genera una gran cantidad de conductas consecuentes tanto en retardo 1 (23) como en retardo 2 (9), mostrándose los resultados de esta sesión en la tabla número 8.49.

Tabla 8.49. Sesión G, Nivel 1: infantil. Resultados por códigos

Act	Conductas criterio	Consecuente			
		Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
G-1	IM M-P	IM M-B	8.260	RG M-B	4.263
		GG M-B	2.203		
	GI M-P	RP P	5.778	NR M-P	2.769
	GG M-P	Y M-P	2.026	OD M-P	2.655
		EG M-P	2.657	CG M-B	2.655
		PM M-B	2.285	NR M-B	2.655
		CG M-B	2.657	Y M-B	2.213
IM M-B	IM M-P	10.671	GG M-B	2.276	
	RG M-B	4.334	IG P	2.901	
DM P	GI M-P	4.627	--	--	
	GI M-B	4.793			
	CI M-P	2.356			
RP P	NR M-P	3.195	--	--	
	GI M-P	4.217			
G-2	GI M-P	RI M-P	5.215	--	--
		DM P	2.505		
	GG M-P	RP P	8.012	CI M-P	3.250
		Y M-B	4.113		
DM P	OA M-B	2.086	Y M-B	4.106	
	GI M-P	4.991	--	--	
RP P	NR M-P	2.218			
	GI M-P	GI M-P	7.442	--	--
RI M-P		2.254			
G-3	IM M-P	IM M-B	7.587	--	--
	GI M-P	RP P	4.654	--	--
	GG M-B	GG M-P	2.767	--	--
		DM P	2.679		
	DM P	GI M-P	2.338	RI M-B	2.300
		GI M-B	2.475		
		GG M-B	2.675		
OD M-P		2.419			
NR M-P		2.305			
CI M-B	2.419	IG M-B	2.300		
G-4	IM M-P	IM M-B	6.731	Y M-P	3.357
		OA M-P	3.601		
		OD M-B	3.601		
	GI M-P	RP P	5.027	--	--
	IM M-B	IM M-P	6.731	--	--
		Y M-B	2.864		
	GG M-B	DM P	2.959	--	--
		OD M-P	2.757		
EG M-B		3.494			
DM P	GI M-P	3.125	RI M-P	2.279	
	NR M-P	3.967	EG M-B	2.279	
	RI M-B	2.283	CI M-B	2.279	
	NR M-B	2.283	CG M-B	2.279	
G-5	GI M-P	GI M-B	3.262	--	--
		RP P	2.301		
	IM M-B	IM M-P	4.641	--	--
		EG M-P	5.964		
OA M-B	OA M-P	9.370	OA M-P	3.413	
	DM P	GI M-P	4.372	RI M-P	4.149
			--	--	

En la tabla número 8.50 se presentan los resultados correspondientes a la séptima sesión, cuyas cinco actividades se caracterizan por las interacciones entre monitoras y participantes (FI). Éstas en todo momento se encargan de asesorar a los participantes en cada una de las actividades (FA). En esta sesión, la categoría instrumental (CI) es significativa y sigue a las asesorías de las monitoras, esto es, cuando la monitora realiza una asesoría, inmediatamente después lleva a cabo alguna conducta que queda fuera del registro, delegando responsabilidad en la otra monitora. La función de organización (FO) también tiene una frecuencia de aparición destacada, junto con la función motivadora (FM).

En todas las actividades las conductas criterio dan lugar a conductas consecuentes en retardo 1, mientras que en el retardo 2 sólo se dan conductas en la quinta actividad.

Tabla 8.50 Sesión G, Nivel 1: infantil. Resultados por funciones

Act	Conductas criterio	Consecuente			
		Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
G-1	FA M-P	FI-P	6.570	--	--
		CI M-P	2.728	--	--
G-2	FI-P	FA M-P	4.466	--	--
		FA M-B	3.885	--	--
G-2	FA M-P	FI P	7.994	--	--
	FI P	FA M-P	8.212	--	--
G-3	FA M-P	FI P	3.626	--	--
	FA M-B	FA M-P	2.283	--	--
	FI P	FA M-P	2.051	--	--
		FA M-B	3.571	--	--
FI M	FCD M-P	2.881	--	--	
G-4	FI M	FO M-B	2.212	--	--
	FA M-P	FI P	3.887	--	--
	FA M-B	FO M-P	2.072	--	--
	FI P	FA M-P	4.724	--	--
G-5	FO M-B	FO M-P	8.450	FO M-P	3.010
	FI P	FA M-P	2.748	FM M-P	3.741
				--	--

La penúltima sesión del programa mantiene el patrón ya descrito, presentado en la tabla número 8.51. Las dos monitoras llevan el peso del grupo al ser sus guías (GI, y GG) lo suficientemente frecuentes para poder ser conductas criterio. El resto de conductas siguen el mismo patrón que en sesiones anteriores: interacciones entre monitoras, atención de ambas a las participaciones de los niños y las niñas, control y organización del grupo y refuerzos a las actuaciones de los participantes. Sin embargo, la aparición de la conducta disrupción del participante (DP) aparece en la última actividad en retardo 1, tras la conducta de respuesta de los participantes (RP) y sin que vuelva a aparecer en retardo 2. El patrón RP- DP sería un patrón inadecuado, esto es, que a la respuesta del participante le siga una disrupción.

Hay que destacar, al igual que en las sesiones anteriores, la cantidad de conductas consecuentes en retardo 1 y el menor número de ellas en el retardo 2.

Tabla 8.51. Sesión H, Nivel 1: infantil. Resultados por códigos

Act	Conductas criterio	Consecuente					
		Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual		
H-1	GG M-P	GG M-B	4.698	--	--		
		OA M-P	2.516				
	IM M-B	IM M-P	15.244	IM M-P	4.104		
		PM M-B	5.708	X M-P	3.912		
	GG M-B	RG M-B	4.960	--	--		
DM P	DM P	2.220	--	--			
RP P	RP P	GI M-P	3.243	CI M-B	2.374		
		GI M-B	3.522				
		RI M-P	3.206				
		GI M-P	2.269				
H-2	IM M-P	RI M-B	2.146	--	--		
		GI M-B	5.239				
	GI M-P	IM M-B	6.633			--	--
		GG M-B	2.895				
GI M-B	RP P	3.571	--	--			
	RP P	2.167					
RP P	RP P	GI M-B	2.122	--	--		
		Y M-P	3.271				
H-3	GG M-P	GI M-B	3.699	--	--		
		Y M-P	3.271				
	GI M-B	RP P	4.656	--	--		
		RP P	4.656				
	DM P	DM P	GI M-P	2.181	GG M-P	2.430	
			DM P	2.430			
RP P	RP P	EG M-P	2.262	Y M-B	2.342		
		DM P	2.216	OD M-P	2.494		
DM P	DM P	NR M-P	3.061	GG M-P	2.430		
		GI M-P	5.787				
RP P	RP P	GI M-B	2.229	NR M-B	3.031		
		NR M-B	4.335	X M-B	3.995		
RP P	RP P	GI M-P	2.998	--	--		
		GI M-B	4.880				
		DP P	2.164				

Las funciones docentes que se llevan a cabo en las tres actividades de esta sesión, presentadas en la tabla 8.52, son las asesorías de ambas monitoras (FA), la función de interacción (FI), seguidas de conductas instrumentales (CI), función motivadora (FM) y función de comunicabilidad docente (FCD).

Tabla 8.52. Sesión H, Nivel 1: infantil. Resultados por funciones

Act	Conductas criterio	Consecuente			
		Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
H-1	FA M-P	FI P	4.990	--	- -
	FI M	CI M-P	2.784	CI M-P	2.781
	FI P	FM M-P FA M-P FA M-B	2.636 2.753 4.347	--	
H-2	FA M-P	FI P	3.097	--	--
	FA M-B	FI P	3.571	--	--
	FI M	CI M-B	3.520	CI M-B	3.513
	FI P	FA M-B	2.046	CI M-P	2.606
H-3	FA M-P	FI P FCD M-P	3.919 1.971	FCD M-P	1.971
	FA M-B	FI P	7.550	--	--
	FI P	FA M-P FA M-B	6.241 5.586	--	--

En la última sesión del programa se observan una gran cantidad de conductas criterio. Las monitoras fomentan el dinamismo y participación en los niños y las niñas (véase tabla número 8.53).

Tabla 8.53. Sesión I, Nivel 1: infantil. Resultados por códigos

Act	Conductas criterio	Consecuente			
		Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
I-1	GG M-P	DM P RP P EG M-P X M-B	2.991 3.913 2.465 2.465	RG M-B	4.236
	IM M-P	IM M-B	16.007	IM M-B OA M-P NR M-P	2.730 2.972 2.142
	Y M-P	IM M-B OD M-B	2.197 4.834		
	GI M-B	RN M-B RP P CG M-P	2.767 4.880 2.767	--	--
	DM P	GI M-P GI M-B NR M-B	5.282 3.695 4.503	--	--
	RP P	RI M-P RI M-B GI M-B RG M-B	2.792 3.093 3.258 3.124	--	--
I-2	IM M-P	IM M-B IG P	13.412 3.315	--	--
	GI M-P	GI M-B RP P	1.974 4.311	--	--
	GG M-P	GG M-B	4.734	--	--
	IM M-B	GG M-P IM M-P	2.225 7.209	GG M-B IG P	2.591 3.667
	DM P	GI M-P NR M-P	4.688 3.553	GI M-B	4.156
I-3	GG M-P	DM P DP P OA M-P Y M-P	3.054 2.555 2.946 2.136	--	--
	IM M-P	IM M-B Y M-B	8.150 2.571	IM M-B Y M-P	3.010 2.085
	GI M-B	RI M-B RP P	2.492 5.600	RP P	2.225
	GG M-B	GG M-P IM M-P OA M-P	3.268 2.914 3.111	--	--
	IM M-B	OD M-B IM M-P Y M-P	5.569 5.427 2.674	OA M-P GG M-B	3.108 2.281
	DM P	GI M-P IG M-P NR M-P	4.047 2.730 2.730	OD M-P RN M-B	3.342 2.727
	RP P	GI M-P GI M-B	3.019 2.847	--	--

En la tabla número 8.54 se presenta la última sesión del programa, en la que se mantienen los patrones anteriores. Se caracteriza por la interacción continua entre monitoras y participantes, es decir, las guías de las monitoras (FA) son seguidas de conductas de participación de los participantes (FI) y conductas de los participantes, que son asesoradas por ambas.

Tabla 8.54. Sesión I, Nivel 1: infantil. Resultados por funciones

Act	Conductas criterio	Consecuente			
		Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
I-1	FA M-P	FI P	5.672	FM M-P	3.048
	FA M-B	FI P	4.934	--	--
	FI P	FM M-P	2.324	--	--
		FM M-B	2.244		
FA M-P		3.322			
	FA M-B	4.525			
I-2	FA M-P	FI P	2.385	--	--
		FA M-B	4.115		
	FI P	FA M-P	3.475	--	--
I-3	FI M	CI M-P	2.289	--	--
		FO M-B	3.372		
	FA M-P	FI P	4.868	--	--
	FA M-B	FI P	3.055	--	--
	FI P	FA M-P	6.140	--	--
		FA M-B	3.297		

8.5.1.2 Análisis secuencial por códigos y funciones para las actividades en las que se desarrolla el área intrapersonal. Nivel 1: infantil

Las actividades correspondientes al área intrapersonal muestran interacciones con participación activa de los tres agentes: monitora principal, monitora básica y participantes. La principal y la básica llevan a cabo las mismas conductas de guiar y asesorar al grupo, motivarlo y organizarlo siempre, manteniendo comunicación referida a la actividad a la hora de desempeñar cada una de las actividades.

Es importante destacar como ambas monitoras son percibidas de forma similar por los participantes, que se traduce en la interacción que mantienen con ambas a la hora de desarrollar las actividades intrapersonales.

Con respecto a los patrones que se dan en este tipo de actividades, hay que destacar que se mantiene el patrón básico, visto en el inicio de los resultados a nivel general para el grupo. Como conductas antecedentes, se dan con una alta frecuencia de aparición: interacción entre monitoras (IM), guía individual (GI), guía grupal (GG), se dirige al monitor (DM), respuesta del participante (RP) (6 del total de 20 códigos), similares al patrón general visto en los resultados por actividades.

Las conductas consecuentes que aparecen inmediatamente después de estas conductas criterio son todos los códigos exceptuando los refuerzos grupales (RG) y las interrupciones (DP). Las conductas criterio generan una gran cantidad de conductas consecuentes en retardos 1 y 2, lo cual confirma el carácter dinámico de las sesiones de este nivel en el programa PIPAC (Véase tabla número 8.55).

Tabla 8.55. Nivel 1: infantil. Área intrapersonal, resultados por códigos

Conductas criterio	Consecuente			
	Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
IM M-P	IM M-B	42.056	EG M-P Y M-P PM M-B IM M-B X M-B Y M-B	3.035 3.633 3.421 2.036 2.916 2.895
GI M-P	RN M-P DM P RP P	2.748 3.550 17.819	RI M-P CG M-P	6.794 2.476
GG M-P	OA M-P OD M-P EG M-P Y M-P GG M-B X M-B DM P	2.820 2.775 2.509 2.234 7.684 2.269 2.004	EI M-P RG M-B GG M-B	5.281 2.317 6.123
IM M-B	IM M-P EG M-P X M-P Y M-P PM M-B Y M-B	34.137 3.020 3.283 4.637 3.408 2.874	IM M-P X M-P OD M-B X M-B Y M-B	5.393 3.287 2.223 4.153 3.418
GI M-B	PM M-P CI M-P OA M-B	2.065 2.037 3.096	--	--
GG M-B	GG M-P PM M-B RG M-B DM P	7.492 4.353 6.515 2.530	GG M-P PM M-P OD M-B NR M-B	2.979 4.476 2.920 2.693
DM P	RI M-P GI M-P NR M-P EI M-B GI M-B NR M-B	4.250 12.746 9.592 3.048 5.591 7.432	EG M-B IG M-B	2.398 2.171
RP P	RI M-P GI M-P GI M-B	8.819 11.363 9.135	EI M-B RI M-B	2.435 2.417

Las funciones docentes más relevantes en las actividades intrapersonales, cuya frecuencia de aparición hace que sean conductas criterio, se presentan en la tabla número 8.56, y son las de asesoría (FA) y de interacción (FI). Es interesante destacar que en este tipo de actividades la función motivadora (FM) de la monitora principal es lo suficientemente frecuente para ser considerada conducta criterio. Esto quiere decir que estas tareas requieren motivar más a los participantes por parte de la monitora principal. Como conductas consecuente, en los retardos 1 y 2 se dan la función motivadora (FM), las categorías instrumentales (CI), y la función de comunicabilidad docente (FCD), sin perder de vista que el patrón FA seguido de FI y FI seguido de FA, esto es, la función de asesoría seguida por la función de interacción y viceversa.

Tabla 8.56. Nivel 1: infantil. Área intrapersonal, resultados por funciones

	Conductas criterio	Consecuente			
		Retardo 1	Residual	Retardo 2	
Área Intrapersonal	FM M-P	FA M-P	3.495		
		FM M-B	6.369	--	--
	FA M-P	FI P	15.375	FM M-P	5.214
	FI-M	FCD M-P	2.269	FCD M-P	3.155
		CI M-P	3.778	CI M-P	
		CI M-B	2.587	CI M-B	2.798
	FA M-B	FI P	9.828	--	--
FI P	FM M-P	9.684			
	FA M-P	13.503	--	--	
	FA M-B	7.863			

8.5.1.3 Análisis secuencial por códigos y funciones para las actividades en las que se desarrolla el área interpersonal. Nivel 1: infantil.

Las actividades que corresponden al área interpersonal siguen patrones similares a los obtenidos hasta el momento. Las monitoras principal y básica asesoran a los participantes en sus actuaciones y estos les responden. Es importante destacar que, a la hora de hacer las guías grupales, las monitoras se suceden en la realización de las

mismas. Cuando una monitora guía al grupo, inmediatamente después la otra monitora realiza la misma conducta.

Con respecto a la monitora básica, cuando lleva a cabo guías grupales, estas generan pocas interrupciones en los participantes. Esto puede deberse al tipo de actividades que se llevan a cabo y que suponen mayor dinamismo en el grupo.

La comunicación entre ambas monitoras va referida a la actividad que se está trabajando, lo cual supone que las monitoras no se desvían de los objetivos planteados en estas actividades. Así, con su participación se integran en las actividades generando dinamismo en las mismas.

Con respecto a las conductas de los participantes, estas son guiadas por ambas monitoras y ellas mismas se encargarán de reforzar las actuaciones de los niños y las niñas. Sin embargo, cuando tomamos como conducta antecedente las conductas de los participantes dirigidas a las monitoras, el código no responde (NR) resulta significativo tanto para la monitora principal como para la básica. Esto puede interpretarse en una doble dirección: o bien que la monitora no ha escuchado la pregunta del niño o la niña o que no responde como medida de control (véase tabla número 8.57).

Tabla 8.57. Nivel 1: infantil. Área interpersonal, resultados por códigos

Conductas criterio	Consecuentes					
	Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual		
IM M-P	OD M-B	2.275	RN M-P	3.285		
	PM M-B	4.583	OD M-B	4.597		
	IM M-B	31.192	PM M-B	3.298		
			IM M-B	3.591		
GI M-P	DM P	4.322	RI M-P	3.653		
	RP P	18.019				
GG M-P	OA M-P	2.783	OD M-P	2.932		
	Y M-P	4.185				
	OA M-B	2.475			RG M-P	5.532
	GG M-B	4.241			CI M-P	2.717
	X M-B	2.172			Y M-P	2.411
	DM P	5.217				
IM M-B	IM M-P	30.611	IM M-P	2.378		
	OD M-B	3.508	OA M-P	2.599		
	PM M-B	3.585	GG M-P	2.235		
	X M-B	2.529	PM M-B	3.400		
GI M-B	OA M-B	2.661	RI M-B	3.525		
	RP P	2.853	GG M-B	1.975		
			IG M-B	2.674		
GG M-B	GG M-P	5.711	IM M-B	2.011		
	RG M-P	3.048				
	Y M-P	2.980			RG M-B	2.007
	OD M-B	2.619			CG M-B	4.054
	DP P	3.729			DP P	2.266
DM P	GI M-P	13.614	GG M-P	2.357		
	NR M-P	8.145				
	GI M-B	6.184			RN M-P	4.846
	NR M-B	3.764				
RP P	RI M-P	7.304	EG M-B	2.463		
	GI M-P	11.322				
	X M-P	2.062				
	RI M-B	4.085				

Tomando estas actividades para su análisis por funciones docentes (véase tabla número 8.58) las funciones de asesoría (FA) por parte de ambas monitoras, las interacciones entre las dos y las intervenciones de los participantes (FI), marcan el patrón característico de este tipo de actividades.

Tabla 8.58. Nivel 1: infantil. Área interpersonal, resultados por funciones

Conductas criterio	Consecuente			
	Retardo 1	Residual	Retardo 1	Residual
FA M-P	FI P	18.919	FM M-P	3.711
FA M-B	FO M-B	2.374	FM M-B	2.016
	FI P	2.007		
FI M	FO M-B	2.488	--	--
	FM M-B	2.488		
FI P	FM M-P	4.591	--	--
	FA M-P	14.747		
	FC M-P	2.363		
	FC M-B	2.283		
	FA M-B	2.365		

8.5.1.4 Análisis secuencial por códigos y funciones para las actividades en las que se desarrolla el área cooperativa. Nivel 1: infantil.

Los códigos altamente frecuentes y que, por tanto, se consideran como conductas criterio, coinciden con el patrón básico visto hasta el momento, interacciones entre monitoras (IM), guías individuales (GI), guías grupales (GG), se dirige al monitor (DM), y respuesta del participante (RP). Las sesiones en las que se desarrollan actividades cooperativas se caracterizan por el dinamismo y cercanía que propician las monitoras, al llevar a cabo conductas de guías a los participantes y, al mismo tiempo, cuando las conductas criterio son preguntas o respuestas de los participantes, van seguidas de guías de las monitoras, tanto principal como básica.

Las conductas criterio generan un patrón amplio de conductas consecuente en retardo 1 y 2, que vienen a confirmar el tipo de interacciones que se producen en las sesiones de intervención y que se presentan en la tabla número 8.59.

Tabla 8.59. Nivel 1: infantil-. Área cooperativa, resultados por códigos

Conductas criterio	Consecuente			
	Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
IM M-P	EG M-P	3.497	Y M-P	2.716
	Y M-P	2.720	EG M-B	3.473
	IM M-B	23.500	IM M-B	5.237
GI M-P	OD M-P	2.162	RI M-P	2.542
	RP P	10.632	NR M-P	2.163
			Y M-P	2.571
GG M-P	PM M-P	6.143	OD M-P	2.498
	Y M-P	3.726	PM M-P	2.509
	EG M-B	2.024	PM M-B	5.417
	GG M-B	4.814	CG M-B	2.860
	DM P	4.953	GG M-B	2.303
	DP P	2.498	Y M-B	2.014
IM M-B	IM M-P	24.816	IM M-P	2.081
			GG M-B	2.002
GI M-B	RP P	10.053	RP P	2.071
GG M-B	GG M-P	5.314		
	OA M-P	2.142		
	PM M-P	3.044	OA M-P	2.149
	RG M-P	3.037	PM M-P	2.449
	OA M-B	2.673	PM M-B	4.854
	PM M-B	11.043	IM M-B	2.054
	DM P	2.581		
DM P	GI M-P	11.470	OD M-P	2.016
	NR M-P	5.686	Y M-P	2.030
	GI M-B	7.792	NR M-B	2.705
	NR M-B	5.132	X M-B	4.939
RP P	PM M-P	3.742		
	RI M-P	6.424		
	GI M-P	7.379	RI M-B	2.261
	RG M-B	2.340		
	GI M-B	7.125		

El análisis realizado por funciones (tabla número 8.60) muestra que son las funciones de asesoría (FA) y de interacción (FI) las que marcan el patrón de este tipo de actividades cooperativas.

Tabla 8.60. Nivel 1: infantil-. Área cooperativa, resultados por funciones

Conductas criterio	Consecuente			
	Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
FA M-P	CI M-P	2.007	--	--
	I P	10.833		
FI-M	FCD M-P	2.269	FCD M-P	3.155
	CI M-P	3.778	CI M-P	3.798
	CI M-B	2.587	CI M-B	6.202
FA M-B	FM M-B	2.640	FO M-B	2.090
	FI P	6.421		
FI P	FM M-P	3.706	FC M-P	2.041
	FA M-P	10.978		
	FC M-B	3.084		
	FA M-B	8.394		

8.5.1.5 Análisis secuencial por códigos y funciones para el curso completo del programa. Nivel 1: infantil.

El patrón resultante del curso completo del nivel infantil confirma las conductas criterio vistas hasta el momento: las guías de las dos monitoras (GI, GG), las interacciones entre ambas (IM) y las conductas de los participantes (DM, RP). Estas conductas criterio generan una gran cantidad de conductas consecuente, lo que confirma el carácter dinámico y distendido que se da en las sesiones del programa, tanto en el primer como el segundo retardo, que puede verse en la tabla número 8.61.

Tabla 8.61 Nivel 1: infantil. Curso completo, resultados por códigos

Conductas criterio	Consecuente			
	Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
IM M-P	IM M-B	55.553	EG M-P Y M-P PM M-B IM M-B X M-B Y M-B	2.569 4.126 2.681 6.305 3.533 2.769
GI M-P	RN M-P DM P RP P	2.272 5.310 24.833	RI M-P	8.363
GG M-P	OA M-P OD M-P EG M-P PM M-P Y M-P GG M-B	4.102 2.590 3.914 6.224 5.127 10.142	OD M-P EI M-P PM M-P RG M-P DM P PM M-B GG M-B	3.958 3.267 3.041 3.277 7.388 4.223 4.841
IM M-B	IM M-P EG M-P Y M-P PM M-B Y M-B	51.364 2.670 3.582 2.172 2.497	IM M-P X M-P X M-B Y M-B	6.840 2.682 2.507 3.771
GI M-B	OA M-B RP P	2.920 15.153	RI M-B	3.380
GG M-B	GG M-P PM M-P RG M-P OA M-B PM M-B RG M-B DM P	10.278 3.394 3.914 2.140 10.837 4.315 3.653	PM M-P OD M-B PM M-B IM M-B GI M-B	2.818 2.260 4.361 2.582 2.344
DM P	RI M-P GI M-P NR M-P EI M-B NR M-B GI M-B	2.378 21.456 14.207 2.899 9.667 11.089	GG M-P NR M-P NR M-B X M-B	2.742 2.087 2.964 2.060
RP P	PM M-P RI M-P GI M-P RI M-B GI M-B	2.993 12.991 14.892 5.031 11.349	EI M-B RI M-B	2.348 2.715

En la tabla número 8.62 se presentan las funciones docentes que caracterizan el nivel infantil del programa PIPAC, esto es, la de asesoría (FA) y la de interacción (FI). En los retardos 1 y 2 aparecen funciones tales como la comunicabilidad didáctica

(FCD), la motivadora (FM), la de organización (FO), así como la categoría instrumental (CI). Por tanto, son sesiones en las que la interacción entre monitoras y participantes va acompañada de refuerzos a las intervenciones de los participantes, así como de funciones de organización, ya que la intervención con los niños y las niñas en edad infantil requiere la organización constante y un adecuado control de sus conductas.

Tabla 8.62. Nivel 1: infantil-. Curso completo, resultados por funciones

Conductas criterio	Consecuente			
	Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
FA M-P	FO M-P FI P	2.778 24.915	FM M-P	6.128
FA M-B	FO M-B FM M-B FI P	2.571 2.116 10.991	FM M-B	2.118
FI M	FCD M-P CI M-P CI M-B	3.014 3.636 2.815	FCD M-P CI M-P CI M-B	3.014 4.145 5.915
FI P	FM M-P FA M-P FC M-P FC M-B FA M-B	10.323 20.607 2.859 4.527 11.853	--	--

8.5.1.6 Estructuras y patrones comportamentales en el nivel infantil del programa PIPAC

Las conductas criterio que se mantienen estables a lo largo de las sesiones del programa son las guías individuales y guías grupales (GI,GG) de ambas monitoras, la interacción entre ellas (IM) y por parte de los participantes, su adecuada interacción, esto es, respuestas del participante (RP) y preguntas del mismo (se dirige al monitor, DM).

Para permitir hacerse una idea más global de la frecuencia de aparición, no sólo de las conductas criterio, sino también de la secuencia de conductas, en las tablas número 8.63, 8.64, 8.65, 8.66, 8.67, 8.68, 8.69, 8.70 y 8.71 se presentan los porcentajes de aparición de los patrones más frecuentes a nivel global, para las

nueve sesiones del programa y por tipo de actividad desarrollada, esto es, intrapersonales, interpersonales y cooperativas.

Estos resultados muestran que las dos monitoras tienen un papel activo y equivalente en hacerse cargo de la responsabilidad del grupo. Sin embargo, es interesante destacar que la monitora principal es la que guía y refuerza al grupo en mayor medida que la básica. Esto explica que aunque las dos lleven el peso de la intervención, es la principal quien tiene la responsabilidad del grupo.

Hay una perfecta coordinación entre las monitoras principal y básica. Esto se traduce en la interacción que mantienen en todas las actividades del programa, así como que dichas interacciones van siempre referidas al desarrollo de las sesiones en función de las actividades programadas.

La monitoras principal y la básica llevan a cabo el mismo tipo de patrones de conductas, lo cual refleja la ausencia de jerarquía entre ambas, apreciándose estabilidad en los patrones de conducta de las monitoras y los participantes a lo largo de las sesiones del programa.

Hay un amplio uso de refuerzos a lo largo de las sesiones por parte de la monitora principal y poco uso de controles en las actividades. La disciplina en el grupo es imprescindible para un buen desarrollo de la sesión, y ésta se establece a través de las propias actividades dinámicas, lúdicas y organizadas.

Analizando las secuencias de conductas que aparecen en las sesiones con mayor frecuencia, se puede observar que se destacan, a nivel de funciones, dos estructuras, formadas la primera por la secuencia en la que a la función de asesoría le sigue la interacción de los participantes. Esta estructura se descompone en dos patrones, formado por los códigos que están a la base de la función, el patrón 1 compuesto por guía individual (GI) seguido por respuesta del participante (RP), y el patrón 2, guía individual (GI) seguido por se dirige al monitor (DM).

A continuación se presentan los porcentajes encontrados para las dos estructuras bidireccionales que se dan con mayor frecuencia, esto es, función de asesoría seguida de función de interacción y viceversa. También se presentan los cuatro

patrones comportamentales que se derivan de esas estructuras generales, así como otros patrones de comportamiento que han aparecido a lo largo de las sesiones.

En la tabla número 8.63 se presentan los porcentajes de aparición de la estructura 1, función de asesoría (FA)-función de interacción (FI). Como se puede observar esta estructura es más frecuente cuando la conducta criterio se refiere a la monitora principal que a la básica, tanto a nivel de curso completo como por tipo de actividad desarrollada.

Tabla 8.63 Estructura 1. Nivel infantil

Estructura 1. Función de asesoría (FA)-Función de interacción (FI)				
	Curso completo	Intrapersonal	Interpersonal	Cooperativa
Monitora Principal	71%	75%	72%	100%
Monitora Básica	31%	37%	9%	40%

Consecuentemente, los resultados correspondientes a los patrones de comportamiento 1 y 2 muestran que éstos son más frecuentes cuando la conducta criterio tiene como agente a la monitora principal que cuando es la básica, y eso tanto si el análisis se realiza para el curso completo como para cada una de las actividades por área desarrollada (Véase tabla 8.64).

Tabla 8.64 Patrón 1, nivel infantil

Patrón 1: Guía individual (GI) – Respuesta del participante (RP)				
	Curso completo	Intrapersonal	Interpersonal	Cooperativa
Monitora Principal	84%	81%	72%	100%
Monitora Básica	28%	37%	48%	20%

El patrón de conducta 2, donde a la guía de la monitora le sigue una pregunta del participante, es menos frecuente, y sólo se da cuando la conducta criterio parte de la monitora principal, excepto en el área cooperativa donde no se produce el patrón descrito (véase tabla número 8.65).

Tabla 8.65 Patrón 2, nivel infantil

Patrón 2: Guía individual (GI) – Se dirige al monitor (DM)				
	Curso completo	Intrapersonal	Interpersonal	Cooperativa
Monitora Principal	12%	6%	27%	--
Monitora Básica	--	--	--	--

Cuando el agente son los participantes, se puede extraer una segunda estructura, que corresponde a la secuencia donde a la función de interacción de los participantes sigue la función de asesoría. Los datos, que se muestran en la tabla número 8.66, presentan la misma tendencia que en la estructura 1, esto es, la estructura es más frecuente cuando la agente implicada es la monitora principal que cuando lo es la básica.

Tabla 8.66 Estructura 2. Nivel infantil

Estructura 2. Función de interacción (FI)-Función de asesoría (FA)				
	Curso completo	Intrapersonal	Interpersonal	Cooperativa
Monitora Principal	75%	62%	54%	80%
Monitora Básica	50%	43%	36%	40%

Los patrones 3 y 4, obtenidos a partir de los códigos resultantes de la segunda estructura confirman que la monitora principal obtiene porcentajes más altos de

aparición en el tipo de actividades que se desarrollan en el programa y en el curso completo (véase tablas número 8.67 y 8.68)

Tabla 8.67 Patrón 3. Nivel infantil

Patrón 3: Respuesta del participante (RP) -Guía individual (GI)				
	Curso completo	Intrapersonal	Interpersonal	Cooperativa
Monitora Principal	50%	37%	54%	100%
Monitora Básica	40%	--	36%	60%

Se da una misma tendencia cuando la conducta antecedente son las preguntas del participante, salvo cuando el área desarrollada es la interpersonal, donde la frecuencia es mayor en la monitora básica.

Tabla 8.68 Patrón 4. Nivel infantil

Patrón 4: Se dirige al monitor (DM) -Guía individual (GI)				
	Curso completo	Intrapersonal	Interpersonal	Cooperativa
Monitora Principal	75%	68%	45%	100%
Monitora Básica	40%	31%	100%	80%

Se han encontrado otros patrones comportamentales, como son las interacciones entre monitoras, que en el caso de las monitoras principal y básica alcanzan los mismos porcentajes de aparición tanto en el curso completo como en cada una de las áreas de actividades intrapersonales, interpersonales y cooperativas (véase tabla número 8.69).

Tabla 8.69 .Patrón de interacción entre monitoras. Nivel infantil.

Otros patrones encontrados: Interacción entre monitoras (IM)- Interacción entre monitoras (IM)				
	Curso completo	Intrapersonal	Interpersonal	Cooperativa
Monitora Principal	53%	62%	45%	60%
Monitora Básica	53%	62%	45%	60%

Otro patrón importante es el que se da cuando las respuestas de los participantes son seguidas de refuerzos individuales por parte de la monitora, esto es, el patrón de refuerzo a las respuestas de los participantes, que se presentan en la tabla número 8.70. Se observa que la monitora principal refuerza más que la básica en las nueve sesiones del programa, así como en las áreas de actividades intrapersonales, interpersonales y cooperativas.

Tabla 8.70. Patrón de refuerzo a las respuestas del participante. Nivel infantil

Otros patrones encontrados: Respuesta del participante (RP) - Refuerzo individual (RI)				
	Curso completo	Intrapersonal	Interpersonal	Cooperativa
Monitora Principal	40%	12%	54%	60%
Monitora Básica	9%	--	48%	20%

Un último patrón es el que se conforma cuando las interacciones que surgen del participante son seguidas de la no respuesta del monitor. Su probabilidad de aparición es mayor cuando la conducta consecuente es dada por la monitora principal, que cuando lo hace la monitora básica para las actividades que se desarrollan en el programa (véase tabla número 8.71).

Tabla 8.71 Patrón de no respuesta a las preguntas de los participantes. Nivel infantil

Otros patrones encontrados: Se dirige al monitor (DM) – No responde (NR)				
	Curso completo	Intrapersonal	Interpersonal	Cooperativa
Monitora Principal	28%	75%	50%	37%
Monitora Básica	15%	50%	12%	12%

8.5.2 Análisis secuenciales: Nivel preadolescente

En el nivel preadolescente del programa PIPAC, los códigos más frecuentes, y por tanto, que son tomados como conductas criterio son: GI (guía individual de la monitora principal), GG (guía grupal de la monitora principal), DM (se dirige al monitor), RP (respuesta del participante). Como conductas criterio cuando el análisis se realiza por funciones docentes, destacan FA (función de asesoría de la monitora principal) y FI (función de interacción).

8.5.2.1 Análisis secuencial por códigos y funciones para las actividades de cada una de las sesiones del programa PIPAC. Nivel 2: preadolescente

En la primera sesión analizada en este nivel, de los 20 códigos de conducta, sólo tres tienen la frecuencia suficiente para ser considerados como conductas criterio (GI, DM, RP). Todos ellos generan conductas consecuentes en el retardo 1 mientras que sólo cuatro lo hacen en el retardo 2 (véase tabla número 8.72).

Esta sesión incluye dos actividades, en las que se destaca la actuación de la monitora principal y los participantes como conductas criterio. Es interesante señalar el patrón similar de conductas que se dan en las actividades de la sesión: en un primer retardo, las guías individuales (GI) de la monitora principal dan lugar a respuestas de los participantes (RP); la conducta se dirige al monitor (DM) de los participantes es seguida de exposiciones individuales (EI), guías individuales (GI) y conductas instrumentales (X). En el segundo retardo aparecen conductas de participación de la monitora principal (PM) y en la primera actividad, refuerzo de la monitora básica (RI).

Por último, cuando se toma como conducta criterio las respuestas de los participantes (RP), esta va seguida de guías de la monitora principal (GI) en un primer retardo, y de controles individuales (CI) de la monitora principal en el retardo 2.

La monitora básica tiene un papel secundario, ya que su comportamiento es significativo en una sola ocasión como consecuente y en el retardo 2, donde refuerza las actuaciones de los participantes, manteniendo un papel de mera observadora dentro de la sesión de intervención.

Tabla 8.72 Sesión A, Nivel 2: preadolescente. Resultados por códigos

Act	Conductas criterio	Consecuente			
		Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
A-1	GI M-P	CI M-P RP P	2.413 13.530	--	--
	DM P	EI M-P GI M-P X M-P	3.620 7.242 2.984	PM M-P RI M-B	2.711 3.282
	RP P	GI M-P	13.715	CI M-P	2.566
A-2	GI M-P	RP P	12.646	--	--
	DM P	EI M-P GI M-P X M-P	3.667 6.732 3.026	PM M-P	2.764
	RP P	GI M-P	12.175	CI M-P	2.452

Las funciones docentes que se llevan cabo en la primera sesión son iguales en las dos actividades. La función de asesoría (FA) de la monitora principal genera respuesta en los participantes (FI) y viceversa. No hay conductas significativas en el segundo retardo. Los resultados se muestran en la tabla número 8.73.

Tabla 8.73 Sesión A, Nivel 2: preadolescente. Resultados por funciones

Act	Conductas criterio	Consecuente			
		Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
A-1	FA M-P	FI P	14.474	--	--
	FI P	FA M-P	16.040	--	--
A-2	FA M-P	FI P	16.116	--	--
	FI P	FA M-P	14.626	--	--

En la segunda sesión se mantienen las secuencias vistas en la primera sesión, esto es, la monitora principal guía al grupo y, a la vez, atiende a las respuestas de los niños y las niñas. Sin embargo, en la primera actividad, se da como conducta criterio las interacciones generales (IG) de los participantes, que generan en el primer retardo interacciones del mismo tipo por parte de las dos monitoras y, en el segundo, interacciones generales de la monitora básica. Este tipo de interacciones significan que

en el grupo se producen conversaciones que no van dirigidas a la tarea, con una frecuencia suficientemente alta como para que sean consideradas criterio, por una parte, a la vez que que resulten significativas como conductas consecuentes.

En la segunda actividad, mostrada en la tabla número 8.74, además de lo ya visto, se da como conducta criterio la guía grupal (GG) de la monitora principal, que generan conductas de preguntas y respuestas en los participantes y guías grupales en la monitora básica.

Como se puede observar, en esta sesión la conducta de la monitora básica “se hace visible”, pues resulta significativa como consecuente, elicitando interacciones generales o guías grupales, en el retardo 1, que se dan también en el retardo 2.

Las conductas criterio generan ocho conductas en el primer retardo y sólo cuatro de ellas generan conductas en el retardo 2.

Tabla 8.74. Sesión B, Nivel 2: preadolescente. Resultados por códigos

Act	Conductas criterio	Consecuente			
		Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
B-1	GI M-P	RP P	7.265	GG M-B	2.096
	IG P	IG M-P IG M-B	8.191 5.326	IG M-B	2.375
	DM P	IG M-B	2.247	--	--
	RP P	PM M-P GI M-P	2.235 6.813	DP P	2.241
B-2	GI M-P	RP P	12.969	--	--
	GG M-P	GG M-B DM P	2.616 2.615	--	--
	DM P	OD M-P GI M-P	2.286 4.609	EG M-P GI M-B	2.284 5.725
	RP P	GI M-P	13.247	--	--

En esta sesión del programa, las funciones docentes de asesoría y de interacción marcan el patrón de conductas de la monitora principal y los participantes como se muestra en la tabla número 8.75. La monitora principal asesora al grupo tanto de manera antecedente como consecuente y, a la vez, aplica contingencias positivas y

negativas a las conductas de los niños y las niñas. Hay que destacar que en este análisis la figura de la monitora básica no tiene peso suficiente para que genere ni conductas criterio ni consecuentes.

Tabla 8.75. Sesión B, Nivel 2: preadolescente. Resultados por funciones

Act	Conductas criterio	Consecuente			Residual
		Retardo 1	Residual	Retardo 2	
B-1	FA M-P	FI P	8.595	--	--
	FI C	FI M	2.003	--	--
	FI P	FM M-P FA M-P	2.605 7.860	--	--
B-2	FI P	FA M-P	12.878	--	--
		FC M-P	3.255	--	--

Los datos relativos a la sesión C, que se presentan en la tabla número 8.76, muestran que las actividades siguen el patrón visto en sesiones anteriores. Sin embargo, las interacciones generales (IG) de la monitora principal tienen suficiente frecuencia como para ser utilizada como conducta criterio, siendo seguida del mismo tipo de conductas, tanto por parte de la monitora básica como de los participantes.

El papel de la monitora básica sigue siendo muy secundario, puesto que su conducta resulta sólo significativa, como consecuente, en actividades no dirigidas a la tarea.

Todas las conductas criterio generan conductas consecuentes en el retardo 1 y sólo dos la generan el retardo 2, dando lugar a patrones muy simples.

Tabla 8.76 Sesión C, Nivel 2: preadolescente. Resultados por códigos

Act	Conductas criterio	Consecuente			Residual
		Retardo 1	Residual	Retardo 2	
C-1	GI M-P	RP P	5.843	--	--
	GG M-P	CI M-B	2.133	--	--
		DM P	2.705		
		RP P	3.221		
	IG M-P	Y M-P	6.274	IG P	6.001
IG M-B		8.312			
IG P		10.337			
IG P	IG M-P	12.502	Y M-P IG M-B	6.944 6.045	
RP P	GI M-P	6.065	--	--	
	GG M-P	2.421			
C-2	GI M-P	NR M-P	2.488	--	--
		RP P	4.303		
	RP P	GI M-P GG M-P	4.043 4.625	--	--

Las funciones docentes correspondientes a las dos actividades, presentadas en la tabla número 8.77, muestran la interacción entre la monitora principal y los participantes, esto es, en las asesorías de la monitora (FA) y las respuestas de los participantes a la misma (FI). La función de interacción en la que intercambios entre monitoras y participantes no se relacionan con la actividad propuesta (I-Comunes), adquiere un peso importante, ya sean seguidas de conductas instrumentales en la primera actividad o de la función de comunicabilidad docente en la segunda.

La función de asesoría (FA) de la monitora básica aparece como consecuente en un segundo retardo, elicitada por la conducta criterio de asesoría de la monitora principal, lo cual sugiere que si bien no tiene la iniciativa de asesorar al grupo, si que apoya las guías que realiza la monitora principal.

Tabla 8.77 Sesión C, Nivel 2: preadolescente. Resultados por funciones

Act	Conductas criterio	Consecuente			
		Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
C-1	FA M-P	FI P	8.516	FA M-B	2.373
	FI C	CI M-P	4.009	CI M-P	4.005
	FI P	FA M-P	8.903	--	--
C-2	FA M-P	FI P	6.287	FC M-P	2.075
	FI C	FCD M-P	3.076	FCD M-P	3.072
	FI P	FA M-P	7.997	--	--

En la sesión D, cuyos resultados aparecen en la tabla número 8.78, se mantiene el patrón general que caracteriza este nivel de intervención. La conducta de la monitora básica es más activa, realizando guías a los participantes, como conductas complementarias a las de la monitora principal, haciendo eco de ésta en las guías grupales (GG) y haciendo revisiones no verbales (RN) pero siempre como conducta consecuente y no como criterio.

Tabla 8.78 Sesión D, Nivel 2: preadolescente. Resultados por códigos

Act	Conductas criterio	Consecuente			
		Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
D-1	GI M-P	RP P	9.702	--	--
	GG M-P	EG M-P GG M-B	2.524 4.475	EGM-P RN M-B	2.518 6.752
	RP P	GI M-P	9.044	--	--
D-2	GI M-P	Y M-B RP P	2.164 6.957	--	--
	DM P	--	--	OD M-P OD M-B Y M-P GG M-B	3.810 2.511 2.697 3.070
	RP P	GI M-P	6.726	--	--

Con respecto a las funciones docentes que se desarrollan en las actividades de esta sesión (véase tabla número 8.79), la función de asesoría (FA) de la monitora principal y las intervenciones de los participantes (FI) son el patrón que más las caracteriza. En este tipo de análisis, las funciones docentes de la monitora básica no tienen la frecuencia suficiente para ser significativas.

Tabla 8.79 Sesión D, Nivel 2: preadolescente. Resultados por funciones

Act	Conductas criterio	Consecuente			
		Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
D-1	FA M-P	FI P	10.156	--	--
	FI P	FA M-P	10.313	--	--
D-2	FA M-P	CI M-B FI P	2.000 7.936	--	--
	FI P	FA M-P	8.150	--	--

La sesión E del programa está formada por tres actividades, en las que los patrones básicos se mantienen, esto es, la monitora principal y los participantes mantienen el patrón de guías (GI, GG) seguido de respuestas de participantes (DM, RP) y viceversa. Sin embargo, hay algunas variaciones con respecto a las actuaciones de la monitora básica, como se puede observar en la tabla número 8.80.

En la primera actividad sus actuaciones se limitan a hacer revisión no verbal (RN) e interactuar con la monitora principal (IM), tras los controles que esta aplica como conducta criterio en un primer retardo. En la tercera actividad es cuando la frecuencia de aparición de sus conductas es lo suficientemente alta para que las guías individuales (GI) que realiza sean tomadas como conducta criterio. Sin embargo, dichas guías no generan respuestas en los participantes, que sería la conducta elicitada más adecuada, sino por respuestas de la monitora principal (IM). El resto de las conductas que lleva a cabo son aquellas no referidas a la tarea (IG) y conductas de organización (OD).

No obstante, en esta sesión es frecuente la aparición de interacciones generales (IG) y de conductas instrumentales (X, Y), principalmente en la primera actividad por ambos agentes, así como la conducta de control individual (CI), que aparece como conducta criterio en la primera actividad.

Las conductas criterio generan quince conductas en el primer retardo y siete en el segundo.

Tabla 8.80 Sesión E, Nivel 2: preadolescente. Resultados por códigos

Act	Conductas criterio	Consecuente				
		Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual	
E-1	CI M-P	IM M-B	2.949	--	--	
		RN M-B	2.466			
	GI M-P	NR P	2.708	--	--	
		RP P	5.898			
	IG M-P	IG P	8.699	Y M-P	4.504	
	Y M-P		IG P		IG P	4.518
			EI M-P	2.369	OD M-B	2.365
IG M-P			3.542			
X M-P			3.622			
Y M-P	4.421					
IG P		IG P	2.443	IG P	3.129	
		IG M-P	3.833	X M-P	7.295	
RP P		Y M-P	4.692	OA M-P	2.942	
		GI M-P	7.380		2.942	
E-2	GI M-P	RP P	5.864	--	--	
	GG M-P	DM P	4.213	--	--	
	DM P	--	--	EG M-P	3.137	
	RP P	GI M-P	5.864	GG M-P	3.390	
E-3	GI M-P	RP P	5.264	--	--	
	GG M-P	Y M-P	2.922	IG M-P	2.580	
		IG M-B	2.584	IG M-B	2.580	
	GI M-B	IM M-P	2.437	GG M-B	5.524	
		RN M-B	3.883			
DM P	GI M-P	5.245	EG M-P	3.874		
RP P	GI M-P	4.046	OD M-B	3.087		
				--	--	

Las funciones de asesoría (FA) y de interacción (FI) caracterizan el patrón de funciones que se da en las actividades de esta sesión y se muestran en la tabla número 8.81. Consecuentemente al análisis visto a nivel de códigos, se dan las funciones de control (FC), de comunicabilidad docente (FCD) y la categoría instrumental (CI).

Tabla 8.81 Sesión E, Nivel 2: preadolescente. Resultados por funciones

Act	Conductas criterio	Consecuente			
		Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
E-1	FC M-P	FCD M-P	2.449	FI C	3.623
		FI C	4.281		
		CI M-B	4.304		
	FA M-P	FA M-B	2.501	--	--
	FI C	CI M-P	4.916	CI M-P	4.346
	FI P	FA M-P	8.547	--	--
E-2	FA M-P	FI P	6.228	--	--
	FI P	FA M-P	6.447	--	--
E-3	FA M-P	FI P	4.448	--	--
	CI M-P	--	..	CI M-B	4.008
	FA M-B	FI M	2.460	--	--
	FI P	FA M-P	6.609	--	--

Las actividades correspondientes a la sesión F, que se presentan en la tabla número 8.82, se caracterizan como es la tónica hasta ahora, por guías de la monitora principal (GI, GG) y participación de los niños y las niñas (DM, RP). La monitora básica mantiene su papel menos protagonista, limitándose a reforzar a los participantes (RG), a organizar el contexto didáctico (OD) y a mantener comunicación referida a las actividades propuestas con la monitora principal (IM). Es de destacar que elicitó por primera vez una conducta con suficiente frecuencia relativa como para ser considerada antecedente, la guía grupal (GG), pero no obtiene respuesta por parte de los participantes, que sería el patrón adecuado como réplica a una guía.

Tabla 8.82 Sesión F, Nivel 2: preadolescente. Resultados por códigos

Act	Conductas criterio	Consecuente			
		Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
F-1	GI M-P	RP P	5.898	--	--
		NR P	2.708		
	GG M-P	OD M-P	2.598	--	--
		DM P	2.050		
	Y M-P	IM M-P Y M-B	5.019 15.719	OD M-P IM M-B Y M-B	5.014 6.210
Y M-B	Y M-P	16.158	Y M-P	5.381	
	RP P	GI M-P	7.380	NR P	2.855
F-2	GG M-P	RN M-B	3.011	--	--
	GG M-B	--	--	RN M-B	16.553
	RP P	GI M-P	4.169	--	--
F-3	GI M-P	GG M-P	2.451	GG M-P DM P	4.018 2.699
		Y M-P	3.450		
	GG M-P	GI M-P	4.037	--	--
		RG M-B	3.174		
DM P	DM P	3.509			
	DM P	GI M-P	5.245	EG M-P CG M-P OD M-B	3.874 3.087 3.087
	RP P	GI M-P	4.046	--	--

Las funciones docentes que caracterizan las actividades de esta sesión sitúan a la monitora principal como la guía de las actividades que realizan los participantes (FA), mientras la monitora básica se limita a hacer de eco de las conductas de la monitora principal en las asesorías (FA) y refuerza al grupo (FM). No obstante, las interacciones no referidas a la tarea tienen suficiente aparición para ser consecuentes en retardo 1 (véase tabla número 8.83).

Tabla 8.83 Sesión F, Nivel 2: preadolescente. Resultados por funciones

Act	Conductas criterio	Consecuente			
		Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
F-1	FA M-P	FA M-B FI P	2.501 7.211	--	--
	CI M-P	FI M CI M-B	6.411 15.719	FO M-P FI M CI M-B	2.213 3.407 6.210
	FI P	FA M-P	8.547	--	--
F-2	FA M-P	FI P	3.067	--	--
	CI M-P	FI C	5.119	--	--
	FI P	FA M-P	3.067	--	--
F-3	FA M-P	FM M-B	2.611	--	--
	FI P	FA M-B	4.231	--	--

En la sesión G la conducta de la monitora básica adquiere más protagonismo, generando dos conductas antecedentes, las guías grupales (GG) y las interacciones entre monitoras (IM). Sin embargo, sus guías grupales no elicitaban ni respuestas ni preguntas de los participantes, y eso tanto en el primer como en el segundo retardo. Estos resultados se muestran en la tabla número 8.84.

No obstante, como en la sesión precedente, también es importante destacar la interacción entre monitoras (IM) que se da en la primera actividad, lo cual pone de manifiesto que la comunicación entre ambas se va incrementando con respecto a sesiones anteriores. Las conductas criterio generan nueve conductas en el retardo 1, y sólo seis en el retardo de segundo orden.

Tabla 8.84 Sesión G, Nivel 2: preadolescente. Resultados por códigos

Act	Conductas criterio	Consecuente			
		Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
G-1	IM M-B	IM M-P	9.784	Y M-B	2.774
	DMP	GI M-P GI M-B	5.835 4.226	--	--
G-2	GI M-P	RP P	3.380	--	--
	GG M-P	RP P RN M-B	3.156 2.242	--	--
	GG M-B	--	--	RN M-B	3.844
	RP P	GI M-P	4.664 2.476	GI M-B	--
G-3	GI M-P	RN M-P GI M-B RP P	2.735 2.192 5.102	--	--
	GG M-P	RP P	2.269	IM M-B	2.309
	DMP	GI M-P	6.312 5.797	RN M-P	--
	RP P	RI M-P GI M-P	2.901 3.816	GG M-B	2.083

Las funciones docentes correspondientes a esta sesión muestran que la función de asesoría (FA) y la función de interacción (FI) marcan el patrón conductual.

En esta sesión, es interesante destacar el patrón que se genera en la tercera actividad referido a la función de asesoría (FA) de la monitora básica. Como se ha señalado en el análisis por códigos, la monitora básica no elicitó interacciones de los participantes, sino que esta función es seguida por la función de organización o de la motivación, ambas de la monitora principal (véase tabla 8.85).

Tabla 8.85 Sesión G, Nivel 2: preadolescente. Resultados por funciones

Act	Conductas criterio	Consecuente			
		Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
G-1	FA M-P	CI M-P	2.083	--	--
	FI P	FA M-P	3.775	--	--
G-2	FA M-P	FI P	4.489	--	--
	FI P	FA M-P	4.769	--	--
G-3	FA M-P	FI P	5.282	--	--
	FA M-B	FO M-P	3.436	--	--
		FM M-P	2.696	--	--
	FI P	FA M-P	5.352	--	--

En la penúltima sesión del programa, resultados que se muestran en la tabla número 8.86, se mantiene el patrón visto en la sesión anterior. Las actividades se caracterizan por las guías que realiza la monitora principal (GI, GG), a la que sigue la monitora básica. La comunicación referida a la actividad (IM) que mantienen las dos monitoras, probablemente ayuda a que la monitora básica muestre mayor iniciativa, realizando guías grupales al grupo.

Tabla 8.86 Sesión H, Nivel 2: preadolescente. Resultados por códigos

Act	Conductas criterio	Consecuente			
		Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
H-1	GI M-P	RP P	5.843	GG M-B	2.115
	GG M-P	CI M-B	2.133	--	--
		DM P	2.705		
		RP P	3.221		
	IM M-P	EG M-P	3.122	EG M-P	3.112
		IM M-B	6.551	IM M-B	3.112
GI M-B	--	--	OD M-B	9.359	
DM P	CG M-P	2.989	RN M-P	3.265	
	GI M-P	2.174	CG M-P	2.979	
	GI M-B	2.631			
RP P	GI M-P	6.065	--	--	
	GG M-P	2.421			
H-2	GI M-P	NR M-P	2.488	--	--
		RP P	4.303		
	GG M-P	RN M-P	4.504	--	--
		RP P	3.383		
GG M-B	--	--	IM M-P	6.992	
RP P	GG M-P	GI M-P	4.043	--	--
		GG M-P	4.625		

En el análisis por funciones realizado para esta sesión (tabla número 8.87), las funciones de asesoría (FA) de ambas monitoras y la interacción entre ellas (I-Monitoras) marcan el patrón conductual. La función de asesoría (FA) de la monitora básica aparece como conducta criterio en ambas actividades pero, a diferencia de la monitora principal, sus conductas no generan respuesta en los niños y las niñas como ya se ha destacado en la sesión anterior. La diferencia entre ambas es la percepción que los participantes tienen de ellas y que se observa en las conductas que siguen a esas funciones de asesoría, pues si bien la monitora principal elicitaba respuesta de participación en los participantes, la monitora básica no lo consigue.

Tabla 8.87 Sesión H, Nivel 2: preadolescente. Resultados por funciones

Act	Conductas criterio	Consecuente			
		Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
H-1	FA M-P	FI P	8.516	FA M-B	2.373
	FA M-B	--	--	FI M FO M-B	4.124 5.993
	FI M	FCD M-P	2.345	FCD M-P	5.064
	FI P	FA M-P	8.903	--	--
H-2	FA M-P	FI P	6.287	FC M-P	2.075
	FA M-B	--	--	FI M	3.428
	FI P	FA M-P	7.997	--	--

En la última sesión, cuyos resultados que se exponen en la tabla número 8.88, se aprecia un papel más protagonista de la monitora básica, siguiendo el modelo de la monitora principal. Sin embargo, al igual que se ha comprobado en las dos sesiones previas analizadas, sus conductas no son seguidas por intervenciones de los participantes, lo cual supone que aunque ha adquirido un papel más activo, los participantes no la perciben como responsable del grupo. Las interacciones entre las monitoras referidas a la actividad resultan significativas, y la actuación de los participantes es guiada por la monitora principal y, en algunas ocasiones, por la básica.

Tabla 8.88 Sesión I, Nivel 2: preadolescente. Resultados por códigos

Act	Conductas criterio	Consecuente			
		Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
I-1	IM M-P	IM M-B	10.380	--	--
	GI M-P	RP P	4.226	OD M-P	2.030
	GG M-P	Y M-P	3.457	--	--
		GG M-B	2.053		
		RP P	7.382		
	IM M-B	IM M-P	17.345	IM M-P	2.019
	GI M-B	--	--	GI M-P CG M-P RN M-B	2.181 3.544 2.064
	Y M-B	OD M-B	4.852	--	--
		RP P	2.332		
IG P	IG M-P	11.399	--	--	
	OD M-B	5.205			
	IG M-B	6.166			
DM P	GI M-P	3.368	--	--	
	RI M-B	5.338			
RP P	GI M-P	7.328	--	--	
	GG M-P	2.921			
	GI M-B	3.393			

En la última sesión del programa las funciones más destacadas de las monitoras confirman el patrón visto a lo largo de cada una de ellas. La figura de la monitora principal resulta indispensable en las guías y conducción de las actividades (FA). La monitora básica le sigue realizando guías de apoyo para dirigir a los niños y las niñas (FA). Las conductas no referidas a las actividades y las instrumentales también adquieren un valor importante, como ya venía ocurriendo (véase tabla número 8.89).

Tabla 8.89 Sesión I, Nivel 2: preadolescente. Resultados por funciones

Act	Conductas criterio	Consecuente			
		Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
I-1	FA M-P	FI P	9.699	--	--
	CI M-P	FO M-P	3.679	--	--
		CI M-B	3.609		
	FI C	FO M-B	3.708	--	--
	CI M-B	--	--	FO M-B	4.852
			FI P	2.327	
	FI P	FA M-P	9.884	--	--
		FA M-B	2.322		

8.5.2.2 Análisis secuencial por códigos y funciones para las actividades en las que se desarrolla el área intrapersonal. Nivel 2: preadolescente

En el análisis realizado para las actividades intrapersonales, que se muestran en la tabla número 8.90, de los 20 códigos de conducta sólo cuatro son tomados como conductas criterio, guía individual (GI), guía grupal (GG), ambos sólo en el caso de la monitora principal, se dirige al monitor (DM) y respuesta del participante (RP).

Como conductas consecuentes se dan los códigos exposición grupal (EG), exposición individual (EI), conducta instrumental (X), organización del contexto didáctico (OD), participación del monitor (PM), refuerzo individual (RI) y disrupción de los participantes (DP).

La responsabilidad del grupo recae exclusivamente en la monitora principal, ya que es quien realiza guías individuales y grupales que generan respuesta en los participantes. En este tipo de actividades es importante destacar la aparición del código exposición grupal (EG), donde las explicaciones se dan al grupo completo para dar directrices sobre la realización de las actividades.

La monitora básica no tiene conductas lo suficientemente frecuentes para ser consideradas criterio, limitándose a realizar guías grupales, una vez las realiza la monitora principal en el primer retardo y reforzando a los participantes en el segundo retardo.

Por último, a la conducta de los participantes le siguen exposiciones o guías de la monitora principal en un primer retardo así como conductas reforzantes y organización docente por parte de ambas en el segundo retardo. En este se produce también interrupción del participante.

Tabla 8.90 Nivel 2: preadolescente. Área intrapersonal, resultados por códigos.

Conductas Criterio	Consecuente			
	Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
GI M-P	RP P	14.981	X M-P	2.119
GG M-P	EG M-P	2.276	--	--
	GG M-B	2.764		
	DM P	4.561		
DM P	EI M-P	3.678	EG M-P	2.953
	GI M-P	8.859	OD M-P	2.578
	X M-P	2.235	PM M-P	2.766
			OD M-B	2.143
			RI M-B	3.330
RP P	GI M-P	15.642	DP P	2.255

Los resultados relativos a funciones docentes muestran que las de asesoría (FA) de la monitora principal y la de interacción (FI) de los participantes son las que definen el patrón de este tipo de actividades siendo tomados ambos como conductas criterio, como se pueden ver en la tabla número 8.91.

Tabla 8.91 Nivel 2: preadolescente. Área intrapersonal, resultados por funciones.

Conductas Criterio	Consecuente			
	Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
FA M-P	FI P	16.862	--	--
FI P	FA M-P	18.166	--	--

8.5.2.3 Análisis secuencial por códigos y funciones para las actividades en las que se desarrolla el área interpersonal. Nivel 2: preadolescente

Los resultados para las actividades en las que se trabaja el área interpersonal muestran el mismo patrón de conductas criterio que se ha ido viendo a lo largo de los análisis realizados. Las conductas de guía de la monitora principal (GI, GG) y las conductas de participación de los niños y las niñas (DM, RP) van a generar un patrón más amplio de conductas que el resultante en el análisis anterior.

Las conductas consecuentes que se generan con mayor frecuencia tras las conductas criterio y que no aparecen en el análisis realizado para las actividades intrapersonales son: no responde (NR), control individual (CI), organización del alumnado (OA) y revisión no verbal (RN), mientras que el resto de conductas se mantiene.

Con respecto a los patrones que se dan en este tipo de actividades, son muy similares a los obtenidos en el área intrapersonal. Sin embargo, por el tipo de actividades que se desarrollan en esta área, las conductas criterio dan lugar a más conductas consecuentes (véase tabla 8.92).

Tabla 8.92 Nivel 2: preadolescente. Área interpersonal, resultados por códigos

Conductas criterio	Consecuente			
	Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
GI M-P	OD M-B	2.453	CI M-P X M-P	2.116
	NR P	2.337		2.451
	RP P	24.205		
GG M-P	OA M-P	2.177	OD M-P OA M-B	2.668 2.457
	RN M-P	5.380		
	CI M-B	2.606		
	GG M-B	4.761		
	DM P	5.507		
	RP P	5.004		
DM P	EI M-P GI M-P X M-P	3.917	EG M-P PM M-P GG M-P OD M-B RI M-B GI M-B	2.631
		11.455		2.692
		2.424		2.065
				2.426
				3.536
				2.528
RP P	GI M-P	23.842	NR P	2.815
	GG M-P	2.886		

Las funciones docentes de asesoría (FA) e interacción (FI) definen las actividades interpersonales y se añade en este caso la función del control (FC) de la monitora principal, lo cual puede interpretarse como que estas tareas se prestan más a que los participantes realicen conductas que requieran de control directo como forma de mantener disciplina para el desarrollo de las sesiones. La encargada de ello es la monitora principal. Los resultados se muestran en la tabla número 8.93.

Tabla 8.93 Nivel 2: preadolescente. Área interpersonal, resultados por funciones.

Conductas criterio	Consecuente			
	Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
FA M-P	FI P	26.891	--	--
FI P	FA M-P	28.759	--	--
	FC M-P	2.055		

8.5.2.4 Análisis secuencial por códigos y funciones para las actividades en las que se desarrolla área cooperativa. Nivel 2: preadolescente

En este tipo de actividades hay que destacar que, a diferencia de lo que ocurría en las dos anteriores, la monitora básica genera conductas criterio (GI, GG). Las actividades cooperativas se desarrollan al final del programa, lo cual puede explicar que sea en este momento cuando la intervención de la monitora se hace notar lo cual puede interpretarse como que ha generado experiencia adquiriendo un mayor protagonismo, sin que, no obstante la monitora principal se vea eclipsada por ello. Sin embargo, sus conductas no generan respuestas en los participantes tal y como sucede con la monitora principal.

También es de señalar que las interacciones generales, esta vez como conductas criterio de los participantes, lejos de reconducirlos a la tarea de la sesión, elicitaban interacciones generales entre las monitoras y los participantes así como exposición grupal de la monitora principal.

EL resto de patrones sigue siendo igual al visto hasta el momento incluyéndose como se ha comentado la mayor participación de la monitora básica al asesorar y reforzar las respuestas de los participantes (véase tabla 8.94).

Tabla 8.94 Nivel 2: preadolescente. Área cooperativa, resultados por códigos

Conductas criterio	Consecuente			
	Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
GI M-P	OA M-P RN M-P RP P	2.166 2.980 11.067	RI M-P	2.598
GG M-P	OD M-P Y M-P RG M-B	2.998 2.238 2.303	--	--
GI M-B	--	--	X M-B	5.024
GG M-B	GG M-P Y M-B DP P	2.093 2.222 2.373	RG M-B CG M-B GI M-B RN M-B X M-B	4.603 3.101 2.124 3.154 2.191
DM P	IG P RI M-B GI M-B OD M-P EI M-P RN M-P	11.105 3.863 2.880 2.511 5.476 7.045	OD M-B EI M-P RN M-P OD M-B	2.193 5.476 7.045 2.193
RP P	RI M-P GI M-P GG M-P GI M-B GG M-B	2.513 11.745 2.256 3.642 2.275	--	--
IG P	EG M-P IG M-P IG M-B	2.566 27.651 9.205	--	--

En la tabla número 8.95 se presenta el análisis realizado por funciones docentes donde, además de los patrones básicos función de asesoría (FA) y función de interacción (FI), aparece la función de asesoría de la monitora básica como conducta criterio. Como consecuentes, la función motivadora (FM) tanto en la monitora principal como en la básica, la función de organización (FO) en la básica y la de control (FC) en la principal.

En este análisis es interesante destacar la aparición de la función motivadora de la monitora (FM) principal contingente a la conducta de los participantes.

Tabla 8.95 Nivel 2: preadolescente. Área cooperativa, resultados por funciones

Conductas criterio	Consecuente			
	Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
FA M-P	FI P	15.037	FM M-P	2.112
FA M-B	FI-M FM M-B	2.985 4.743	FC M-B	2.917
FI C	CI M-P FO M-B	6.269 2.001	CI M-P	5.790
FI P	FA M-P FA M-B	14.608 3.435	--	--

8.5.2.5 Análisis secuencial por códigos y funciones para el curso completo del programa. Nivel 2: preadolescente.

El análisis global de todas las sesiones, mostrado en la tabla número 8.95, señala, como primer dato a destacar que sólo dos de los tres agentes generan conductas antecedentes: la monitora principal y los participantes siendo más secundaria la de la monitora básica en este último análisis.

En segundo lugar, es de destacar que las conductas significativas se dan en el primer retardo, siendo mucho más activa la monitora principal que la básica, generando un abanico de conductas que abarcan las guías, controles, organización didáctica, exposición individual y revisión no verbal. De la monitora básica aparecen las guías, refuerzo individual y grupal, organización del contexto didáctico y control. Las respuestas consecuentes de los participantes son las adecuadas a las guías: responden y preguntan, apareciendo también la conducta de no respuesta (véase tabla número 8.96).

Tabla 8.96 Nivel 2: preadolescente, curso completo, resultados por códigos.

Conductas criterio	Consecuente			
	Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
GI M-P	NR P	2.445		
	RP P	30.466	--	--
GG M-P	OD M-P	2.575		
	CG M-P	2.175		
	RN M-P	3.695		
	RG M-B	2.484		
	CI M-B	2.636		
	GG M-B	4.072	--	--
	DM P	7.038		
	RP P	8.338		
DM P	EI M-P	4.643		
	GI M-P	18.074	--	--
	GI M-B	2.229		
RP P	OD M-P	3.177		
	PM M-P	4.082		
	GG M-P	2.144		
	RN M-P	5.094		
	OD M-B	3.056	--	--
	RI M-B	3.952		

Resulta también relevante que, cuando el análisis se hace de forma global, solo dos funciones alcanzan el criterio para ser antecedentes: asesorías en la monitorea principal e interacción en los participantes, produciendo a su vez las mismas conductas consecuentes en el primer retardo, como se puede ver en la tabla número 8.97.

Tabla 8.97 Nivel 2: preadolescente, curso completo, resultados por funciones.

Conductas criterio	Consecuente			
	Retardo 1	Residual	Retardo 2	Residual
FA M-P	IP	35.158	--	--
IP	FA M-P	36.993	--	--

8.5.2.6 Estructuras y patrones comportamentales en el nivel preadolescente del programa PIPAC

Como recapitulación de los análisis correspondientes al nivel preadolescente, cabe hacer algunas reflexiones. En primer lugar, las conductas criterio que se mantienen estables a lo largo de las sesiones del programa son guías individuales (GI) y guías grupales (GG) de la monitora principal, mientras que los participantes preguntan (DM) y responden (RP).

La monitora principal asume las tareas y la responsabilidad del grupo, sin que haya coordinación entre ella y la básica, conclusión que se deduce al observar los porcentajes de aparición de patrones de conducta interactiva entre ellas.

La monitora básica se limita a ser una mera observadora de las interacciones de la monitora principal y los participantes al inicio del curso, para finalmente pasar a tener paulatinamente un papel más activo, pero sólo en las últimas sesiones es cuando su actuación se corresponde claramente al rol de monitora, al dar guías a los participantes con la frecuencia suficiente para poder alcanzar el criterio de su conducta antecedente.

Las monitoras principal y básica no intercambian comunicación referida a la tarea hasta muy avanzado el curso.

Las interacciones que mantienen los participantes con las monitoras es bien distinta. Si bien las interacciones con la monitora principal van referidas a la actividad que se está desarrollando, con la monitora básica no sucede lo mismo. Las interacciones van referidas a otro tipo de aspectos no relacionados con la actividad, incluso cuando la monitora adquiere un mayor protagonismo.

La diferencia de estatus que se refleja en la conducta que realizan las monitoras, hace que la monitora principal tenga un papel activo haciendo guías al grupo, y la monitora básica secundario, aplicando controles y refuerzos a los niños y las niñas.

Hay una alta frecuencia de las interacciones generales de los tres agentes: monitora principal, monitora básica y participantes. Estas interacciones suponen la

dispersión en el grupo y una mayor permisividad por parte de las monitoras al ser generadoras de las interacciones de este tipo.

Por otra parte, es de señalar la poca frecuencia en que la monitora principal emite conductas reforzantes a lo largo de las sesiones.

Para permitir explicar mejor la frecuencia de aparición no sólo de las conductas criterio sino también de la secuencia de comportamientos, en las tablas número 8.97, 8.98, 8.99, 8.100, 8.101, 8.102, 8.103, 8.104 y 8.105 se presentan los porcentajes de aparición de los patrones más frecuentes a nivel global para las nueve sesiones del programa y por área desarrollada, esto es, actividades intrapersonales, interpersonales y cooperativas.

De nuevo se repite aquí la estructura que surgía en el nivel infantil, al aparecer de forma secuenciada la función de asesoría elicitando la de interacción que se presenta en la tabla número 8.98. Como ya se ha venido señalando a lo largo de estos apartados, en esta estructura sólo se presenta la conducta de la monitora principal, tanto en el conjunto de las sesiones, como cuando se disgregan por área de actividad desarrollada.

Dicha estructura se descompone también en este nivel en dos patrones: guía individual seguida de respuesta del participante (patrón 1, tabla número 8.99) y la guía individual seguida de se dirige al monitor, que forma el segundo patrón y que se presenta en la tabla número 8.100, patrón que, como se puede comprobar, se da sólo para la monitora principal y participantes. Este segundo patrón no se da en todas las actividades, sólo en el análisis global y en las conductas cooperativas.

Tabla 8.98 Estructura 1. Nivel preadolescente

Estructura 1. Función de asesoría (FA)-Función de interacción (FI)				
	Curso completo	Intrapersonal	Interpersonal	Cooperativa
Monitora Principal	80%	100%	100%	75%
Monitora Básica	--	--	--	--

Tabla 8.99 Patrón 1, nivel preadolescente

Patrón 1: Guía individual (GI) – Respuesta del participante (RP)				
	Curso completo	Intrapersonal	Interpersonal	Cooperativa
Monitora Principal	85%	25%	87%	87%
Monitora Básica	--	--	--	--

Tabla 8.100 Patrón 2, nivel preadolescente

Patrón 2: Guía individual (GI) – Se dirige al monitor (DM)				
	Curso completo	Intrapersonal	Interpersonal	Cooperativa
Monitora Principal	25%	--	--	12%
Monitora Básica	--	--	--	--

La segunda estructura que implica la función de interacción seguida de la función de asesoría produce altos porcentajes de aparición en la monitora principal en cada uno de los aspectos analizados. No obstante, la monitora básica adquiere un papel más activo en las actividades cooperativas en las que alcanza un 28% en esta estructura (véase tabla número 8.101).

Tabla 8.101 Estructura 2. Nivel preadolescente

Estructura 2. Función de interacción (FI)-Función de asesoría (FA)				
	Curso completo	Intrapersonal	Interpersonal	Cooperativa
Monitora Principal	90%	100%	100%	87%
Monitora Básica	--	--	--	28%

En el tercer patrón, la monitora principal tiene un papel primordial al obtener altos porcentajes cuando se analizan las respuestas del participante (RP) seguidas de guías individuales (GI) tanto a lo largo del curso completo como en cada una de las actividades que se desarrollan (véase tabla número 8.102).

Tabla 8.102 Patrón 3. Nivel preadolescente

Patrón 3: Respuesta del participante (RP) -Guía individual (GI)				
	Curso completo	Intrapersonal	Interpersonal	Cooperativa
Monitora Principal	85%	100%	87%	87%
Monitora Básica	--	--	--	--

El cuarto patrón es el que a la pregunta de los participantes sigue la guía individual por parte de las monitoras (véase tabla número 8.103). La frecuencia de aparición de este patrón es menos elevado que el anterior. La guía sólo se produce por parte de la monitora principal, no se da en la básica sino solo en las actividades de tipo cooperativo.

Tabla 8.103 Patrón 4. Nivel preadolescente

Patrón 4: Se dirige al monitor (DM) -Guía individual (GI)				
	Curso completo	Intrapersonal	Interpersonal	Cooperativa
Monitora Principal	50%	25%	50%	62%
Monitora Básica	--	--	--	12%

El quinto patrón que cabe destacar es el de interacción entre monitoras, patrón simétrico, pues a la interacción de una sigue a la de la otra. Como se ha visto, éste patrón no es muy frecuente, pues sólo no llega a ser relevante en las actividades intra e interpersonales, como se puede ver en la tabla número 8.104.

Por último, el patrón de interacciones generales resulta también suficientemente relevante como para señalarlo, como se presenta en la tabla número 8.105, cuando el agente son los participantes (su interacción general es seguida por la de las monitoras) y en la tabla número 8.106 cuando el agente es la monitora principal.

Tabla 8.104 Patrón de interacción entre monitoras. Nivel preadolescente

Otros patrones encontrados: Interacción entre monitoras (IM)- Interacción entre monitoras (IM)				
	Curso completo	Intrapersonal	Interpersonal	Cooperativa
Monitora Principal	10%	--	--	40%
Monitora Básica	10%	--	--	20%

Tabla 8.105 Patrón de interacciones generales I. Nivel preadolescente

Otros patrones encontrados: Interacciones generales de participantes (IG)- Interacciones generales monitoras (IG)				
	Curso completo	Intrapersonal	Interpersonal	Cooperativa
Monitora Principal	25%	--	12%	12%
Monitora Básica	10%	--	--	25%

Tabla. 8.106 Patrones de interacciones generales II. Nivel preadolescente

Otros patrones encontrados: Interacciones generales monitora principal (IG)- Interacciones generales monitora básica y participantes(IG)		
Interacciones generales (IG) de la monitora principal	Interacciones generales (IG) del participante	10%
Interacciones generales (IG) de la monitora principal	Interacciones generales (IG) de la monitora básica	5%

8.5.3 Resumen global de los resultados obtenidos en el microanálisis

Para sintetizar los resultados enumerados y resaltar lo más relevante de las conductas de las monitoras, señalando similitudes y diferencias en sus comportamientos, éstas se han recogido en la tabla número 8.107.

Las dos estructuras señaladas anteriormente (a la función de asesoría le sigue la función de interacción y viceversa) se dan en ambos grupos, así como los cuatro patrones resultantes, si bien en el nivel preadolescente de forma sistemática para la monitora principal. También coinciden en que la responsable del grupo es, en ambos casos, la monitora principal, así como en que se dan pocos controles, tanto en un grupo como en otro, para mantener la disciplina.

Las diferencias más relevantes se dan a nivel de refuerzos que se producen más en el nivel infantil y de interacciones generales, que tienen mayor protagonismo en el preadolescente.

Tabla 8.107 Resumen global del análisis secuencial de los niveles infantil y preadolescente

Patrones en los niveles infantil y preadolescente		
Patrones	Nivel infantil	Nivel preadolescente
Relación entre monitoras	Alta	Escasa
Funciones Docentes más frecuentes	Función de asesoría (FA) y función de interacción (FI)	Función de asesoría (FA) y función de interacción (FI)
Contingencias	Pocos controles Muchos refuerzos	Pocos controles Pocos refuerzos
Estatus	Estable	Cambiante
Patrones inadecuados	No responde (NR)	Muchas interacciones generales (IG)
Interacción con los niños y las niñas	Monitora Principal Monitora Básica	Monitora Principal Monitora Básica no es reconocida como figura de autoridad
Responsabilidad sobre el grupo	Monitora Principal	Monitora Principal

8.6 Comparaciones entre las conductas de las monitoras

Para determinar si existían diferencias en el comportamiento de las monitoras, se llevó a cabo el contraste de χ^2 , para muestras independientes con un α de $p < 0,05$. Los datos han sido analizados con el SPSS, versión 17.1.

8.6.1 Comparaciones de la monitora principal y la básica en el nivel infantil.

A continuación se presentan los resultados correspondientes a las comparaciones entre la monitora principal y la monitora básica del nivel infantil, en los códigos de conducta y en las funciones docentes, tanto a un nivel general (curso completo) como por áreas trabajadas (intrapersonal, interpersonal y cooperativa). Se ha incorporado el tamaño del efecto (Cohen, 1988).

8.6.1.1 Curso completo

Los resultados correspondientes a las diferencias de comportamiento en los códigos tomando todas las sesiones de forma conjunta en el nivel infantil, se presentan en la tabla número 8.108. Los resultados muestran que existen diferencias significativas en seis de los códigos: exposición grupal (EG), guía individual (GI), guía grupal (GG), refuerzo individual (RI), interacciones generales (IG) y conducta inobservable (Y) siendo significativamente mayor la frecuencia de aparición de dichos códigos para la monitora principal.

Tabla 8.108. Comparación de conductas por códigos para el curso completo. Nivel infantil.

Códigos	Monitora	n	gl	χ^2	Sig. (bilateral)	Tamaño Efecto
OA	M-P	107	1	2,420	,120	,10
	M-B	131				
OD	M-P	111	1	1,076	,300	,07
	M-B	127				
EI	M-P	1	1	,000	1,000	--
	M-B	1				
EG	M-P	48	1	21,600	,000	,60
	M-B	12				
PM	M-P	63	1	3,000	0,83	,14
	M-B	84				
GI	M-P	3021	1	78,101	,000	,12
	M-B	2372				
GG	M-P	1229	1	128,258	,000	,26
	M-B	728				
CI	M-P	128	1	,000	1,000	--
	M-B	128				
CG	M-P	35	1	,242	,622	,06
	M-B	31				
RI	M-P	234	1	20,900	,000	,23
	M-B	145				
RG	M-P	21	1	,348	,555	,09
	M-B	25				
RN	M-P	72	1	,000	1,000	--
	M-B	72				
IM	M-P	460	1	,444	,505	,02
	M-B	440				
IG	M-P	51	1	10,595	,001	,38
	M-B	23				
NR	M-P	29	1	2,083	,149	,21
	M-B	19				
X	M-P	24	1	,080	,777	,13
	M-B	26				
Y	M-P	244	1	5,263	,022	,11
	M-B	196				

Los resultados correspondientes a las comparaciones de las seis funciones docentes y la categoría instrumental en el nivel infantil, que se presentan en la tabla número 8.109, muestran la existencia de diferencias significativas en las funciones de

comunicabilidad docente (FCD), función motivadora (FM), función de asesoría (FA) y función de interacción (FI) siendo siempre estas diferencias a favor de la monitora principal.

Tabla 8.109. Comparación de conductas por funciones docentes para el curso completo. Nivel infantil.

Funciones Docentes	Monitora	n	gl	χ^2	Sig (bilateral)	Tamaño Efecto
FO	M-P	216	1	3,722	,054	,09
	M-B	218				
FCD	M-P	39	1	10,667	,001	,44
	M-B	15				
FM	M-P	318	1	7,399	,007	,11
	M-B	253				
FC	M-P	160	1	,003	,955	,00
	M-B	159				
FA	M-P	4321	1	177,515	,000	,60
	M-B	3168				
FI	M-P	268	1	4,318	,038	,09
	M-B	222				
CI	M-P	248	1	2,207	,137	,07
	M-B	216				

8.6.1.2 Actividades intrapersonales.

A continuación se presentan los resultados correspondientes a analizar si existen diferencias cuando las actividades se agrupan según sean intrapersonales, interpersonales y cooperativas. En la primera, los resultados arrojan diferencias significativas (véase tabla número 8.110) en los siguientes códigos: organización del contexto didáctico (OD), guía individual (GI), guía grupal (GG), refuerzo individual (RI) y revisión no verbal (RN), todas ellas a favor de la monitora principal, a excepción de la conducta organización del contexto didáctico (OD), que aparece con mayor frecuencia en la monitora básica. Estos resultados son coherentes con los roles desempeñados por ambas monitoras, puesto que la distribución de funciones da a la monitora básica un papel más secundario, es razonable que las tareas derivadas de organizar el material recaigan en ella, facilitando que la monitora principal esté al frente del grupo.

Tabla 8.110. Comparación de conductas por códigos para el área intrapersonal. Nivel infantil

Códigos	Monitora	n	gl	χ^2	Sig (bilateral)	Tamaño Efecto
OA	M-P	45	1	3,636	,057	,18
	M-B	65				
OD	M-P	43	1	6,451	,011	,07
	M-B	70				
EI	M-P	1	1	,000	1,000	--
	M-B	1				
EG	M-P	18	1	3,000	,083	,33
	M-B	9				
PM	M-P	2	1	3,600	,058	,60
	M-B	8				
GI	M-P	1371	1	31,844	,000	,11
	M-B	1091				
GG	M-P	434	1	16,593	,000	,15
	M-B	322				
CI	M-P	53	1	,653	,419	,08
	M-B	45				
CG	M-P	17	1	,290	,590	,10
	M-B	14				
RI	M-P	117	1	8,247	,004	,21
	M-B	77				
RG	M-P	2	1	2,000	,157	,50
	M-B	6				
RN	M-P	50	1	7,579	,006	,31
	M-B	26				
IM	M-P	188	1	,575	,448	,04
	M-B	203				
IG	M-P	16	1	1,385	,239	,23
	M-B	10				
NR	M-P	12	1	,800	,371	,20
	M-B	8				
X	M-P	13	1	,310	,577	,10
	M-B	16				
Y	M-P	111	1	,228	,633	,03
	M-B	104				

En el análisis por funciones que se presentan en la tabla número 8.111, los resultados señalan diferencias significativas en la función de organización (FO) y en la función de asesoría (FA), no dándose diferencias en las restantes funciones.

Tabla 8.111. Comparación de conductas por funciones docentes para el área intrapersonal. Nivel infantil

Funciones Docentes	Monitora	n	gl	χ^2	Sig (bilateral)	Tamaño Efecto
FO	M-P	82	1	8,563	,003	,20
	M-B	124				
FCD	M-P	16	1	2,667	,102	,25
	M-B	28				
FM	M-P	107	1	3,596	,058	,14
	M-B	81				
FC	M-P	53	1	,000	1,000	--
	M-B	53				
FA	M-P	1639	1	18,471	,000	,08
	M-B	1402				
FI	M-P	120	1	,210	,647	,03
	M-B	113				
CI	M-P	198	1	,092	,761	,01
	M-B	192				

8.6.1.3 Actividades interpersonales

Cuando el comportamiento se analiza en función de las actividades dirigidas a aspectos interpersonales, se encuentran diferencias significativas en los códigos exposición grupal (EG), guía individual (GI), guía grupal (GG), refuerzo individual (RG), revisión no verbal (RN), no responde (NR) y conducta inobservable (Y), mostrando frecuencias significativamente mayores para la monitora principal, salvo la conducta de revisión no verbal (RN) que presenta mayores frecuencias en la monitora básica (véase tabla número 8.112). En estas actividades no se ha dado la exposición individual (EI).

Tabla 8.112. Comparación de conductas por códigos para el área interpersonal. Nivel infantil

Códigos	Monitora	n	gl	χ^2	Sig (bilateral)	Tamaño Efecto
OA	M-P	46	1	2,922	,087	,20
	M-B	31				
OD	M-P	48	1	1,714	,190	,14
	M-B	36				
EI	M-P	0	--	--	--	--
	M-B	0				
EG	M-P	13	1	10,286	,001	,85
	M-B	1				
PM	M-P	15	1	1,684	,194	,21
	M-B	23				
GI	M-P	1103	1	108,509	,000	,25
	M-B	665				
GG	M-P	503	1	129,551	,000	,43
	M-B	201				
CI	M-P	56	1	,009	,924	,01
	M-B	55				
CG	M-P	14	1	,037	,847	,04
	M-B	13				
RI	M-P	76	1	17,926	,000	,41
	M-B	32				
RG	M-P	6	1	,077	,782	,08
	M-B	7				
RN	M-P	16	1	18,284	,000	,52
	M-B	51				
IM	M-P	134	1	,095	,758	,02
	M-B	129				
IG	M-P	15	1	1,000	,317	,20
	M-B	10				
NR	M-P	20	1	10,667	,001	,67
	M-B	4				
X	M-P	6	1	,091	,763	,09
	M-B	5				
Y	M-P	87	1	4,959	,026	,18
	M-B	60				

A nivel de funciones, se encuentran resultados significativos en las funciones de comunicabilidad docente (FCD), motivación (FM), asesoría (FA) e interacción (FI), todos a favor de la monitora principal, como se puede ver en la tabla número 8.113.

Tabla 8.113. Comparación de conductas por funciones para el área interpersonal. Nivel infantil

Funciones Docentes	Monitora	n	gl	χ^2	Sig (bilateral)	Tamaño Efecto
FO	M-P	101	1	3,236	,072	,13
	M-B	77				
FCD	M-P	14	1	11,267	,001	,87
	M-B	1				
FM	M-P	110	1	9,910	,002	,23
	M-B	68				
FC	M-P	68	1	,007	,932	,00
	M-B	69				
FA	M-P	1748	1	187,918	,000	,26
	M-B	1026				
FI	M-P	108	1	10,138	,001	,24
	M-B	66				
CI	M-P	139	1	,373	,541	,05
	M-B	129				

8.6.1.4 Actividades cooperativas

En las actividades cooperativas es donde el comportamiento de las monitoras es más similar, puesto que sólo se encuentran diferencias en los códigos organización del alumnado (OA), guías grupales (GG), interacciones generales (IG), así como la conducta inobservable (Y). A nivel de función sólo hay diferencias en la función de organización (FO) a favor de la monitora básica (tablas número 8.114 y 8.115, para códigos y funciones, respectivamente). Hay que destacar que las interacciones generales (IG) aparecen en este nivel en las actividades cooperativas, ya que este tipo de actividades, al dar una mayor interacción en el grupo, posibilitan que se mantenga comunicación de aspectos no relacionados con la tarea que se trabaja.

Tabla 8.114. Comparación de conductas por códigos para el área cooperativa. Nivel infantil

Códigos	Monitora	n	gl	χ^2	Sig (bilateral)	Tamaño Efecto
OA	M-P	12	1	9,800	,002	,44
	M-B	33				
OD	M-P	15	1	,125	,724	,06
	M-B	17				
EI	M-P	0	--	--	--	--
	M-B	0				
EG	M-P	6	1	,000	1,000	--
	M-B	6				
PM	M-P	44	1	,383	,536	,06
	M-B	50				
GI	M-P	544	1	3,266	,071	,06
	M-B	486				
GG	M-P	272	1	11,314	,001	,15
	M-B	199				
CI	M-P	22	1	,720	,396	,12
	M-B	28				
CG	M-P	1	1	1,000	,317	,50
	M-B	3				
RI	M-P	34	1	,014	,904	,04
	M-B	35				
RG	M-P	10	1	,182	,670	,09
	M-B	12				
RN	M-P	10	1	,000	1,000	--
	M-B	10				
IM	M-P	85	1	,503	,478	,05
	M-B	76				
IG	M-P	21	1	13,500	,000	,75
	M-B	3				
NR	M-P	9	1	,059	,808	,06
	M-B	8				
X	M-P	6	1	2,000	,157	,50
	M-B	2				
Y	M-P	45	1	5,069	,024	,25
	M-B	33				

Tabla 8.115. Comparación de conductas por funciones para el área cooperativa. Nivel infantil

Funciones Docentes	Monitora	n	gl	χ^2	Sig (bilateral)	Tamaño Efecto
FO	M-P	35	1	4,444	,035	,22
	M-B	55				
FCD	M-P	7	1	2,778	,096	,55
	M-B	2				
FM	M-P	97	1	,081	,776	,02
	M-B	101				
FC	M-P	23	1	1,473	,225	,16
	M-B	32				
FA	M-P	848	1	,086	,770	,00
	M-B	836				
FI	M-P	48	1	2,390	,122	,17
	M-B	34				
CI	M-P	118	1	,069	,793	,02
	M-B	114				

8.6.2 Comparaciones de la monitora principal y la básica en el nivel preadolescente

8.6.2.1 Curso completo

Los resultados correspondientes a las comparaciones entre conductas de monitoras en el nivel preadolescente, en el análisis global tomando el conjunto de sesiones por códigos, muestran diferencias significativas en la mitad de ellos: organización del alumnado (OA), organización del contexto didáctico (OD), guía individual (GI), guía grupal (GG), control individual (CI), control grupal (CG), refuerzo individual (RI), revisión no verbal (RN) e interacciones generales (IG), a favor estas diferencias de la monitora principal, salvo la conducta revisión no verbal (RN), que obtiene mayores frecuencias en la monitora básica, como se muestra en la tabla número 8.116.

El código de exposición (individual y grupal) no se da en la monitora básica, lo cual hace que no se puedan calcular diferencias. Lo mismo ocurre en el código no responde.

Estos resultados confirman los hallazgos vistos en los análisis descriptivos y secuenciales, señalando el papel protagonista de la monitora principal y la mayor pasividad de la básica.

Tabla 8.116. Comparación de conductas por códigos para el curso completo. Nivel preadolescente

Códigos	Monitora	n	gl	χ^2	Sig (bilateral)	Tamaño Efecto
OA	M-P	31	1	28,125	,000	,94
	M-B	1				
OD	M-P	29	1	8,100	,004	,45
	M-B	11				
EI	M-P	8	--	--	--	--
	M-B	0				
EG	M-P	42	--	--	--	--
	M-B	0				
PM	M-P	28	1	2,174	,140	,22
	M-B	18				
GI	M-P	2569	1	2233,073	,000	,90
	M-B	199				
GG	M-P	997	1	656,399	,000	,76
	M-B	135				
CI	M-P	78	1	69,444	,000	,93
	M-B	3				
CG	M-P	51	1	45,302	,000	,92
	M-B	2				
RI	M-P	13	1	6,250	,012	,63
	M-B	3				
RG	M-P	2	1	,333	,564	,33
	M-B	1				
RN	M-P	39	1	17,672	,000	,38
	M-B	86				
IM	M-P	86	1	1,241	,265	,09
	M-B	72				
IG	M-P	105	1	50,860	,000	,63
	M-B	24				
NR	M-P	4	--	--	--	--
	M-B	0				
X	M-P	16	1	2,667	,102	,33
	M-B	8				
Y	M-P	113	1	1,219	,270	,76
	M-B	97				

En la tabla número 8.117 se presentan los resultados de los análisis realizados a nivel de las funciones, que presentan diferencias en las funciones de organización (FO), control (FC) y asesoría (FA) yendo estas diferencias a favor de la monitora principal. La función de comunicabilidad docente (FCD) no se puede comparar, pues al estar integrada por los códigos de exposición individual y grupal, conductas que no aparecen en la monitora básica, la frecuencia para esta función es, igualmente nula.

Tabla 8.117. Comparación de conductas por funciones para el curso completo. Nivel preadolescente

Funciones Docentes	Monitora	n	gl	χ^2	Sig (bilateral)	Tamaño Efecto
FO	M-P	74	1	35,703	,000	,63
	M-B	17				
FCD	M-P	66	--	--	--	--
	M-B	0				
FM	M-P	47	1	,281	,596	,06
	M-B	42				
FC	M-P	146	1	134,427	,000	,95
	M-B	4				
FA	M-P	4141	1	2958,426	,000	,80
	M-B	454				
FI	M-P	146	1	1,627	,202	,08
	M-B	125				
CI	M-P	81	1	,801	,371	,07
	M-B	70				

8.6.2.2 Actividades intrapersonales

Cuando se analiza el comportamiento de las monitoras en función de las actividades orientadas al área intrapersonal, resultados que se muestran en la tabla número 8.118, se observan diferencias significativas en los códigos guía individual (GI), guía grupal (GG), refuerzo individual (RI) revisión no verbal (RN) e interacciones generales (IG), todas ellas a favor de la monitora principal, excepto en la conducta de revisión no verbal (RN).

Es de señalar que la monitora básica no emite los siguientes códigos, cuando las actividades se agrupan por ser intrapersonales. Por todo ello, en ésta área de actividades, aparecen diferencias entre monitoras en 12 de las 17 conductas emitidas.

Tabla 8.118. Comparación de conductas por códigos para el área intrapersonal. Nivel preadolescente.

Códigos	Monitora	n	gl	χ^2	Sig (bilateral)	Tamaño Efecto
OA	M-P	13	--	--	--	--
	M-B	0				
OD	M-P	6	1	2,000	,157	,50
	M-B	2				
EI	M-P	3	--	--	--	--
	M-B	0				
EG	M-P	12	--	--	--	--
	M-B	0				
PM	M-P	14	1	1,087	,297	,22
	M-B	9				
GI	M-P	809	1	728,747	,000	,93
	M-B	28				
GG	M-P	288	1	223,385	,000	,85
	M-B	24				
CI	M-P	21	--	--	--	--
	M-B	0				
CG	M-P	14	--	--	--	--
	M-B	0				
RI	M-P	7	1	4,500	,034	,75
	M-B	1				
RG	M-P	1	--	--	--	--
	M-B	0				
RN	M-P	12	1	7,714	,005	,43
	M-B	30				
IM	M-P	26	1	,783	,376	,13
	M-B	20				
IG	M-P	22	1	10,704	,001	,63
	M-B	5				
NR	M-P	4	--	--	--	--
	M-B	0				
X	M-P	6	1	3,571	,059	,71
	M-B	1				
Y	M-P	13	1	,000	1,000	--
	M-B	13				

A nivel de funciones, no obstante, aparecen diferencias significativas en la función de organización (FO), motivadora (FM) y de asesoría (FA) a favor de la monitora principal (véase tabla número 8.119).

Tabla 8.119. Comparación de conductas por funciones para el área intrapersonal. Nivel preadolescente

Funciones Docentes	Monitora	n	gl	χ^2	Sig (bilateral)	Tamaño Efecto
FO	M-P	19	1	13,762	,000	,81
	M-B	2				
FCD	M-P	15	--	--	--	--
	M-B	0				
FM	M-P	22	1	4,500	,034	,37
	M-B	10				
FC	M-P	35	--	--	--	--
	M-B	0				
FA	M-P	1109	1	885,583	,000	,86
	M-B	82				
FI	M-P	19	1	,758	,384	,15
	M-B	14				
CI	M-P	28	1	,490	,484	,10
	M-B	23				

8.6.2.3 Actividades interpersonales

Los resultados relativos a diferencias entre monitoras en actividades interpersonales, analizadas a nivel de códigos, se presentan en la tabla número 8.120, y muestran diferencias significativas en los códigos de conducta organización del alumnado (OA), organización del contexto didáctico (OD), guía individual (GI), guía grupal (GG) control individual (CI) e interacciones generales (IG) siendo estas diferencias siempre a favor de la monitora principal.

Es de señalar que en este tipo de actividades son menores las conductas que no emite la monitora básica con respecto a las actividades estudiadas previamente, ya que en este caso pasan a cuatro, sigue sin dar exposiciones, ni individuales ni grupales, así como tampoco controles o refuerzos grupales. La conducta no responde no se da en ninguna de las dos monitoras.

Tabla 8.120. Comparación de conductas por códigos para el área interpersonal. Nivel preadolescente.

Códigos	Monitora	n	gl	χ^2	Sig (bilateral)	Tamaño Efecto
OA	M-P	3	1	10,986	,001	1,65
	M-B	1				
OD	M-P	23	1	6,125	,013	,44
	M-B	9				
EI	M-P	3	--	--	--	--
	M-B	0				
EG	M-P	25	--	--	--	--
	M-B	0				
PM	M-P	16	1	1,960	,162	,28
	M-B	9				
GI	M-P	1266	1	1120,900	,000	,92
	M-B	51				
GG	M-P	549	1	444,480	,000	,87
	M-B	38				
CI	M-P	38	1	29,878	,000	,85
	M-B	3				
CG	M-P	30	--	--	--	--
	M-B	0				
RI	M-P	6	1	3,571	,059	,71
	M-B	1				
RG	M-P	2	--	--	--	--
	M-B	0				
RN	M-P	28	1	,018	,895	,02
	M-B	29				
IM	M-P	37	1	,229	,633	,06
	M-B	33				
IG	M-P	40	1	9,281	,002	,40
	M-B	17				
NR	M-P	0	--	--	--	--
	M-B	0				
X	M-P	4	1	,667	,414	,33
	M-B	2				
Y	M-P	34	1	,015	,903	,05
	M-B	33				

Hay diferencias significativas a nivel de funciones docentes para las actividades interpersonales en las funciones de organización (FO), motivación (FM), control (FC), asesoría (FA) e interacción (FI), obteniendo la monitora principal mayores frecuencias (véase tabla número 8.121).

Tabla 8.121. Comparación de conductas por funciones para el área interpersonal. Nivel preadolescente

Funciones Docentes	Monitora	n	gl	χ^2	Sig (bilateral)	Tamaño Efecto
FO	M-P	37	1	14,083	,000	,54
	M-B	11				
FCD	M-P	33	--	--	--	--
	M-B	0				
FM	M-P	23	1	5,121	,024	,39
	M-B	10				
FC	M-P	61	1	58,065	,000	,97
	M-B	1				
FA	M-P	2007	1	1593,805	,000	,86
	M-B	152				
FI	M-P	97	1	12,907	,000	,89
	M-B	53				
CI	M-P	35	1	1,328	,249	,15
	M-B	26				

8.6.2.4 Actividades cooperativas

Cuando las actividades son cooperativas, se encuentran diferencias en los códigos organización del alumnado (OA), guía individual (GI), guía grupal (GG), refuerzo individual (RI), revisión no verbal (RN), interacciones generales (IG), otros comportamientos (X) e inobservable (Y), a favor de la monitora principal todos ellos excepto la revisión no verbal (RN), como se puede ver en la tabla número 8.122.

Los códigos de exposición individual (EI), exposición grupal (EG), participación del monitor (PM), control individual (CI) y control grupal (CG) no se dan en la monitora básica, lo cual hace que no se puedan calcular las diferencias entre ella y la monitora principal. En este tipo de conductas es donde más diferencias se encuentran entre la monitora principal y la básica, pues se observan diferencias (bien porque el resultado de la prueba arroja en esa dirección, bien porque la monitora básica no emite la conducta) en 13 de los 17 códigos.

Tabla 8.122. Comparación de conductas por códigos para el área cooperativa. Nivel preadolescente.

Códigos	Monitora	n	gl	χ^2	Sig (bilateral)	Tamaño Efecto
OA	M-P	9	1	6,400	,011	,80
	M-B	1				
OD	M-P	13	1	1,190	,275	,24
	M-B	8				
EI	M-P	2	--	--	--	--
	M-B	0				
EG	M-P	28	--	--	--	--
	M-B	0				
PM	M-P	6	--	--	--	--
	M-B	0				
GI	M-P	1147	1	925,371	,000	,87
	M-B	81				
GG	M-P	462	1	301,148	,000	,76
	M-B	64				
CI	M-P	41	--	--	--	--
	M-B	0				
CG	M-P	25	--	--	--	--
	M-B	0				
RI	M-P	7	1	4,500	,034	,75
	M-B	1				
RG	M-P	2	--	--	--	--
	M-B	0				
RN	M-P	28	1	6,205	,013	,28
	M-B	50				
IM	M-P	43	1	,391	,532	,07
	M-B	49				
IG	M-P	56	1	33,985	,000	,72
	M-B	9				
X	M-P	16	1	10,889	,001	,78
	M-B	2				
Y	M-P	81	1	7,336	,007	,24
	M-B	50				

Los resultados relativos a las diferencias en las conductas de las monitoras en actividades cooperativas por funciones, se presentan en la tabla número 8.123 encontrándose diferencias significativas en las funciones de control (FC) y asesoría (FA) a favor de la monitora principal.

Tabla 8.123. Comparación de conductas por funciones para el área cooperativa. Nivel preadolescente

Funciones Docentes	Monitora	n	gl	χ^2	Sig (bilateral)	Tamaño Efecto
FO	M-P	16	1	2,667	,102	,33
	M-B	8				
FCD	M-P	17	--	--	--	--
	M-B	0				
FM	M-P	3	1	,200	,655	,20
	M-B	2				
FC	M-P	30	1	22,091	,000	,82
	M-B	3				
FA	M-P	971	1	498,942	,000	,65
	M-B	205				
FI	M-P	38	1	1,391	,238	,13
	M-B	49				
CI	M-P	40	1	,013	,910	,01
	M-B	39				

8.6.3 Comparaciones entre monitoras principales

8.6.3.1 Curso completo

Con el objeto de estudiar si las monitoras principales se comportan de forma diferente, se realizaron los análisis correspondientes, uniendo los códigos de todas las sesiones del programa, encontrándose diferencias significativas en catorce de los diecisiete códigos, a favor de la monitora principal del nivel infantil todos ellos, salvo los códigos exposición individual (EI) e interacciones generales (IG) que son más frecuentes en la monitora principal del nivel preadolescente (véase tabla número 8.124).

Tabla 8.124. Comparación de conductas por códigos entre monitoras principales, curso completo

Códigos	Monitora	n	gl	χ^2	Sig (bilateral)	Tamaño Efecto
OA	M-P-1	107	1	41,855	,000	,55
	M-P-2	31				
OD	M-P-1	111	1	48,029	,000	,56
	M-P-2	29				
EI	M-P-1	1	1	5,444	,020	,78
	M-P-2	8				
EG	M-P-1	48	1	,400	,527	,07
	M-P-2	42				
PM	M-P-1	63	1	13,462	,000	,38
	M-P-2	28				
GI	M-P-1	3021	1	36,548	,000	,80
	M-P-2	2569				
GG	M-P-1	1229	1	24,180	,000	,10
	M-P-2	997				
CI	M-P-1	128	1	12,136	,000	,24
	M-P-2	78				
CG	M-P-1	35	1	2,977	,084	,19
	M-P-2	51				
RI	M-P-1	234	1	197,737	,000	,89
	M-P-2	13				
RG	M-P-1	21	1	15.696	,000	,83
	M-P-2	2				
RN	M-P-1	72	1	9,811	,002	,30
	M-P-2	39				
IM	M-P-1	460	1	256,183	,000	,68
	M-P-2	86				
IG	M-P-1	51	1	18,692	,000	,35
	M-P-2	105				
NR	M-P-1	29	1	18,939	,000	,76
	M-P-2	4				
X	M-P-1	24	1	1,600	,206	,20
	M-P-2	16				
Y	M-P-1	244	1	48,070	,000	,37
	M-P-2	113				

En el análisis por funciones docentes, las diferencias se confirman cuando el análisis se hace por funciones, donde aparecen diferencias en todas las funciones, salvo la de control (véase tabla número 8.125).

Tabla 8.125. Comparación de conductas por funciones entre monitoras principales, curso completo

Funciones Docentes	Monitora	n	gl	χ^2	Sig (bilateral)	Tamaño Efecto
FO	M-P-1	216	1	69,531	,000	,50
	M-P-2	74				
FCD	M-P-1	39	1	6,943	,008	,26
	M-P-2	66				
FM	M-P-1	318	1	201,208	,000	,74
	M-P-2	47				
FC	M-P-1	160	1	,641	,424	,05
	M-P-2	146				
FA	M-P-1	4321	1	3,829	,050	,02
	M-P-2	4141				
FI	M-P-1	268	1	35,952	,000	,29
	M-P-2	146				
CI	M-P-1	248	1	84,769	,000	,50
	M-P-2	81				

8.6.3.2 Actividades intrapersonales

Cuando se analiza el comportamiento de las monitoras principales en función de las actividades orientadas al área intrapersonal, los resultados muestran diferencias significativas en los códigos organización del alumnado (OA), organización del contexto didáctico (OD), participación del monitor (PM), guía individual (GI), guía grupal (GG), control individual (CI), refuerzo individual (RI), revisión no verbal (RN), interacción entre monitoras (IM), no responde (NR) y conducta inobservable (Y), todas ellas a favor de la monitora principal del nivel infantil, salvo la conducta participación del monitor (PM) que presenta mayores frecuencias en la monitora principal del nivel preadolescente (véase tabla número 8.126).

Tabla 8.126. Comparación de conductas por códigos entre monitoras principales, área intrapersonal

Códigos	Monitora	n	gl	χ^2	Sig (bilateral)	Tamaño Efecto
OA	M-P-1	45	1	17,665	,000	,55
	M-P-2	13				
OD	M-P-1	43	1	27,939	,000	,76
	M-P-2	6				
EI	M-P-1	1	1	1,000	,317	,50
	M-P-2	3				
EG	M-P-1	18	1	1,200	,273	,20
	M-P-2	12				
PM	M-P-1	2	1	9,000	,003	,75
	M-P-2	14				
GI	M-P-1	1371	1	144,883	,000	,26
	M-P-2	809				
GG	M-P-1	434	1	29,524	,000	,22
	M-P-2	288				
CI	M-P-1	53	1	13,838	,000	,43
	M-P-2	21				
CG	M-P-1	17	1	,290	,590	,10
	M-P-2	14				
RI	M-P-1	117	1	97,581	,000	,90
	M-P-2	4				
RG	M-P-1	2	1	,333	,564	,33
	M-P-2	1				
RN	M-P-1	50	1	23,290	,000	,61
	M-P-2	12				
IM	M-P-1	188	1	122,636	,000	,72
	M-P-2	26				
IG	M-P-1	16	1	,947	,330	,56
	M-P-2	22				
NR	M-P-1	12	1	4,000	,046	,50
	M-P-2	4				
X	M-P-1	13	1	2,579	,108	,37
	M-P-2	6				
Y	M-P-1	111	1	77,452	,000	,79
	M-P-2	13				

A nivel de funciones docentes aparecen diferencias significativas en cuatro de ellas, función de organización (FO), función motivadora (FM), función asesoría (FA), función de interacción (FI) y categoría instrumental (CI) a favor todas ellas de la monitora principal del nivel infantil, como se puede observar en la tabla número 8.127.

Tabla 8.127. Comparación de conductas por funciones entre monitoras principales, área intrapersonal

Funciones Docentes	Monitora	n	gl	χ^2	Sig (bilateral)	Tamaño Efecto
FO	M-P-1	82	1	39,297	,000	,60
	M-P-2	19				
FCD	M-P-1	16	1	,032	,857	,03
	M-P-2	15				
FM	M-P-1	107	1	56,008	,000	,66
	M-P-2	22				
FC	M-P-1	53	1	3,682	,055	,20
	M-P-2	35				
FA	M-P-1	1639	1	102,220	,000	,19
	M-P-2	1109				
FI	M-P-1	120	1	73,388	,000	,73
	M-P-2	19				
CI	M-P-1	198	1	127,876	,000	,75
	M-P-2	28				

8.6.3.3 Actividades interpersonales

Los resultados relativos a diferencias entre monitoras principales en actividades interpersonales, muestran diferencias significativas en las conductas de organización del alumnado (OA), organización del contexto didáctico (OD), refuerzo individual (RI), interacción entre monitoras (IM), interacciones generales (IG) y conductas inobservables (Y) a favor de la monitora principal del nivel infantil, salvo las guías individuales (GI), los controles grupales (CG) y las interacciones generales (IG) que son mayores en la monitora principal del nivel preadolescente (véase tabla número 8.128).

Hay que destacar que no se han podido comparar los códigos exposición individual (EI) y no responde (NR) ya que el primero no presenta frecuencias en la monitora principal del nivel infantil y la segunda no presenta frecuencias en la monitora principal del nivel preadolescente.

Tabla 8.128. Comparación de conductas por códigos entre monitoras principales, área interpersonal

Códigos	Monitora	n	gl	χ^2	Sig (bilateral)	Tamaño Efecto
OA	M-P-1	46	1	18,458	,000	,56
	M-P-2	13				
OD	M-P-1	48	1	8,803	,003	,35
	M-P-2	23				
EI	M-P-1	0	--	--	--	--
	M-P-2	3				
EG	M-P-1	13	1	3,789	,052	,32
	M-P-2	25				
PM	M-P-1	15	1	,032	,857	,03
	M-P-2	16				
GI	M-P-1	1103	1	11,215	,001	,07
	M-P-2	1266				
GG	M-P-1	503	1	2,011	,156	,04
	M-P-2	549				
CI	M-P-1	56	1	3,447	,063	,19
	M-P-2	38				
CG	M-P-1	14	1	5,818	,016	,36
	M-P-2	30				
RI	M-P-1	76	1	59,756	,000	,85
	M-P-2	6				
RG	M-P-1	6	1	2,000	,157	,50
	M-P-2	2				
RN	M-P-1	16	1	3,273	,070	,27
	M-P-2	28				
IM	M-P-1	134	1	55,023	,000	,57
	M-P-2	37				
IG	M-P-1	15	1	11,364	,001	,45
	M-P-2	40				
NR	M-P-1	20	--	--	--	--
	M-P-2	0				
X	M-P-1	6	1	,400	,527	,20
	M-P-2	4				
Y	M-P-1	87	1	4,959	,026	,18
	M-P-2	60				

A nivel de funciones docentes, en las actividades interpersonales, presentan diferencias significativas las de organización (FO), motivadora (FM), y conducta instrumental (CI) a favor de la monitora principal del nivel infantil y las de comunicabilidad docente (FCD) y asesoría (FA) a favor de la monitora principal del nivel preadolescente (véase tabla número 8.129).

Tabla 8.129. Comparación de conductas por funciones entre monitoras principales, área interpersonal

Funciones Docentes	Monitora	n	gl	χ^2	Sig (bilateral)	Tamaño Efecto
FO	M-P-1	101	1	29,681	,000	,46
	M-P-2	37				
FCD	M-P-1	14	1	7,681	,006	,40
	M-P-2	33				
FM	M-P-1	110	1	56,910	,000	,65
	M-P-2	23				
FC	M-P-1	68	1	,380	,538	,05
	M-P-2	61				
FA	M-P-1	1748	1	17,864	,000	,07
	M-P-2	2007				
FI	M-P-1	108	1	1,861	,173	,09
	M-P-2	129				
CI	M-P-1	139	1	7,475	,006	,18
	M-P-2	97				

8.6.3.4 Actividades cooperativas

Cuando se comparan las conductas de las monitoras principales en las actividades cooperativas, se encuentran diferencias significativas en los códigos participación del monitor (PM), refuerzo individual (RI), refuerzo grupal (RG), interacción entre monitoras (IM), y conducta inobservable (Y), a favor estas diferencias de la monitora principal del nivel infantil. Por otra parte, los códigos exposición grupal (EG), guía individual (GI), guía grupal (GG), control individual (CI), control grupal (CG) y revisión no verbal (RN), presentan diferencias significativas a favor de la monitora principal del nivel preadolescente. Estos resultados se muestran en la tabla número 8.130.

Tabla 8.130. Comparación de conductas por códigos entre monitoras principales, área cooperativa.

Códigos	Monitora	n	gl	χ^2	Sig (bilateral)	Tamaño Efecto
OA	M-P-1	12	1	,040	,841	,04
	M-P-2	13				
OD	M-P-1	15	1	1,684	,194	,21
	M-P-2	23				
EI	M-P-1	0	--	--	--	--
	M-P-2	3				
EG	M-P-1	6	1	11,645	,001	,61
	M-P-2	25				
PM	M-P-1	44	1	13,067	,000	,47
	M-P-2	16				
GI	M-P-1	544	1	288,002	,000	,40
	M-P-2	1266				
GG	M-P-1	272	1	93,958	,000	,34
	M-P-2	549				
CI	M-P-1	22	1	4,267	,039	,27
	M-P-2	38				
CG	M-P-1	1	1	27,129	,000	,94
	M-P-2	30				
RI	M-P-1	34	1	19,600	,000	,70
	M-P-2	6				
RG	M-P-1	10	1	5,333	,021	,67
	M-P-2	2				
RN	M-P-1	10	1	8,526	,004	,47
	M-P-2	28				
IM	M-P-1	85	1	18,885	,000	,39
	M-P-2	37				
IG	M-P-1	21	1	5,918	,015	,31
	M-P-2	40				
NR	M-P-1	9	--	--	--	--
	M-P-2	0				
X	M-P-1	6	1	,400	,527	,24
	M-P-2	1				
Y	M-P-1	54	1	4,545	,033	,83
	M-P-2	34				

En el análisis agregado al conjunto de funciones docentes, se encuentran diferencias en la función de organización (FO), motivación (FM) y la categoría instrumental (CI) a favor de la monitora principal del nivel infantil estando las de

comunicabilidad docente (FCD) y asesoría (FA) a favor de la monitora principal del nivel preadolescente (véase tabla número 8.131).

Tabla 8.131. Comparación de conductas por funciones entre monitoras principales, área cooperativa

Funciones Docentes	Monitora	n	gl	χ^2	Sig (bilateral)	Tamaño Efecto
FO	M-P-1	35	1	7,078	,008	,37
	M-P-2	16				
FCD	M-P-1	7	1	4,167	,041	,42
	M-P-2	17				
FM	M-P-1	97	1	88,360	,000	,94
	M-P-2	3				
FC	M-P-1	23	1	,925	,336	,13
	M-P-2	30				
FA	M-P-1	848	1	8,317	,004	,07
	M-P-2	971				
FI	M-P-1	48	1	1,163	,281	,12
	M-P-2	38				
CI	M-P-1	118	1	38,506	,000	,49
	M-P-2	40				

8.6.4 Comparaciones entre monitoras básicas

8.6.4.1. Curso completo

En la tabla número 8.132 se presentan los resultados correspondientes a las comparaciones de los comportamientos de las monitoras básicas del nivel infantil y preadolescente. Los análisis muestran diferencias significativas en los códigos organización del contexto didáctico (OD), guía individual (GI), guía grupal (GG), refuerzo individual (RI), interacción entre monitoras (IM), otros comportamientos (X) y conducta inobservable (Y), siendo estas diferencias superiores en la monitora básica del nivel infantil.

Los códigos organización del alumnado (OA), exposición individual (EI), exposición grupal (EG), control individual (CI), control grupal (CG), refuerzo grupal (RG), y no responde (NR) no presentan frecuencias para la monitora básica del nivel preadolescente, por lo tanto no se pueden llevar a cabo las comparaciones correspondientes.

Tabla 8.132. Comparación de conductas por códigos entre monitoras básicas, curso completo

Códigos	Monitora	n	gl	χ^2	Sig (bilateral)	Tamaño Efecto
OA	M-B-1	131	1	128,030	,000	,98
	M-B-2	1				
OD	M-B-1	127	1	97,507	,000	,84
	M-B-2	11				
EI	M-B-1	1	--	--	--	--
	M-B-2	0				
EG	M-B-1	12	--	--	--	--
	M-B-2	0				
PM	M-B-1	84	1	42,706	,000	,65
	M-B-2	18				
GI	M-B-1	2372	1	2037,739	,000	,90
	M-B-2	119				
GG	M-B-1	728	1	40,473	,000	,24
	M-B-2	135				
CI	M-B-1	128	1	119,275	,000	,95
	M-B-2	3				
CG	M-B-1	31	1	25,485	,000	,98
	M-B-2	2				
RI	M-B-1	145	1	136,246	,000	,96
	M-B-2	3				
RG	M-B-1	25	1	22,154	,000	,92
	M-B-2	1				
RN	M-B-1	72	1	1,241	,265	,09
	M-B-2	86				
IM	M-B-1	440	1	264,500	,000	,72
	M-B-2	72				
IG	M-B-1	23	1	,021	,884	,02
	M-B-2	24				
NR	M-B-1	19	--	--	--	--
	M-B-2	0				
X	M-B-1	26	1	9,529	,002	,53
	M-B-2	8				
Y	M-B-1	196	1	33,451	,000	,34
	M-B-2	97				

Los resultados a nivel de funciones docentes, que se muestran en la tabla número 8.133, arrojan diferencias significativas en todas las funciones y la categoría instrumental.

Tabla 8.133. Comparación de conductas por funciones entre monitoras básicas, curso completo

Funciones Docentes	Monitora	n	gl	χ^2	Sig (bilateral)	Tamaño Efecto
FO	M-B-1	258	1	211,204	,000	,88
	M-B-2	17				
FCD	M-B-1	15	--	--	--	--
	M-B-2	0				
FM	M-B-1	253	1	150,919	,000	,72
	M-B-2	42				
FC	M-B-1	159	1	147,393	,000	,95
	M-B-2	4				
FA	M-B-1	3168	1	2033,627	,000	,75
	M-B-2	454				
FI	M-B-1	222	1	27,115	,000	,28
	M-B-2	125				
CI	M-B-1	248	1	99,635	,000	,76
	M-B-2	70				

8.6.4.2. Actividades intrapersonales

En la tabla número 8.134 se presentan las diferencias entre las conductas de las monitoras básicas significativamente diferentes, salvo en participación del monitor (PM), revisión no verbal (RN) e interacciones generales (IG).

Tabla 8.134. Comparación de conductas por códigos entre monitoras básicas, área intrapersonal

Códigos	Monitora	n	gl	χ^2	Sig (bilateral)	Tamaño Efecto
OA	M-B-1	65	--	--	--	--
	M-B-2	0				
OD	M-B-1	70	1	64,222	,000	,94
	M-B-2	2				
EI	M-B-1	1	--	--	--	--
	M-B-2	0				
EG	M-B-1	9	--	--	--	--
	M-B-2	0				
PM	M-B-1	8	1	,059	,808	,06
	M-B-2	9				
GI	M-B-1	1091	1	1009,803	,000	,95
	M-B-2	28				
GG	M-B-1	322	1	256,659	,000	,86
	M-B-2	24				
CI	M-B-1	45	--	--	--	--
	M-B-2	0				
CG	M-B-1	14	--	--	--	--
	M-B-2	0				
RI	M-B-1	77	1	74,051	,000	,98
	M-B-2	1				
RG	M-B-1	6	--	--	--	--
	M-B-2	0				
RN	M-B-1	26	1	,286	,593	,07
	M-B-2	30				
IM	M-B-1	203	1	150,175	,000	,82
	M-B-2	20				
IG	M-B-1	10	1	1,667	,197	,33
	M-B-2	5				
NR	M-B-1	8	--	--	--	--
	M-B-2	0				
X	M-B-1	16	1	13,235	,000	,88
	M-B-2	1				
Y	M-B-1	104	1	70,778	,000	,78
	M-B-2	13				

En el análisis por funciones docentes presentados en la tabla número 8.135 hay diferencias significativas en todas las funciones siendo mayores en la monitora básica del nivel infantil.

Tabla 8.135. Comparación de conductas por funciones entre monitoras básicas, área intrapersonal.

Funciones Docentes	Monitora	n	gl	χ^2	Sig (bilateral)	Tamaño Efecto
FO	M-B-1	124	1	118,127	,000	,97
	M-B-2	2				
FCD	M-B-1	8	--	--	--	--
	M-B-2	0				
FM	M-B-1	81	1	55,396	,000	,78
	M-B-2	10				
FC	M-B-1	53	--	--	--	--
	M-B-2	0				
FA	M-B-1	1402	1	1174,124	,000	,89
	M-B-2	82				
FI	M-B-1	113	1	77,173	,000	,78
	M-B-2	14				
CI	M-B-1	192	1	132,842	,000	,79
	M-B-2	23				

8.6.4.3 Actividades interpersonales

En la tabla número 8.136 se muestran los resultados relativos a las comparaciones entre las monitoras básicas cuando se trabajan actividades interpersonales, que muestran que los códigos guía individual (GI), guía grupal (GG), revisión no verbal (RN), interacción entre monitoras (IM) y conducta inobservable (Y) van a favor de la monitora básica del nivel infantil. Sin embargo, las conductas exposición individual (EI), exposición grupal (EG), control grupal (CG), refuerzo grupal (RG), y no responde (NR) no se han podido comparar debido a que no presentan frecuencias de aparición en una de las monitoras o en ambas.

Tabla 8.136. Comparación de conductas por códigos entre monitoras básicas, área interpersonal.

Códigos	Monitora	n	gl	χ^2	Sig (bilateral)	Tamaño Efecto
OA	M-B-1	1	1	,000	1,000	--
	M-B-2	1				
OD	M-B-1	11	1	,200	,655	,79
	M-B-2	9				
EI	M-B-1	0	--	--	--	--
	M-B-2	0				
EG	M-B-1	0	--	--	--	--
	M-B-2	0				
PM	M-B-1	18	1	3,000	,083	,10
	M-B-2	9				
GI	M-B-1	119	1	27,200	,000	,33
	M-B-2	51				
GG	M-B-1	135	1	54,387	,000	,40
	M-B-2	38				
CI	M-B-1	3	1	,000	1,000	--
	M-B-2	3				
CG	M-B-1	2	--	--	--	--
	M-B-2	0				
RI	M-B-1	3	1	1,000	,317	,56
	M-B-2	1				
RG	M-B-1	1	--	--	--	--
	M-B-2	0				
RN	M-B-1	86	1	28,252	,000	,50
	M-B-2	29				
IM	M-B-1	72	1	14,486	,000	,37
	M-B-2	33				
IG	M-B-1	24	1	1,195	,274	,17
	M-B-2	17				
NR	M-B-1	0	--	--	--	--
	M-B-2	0				
X	M-B-1	8	1	3,600	,058	,60
	M-B-2	2				
Y	M-B-1	97	1	31,508	,000	,49
	M-B-2	33				

Cuando se analizan las funciones docentes se encuentran diferencias significativas en todas las funciones y en la categoría instrumental a favor de la monitora básica del nivel infantil (véase tabla número 8.137).

Tabla 8.137. Comparación de conductas por funciones entre monitoras básicas, área interpersonal.

Funciones Docentes	Monitora	n	gl	χ^2	Sig (bilateral)	Tamaño Efecto
FO	M-B-1	77	1	49,500	,000	,75
	M-B-2	11				
FCD	M-B-1	1	--	--	--	--
	M-B-2	0				
FM	M-B-1	68	1	43,128	,000	,74
	M-B-2	10				
FC	M-B-1	69	1	66,057	,000	,97
	M-B-2	1				
FA	M-B-1	1026	1	648,452	,000	,74
	M-B-2	152				
FI	M-B-1	66	1	19,391	,000	,46
	M-B-2	26				
CI	M-B-1	129	1	31,739	,000	,42
	M-B-2	53				

8.6.4.4 Actividades cooperativas

En las actividades cooperativas hay diferencias significativas en los códigos organización del alumnado (OA), guía individual (GI), guía grupal (GG), refuerzo individual (RI), revisión no verbal (RN) e interacción entre monitoras (IM) a favor de la monitora básica del nivel infantil salvo el código revisión no verbal (RN) (véase tabla número 8.138).

Tabla 8.138. Comparación de conductas por códigos entre monitoras básicas, área cooperativa.

Códigos	Monitora	n	gl	χ^2	Sig (bilateral)	Tamaño Efecto
OA	M-B-1	33	1	30,118	,000	,94
	M-B-2	1				
OD	M-B-1	17	1	3,240	,072	,36
	M-B-2	8				
EI	M-B-1	0	--	--	--	--
	M-B-2	0				
EG	M-B-1	6	--	--	--	--
	M-B-2	0				
PM	M-B-1	50	--	--	--	--
	M-B-2	0				
GI	M-B-1	486	1	289,286	,000	,71
	M-B-2	81				
GG	M-B-1	199	1	69,297	,000	,51
	M-B-2	64				
CI	M-B-1	2	--	--	--	--
	M-B-2	0				
CG	M-B-1	3	--	--	--	--
	M-B-2	0				
RI	M-B-1	35	1	32,111	,000	,94
	M-B-2	1				
RG	M-B-1	12	--	--	--	--
	M-B-2	0				
RN	M-B-1	10	1	26,667	,000	,67
	M-B-2	50				
IM	M-B-1	76	1	5,832	,016	,22
	M-B-2	49				
IG	M-B-1	3	1	3,000	,083	,50
	M-B-2	9				
NR	M-B-1	8	--	--	--	--
	M-B-2	0				
X	M-B-1	2	1	,000	1,000	--
	M-B-2	2				
Y	M-B-1	33	1	3,482	,062	,20
	M-B-2	50				

En el análisis por funciones docentes, se encuentran diferencias en todas las funciones a favor de la monitora básica del nivel infantil (véase tabla numero 8.139).

Tabla 8.139. Comparación de conductas por funciones entre monitoras, área cooperativa.

Funciones Docentes	Monitora	n	gl	χ^2	Sig (bilateral)	Tamaño Efecto
FO	M-B-1	55	1	35,063	,000	,75
	M-B-2	8				
FCD	M-B-1	2	--	--	--	--
	M-B-2	0				
FM	M-B-1	101	1	95,155	,000	,96
	M-B-2	2				
FC	M-B-1	32	1	24,029	,000	,84
	M-B-2	2				
FA	M-B-1	836	1	382,479	,000	,61
	M-B-2	205				
FI	M-B-1	34	1	2,711	,100	,18
	M-B-2	49				
CI	M-B-1	114	1	36,765	,000	,49
	M-B-2	39				

Los resultados aquí vistos permiten comprobar la existencia de diferencias en las conductas de las monitoras tanto en relación al nivel al que pertenecen como a su estatus y en función de las actividades desarrolladas.

8.6.5 Recapitulación

Los resultados aquí vistos permiten comprobar la existencia de diferencias en las conductas de las monitoras, tanto en relación al nivel al que pertenecen como a su estatus y en función de las actividades desarrolladas. No obstante, estas diferencias son más marcadas en la monitora básica del nivel preadolescente, pues, al ser la que menos experiencia tenía al empezar, fue adquiriendo su rol de monitora paulatinamente, a medida que avanzaba el programa.

CAPÍTULO 9 DISCUSIÓN

Esta investigación se ha desarrollado con el objetivo de estudiar un instrumento para una de las formas de la evaluación de proceso, concretamente la evaluación del comportamiento de las implementadoras de un programa de intervención psicoeducativa.

El Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC) desarrollado, al ser de orientación psicoeducativa, donde el interés reside más en aspectos preventivos que en solucionar problemas consolidados, se enfoca a enseñar a los participantes habilidades intra e interpersonales, que se adquieren, por tanto, como un contenido equiparable a lo que ocurre en la docencia formal con otros contenidos instrumentales. Por ello, entender que la conducta del implementador es comparable a la del docente queda suficientemente justificado.

En primer lugar, se puede afirmar que el instrumento ha mostrado ser adecuado en cuanto a su **bondad**, tanto a nivel de fiabilidad, como de validez. Este instrumento se basa en la importancia que tienen los comportamientos del docente en su labor de enseñanza-aprendizaje, cuestión que se ha recopilado, de forma más o menos amplia en la literatura científica (Medley, 1979; Rosenshine; 1982; Porter y Brophy, 1988; Genovard y Gotzens, 1990; Valcárcel, 2004). El modelo de Hernández (1991), que se sigue aquí, presenta la ventaja de ser exhaustivo, recogiendo todas las tareas que desarrolla el docente. Este enmarque teórico garantiza tanto la validez de contenido, al recoger las funciones que lleva a cabo un docente dentro del aula, como la validez de constructo, al sustanciarse una estructura teórica consolidada.

La validez de la metodología observacional descansa en la relevancia de las categorías de observación elegidas y en el grado en que el instrumento alcanza de forma exhaustiva los contenidos que se pretenden observar (Sarriá, 2010). El PROFUNDO, v2 guarda estos principios al sustentarse en un modelo exhaustivo, como es el de Hernández (1991), que aglutina, de forma comprensiva, las perspectivas aportadas en la literatura para explicar las tareas que desarrolla el docente.

La fiabilidad también ha sido comprobada mediante los procedimientos más habituales en esta metodología, el coeficiente Kappa y la Teoría de la Generalizabilidad (TG) que, además de aportar una medida de fiabilidad, permite responder al criterio de eficiencia, al determinar en qué medida ciertos factores deberían, o no, ser modificables para la obtención de una mayor fiabilidad.

En este sentido, los resultados muestran que no es preciso contar con más de dos observadores para el cálculo de la fiabilidad, así como que no es necesario incrementar el número de actividades desarrolladas en las sesiones.

Pasando a considerar la corroboración de las hipótesis, los datos permiten confirmar la **primera**, que plantea que las funciones docentes tienen un peso diferencial, de tal manera que las de aparición más frecuente son la de asesoría y la de interacción, permitiendo establecer una perspectiva dinámica.

En primer lugar, los análisis realizados confirman que las conductas más frecuentes son, a nivel general las guías individuales, cuya frecuencia relativa tomada a nivel global oscila de 0,57 a 0,08. Por parte de los participantes, la conducta más frecuente es la respuesta al monitor, que está entre 0,14 y 0,16.

No obstante, la metodología observacional permite apresar el flujo de comportamientos no sólo a nivel estático, esto es, el que queda recogido a través de las frecuencias de aparición de los comportamientos, sino que aporta la posibilidad de un estudio dinámico, cuya validez ecológica es indiscutible.

Gracias a estos análisis secuenciales se ha podido corroborar también la hipótesis planteada, y esto desde dos perspectivas. Por una parte, las conductas mencionadas superan el nivel establecido para poder considerarse criterio, esto es, ser vistas como elicitanes de un patrón.

En segundo lugar, los datos han permitido extraer estructuras comportamentales, siendo la primera de ellas, que hemos denominado **estructura 1**, donde la función de asesoría va seguida de la función de interacción. Los análisis realizados en esta investigación han permitido determinar que esta estructura es la más relevante, si tenemos en cuenta que es la que tiene una frecuencia de aparición más elevada, ya que se ha podido observar en un 80% del total de secuencias de comportamiento en la

monitora principal del nivel preadolescente, en un 75% en la monitora principal del nivel infantil y en un 40% en la monitora básica del nivel preadolescente.

Cuando se estudia esta estructura de manera más pormenorizada, eso es, a nivel de códigos, se evidencia que se sustenta en dos patrones. El primero de ellos, *el patrón I*, se forma cuando la guía individual (GI) de la monitora va seguida por respuesta del participante (RP), lo cual ocurre en un 85% de las secuencias comportamentales en la monitora principal del nivel preadolescente, en un 84% en la principal del nivel infantil y en un 28% en la básica de este mismo nivel.

El *segundo patrón* dentro de esta primera estructura es la guía individual (GI) de las monitoras, seguida de las preguntas que los participantes le hacen, esto es, se dirige al monitor (DM), que aparecen en un 75% de las secuencias de comportamiento en la monitora principal del nivel infantil, en un 40% en la básica del mismo nivel y en un 30% en la principal del nivel preadolescente.

Es interesante señalar la asimetría de los patrones de esta estructura, siendo mucho más frecuente el primero que el segundo. Cabe concluir, por tanto, que el clima de la sesión conlleva una dinámica interactiva y activa, donde los niños y niñas reflexionan y responden a las preguntas planteadas.

Este tipo de interacción en las sesiones de intervención es idóneo para poder desarrollar las actividades del programa, que se caracterizan por su poca complejidad, por lo que exigen explicaciones cortas y claras, lo que lleva a que los participantes, ante las guías de las monitoras, respondan, más que pregunten, a los contenidos socioafectivos que se trabajan en el programa.

La sencillez de las tareas propuestas explica por qué los participantes no precisan preguntar para obtener mayores aclaraciones, como sería esperable en un tipo de actividad de contenidos más complejos o de tareas más exigentes.

Evidentemente, la primera estructura tiene su contraparte cuando el agente analizado es el participante, de tal manera que la *segunda estructura* de comportamientos implica que la función de interacción de los participantes va seguida de la función de asesoría de la monitora. Así, el 90% de los patrones se dan cuando los agentes son los participantes y sus interacciones van seguidas por las asesorías de la monitora principal del nivel preadolescente. Sin embargo, los porcentajes son más bajos

cuando las interacciones de los participantes van seguidas de asesorías de las monitoras principal y básica del nivel infantil (75% y 50% respectivamente).

Esta estructura general, a un nivel más concreto, da lugar a dos tipos de patrones comportamentales. Así surge el *tercer patrón*, donde las respuestas de los participantes (RP) generan guías individuales (GI), que aparece en un 85% del total de secuencias comportamentales en la monitora básica del nivel preadolescente, en un 50% en la monitora principal del nivel infantil y en un 40% en la monitora básica del nivel infantil. El *cuarto patrón* de los participantes, que es aquel donde las conductas dirigidas a la monitora (DM) elicitán guías individuales (GI), se da en un 50% del total de patrones en la monitora principal del nivel preadolescente, en un 40% en la monitora básica del nivel infantil y en un 12% en la monitora principal del nivel infantil.

En esta segunda estructura, el patrón de respuesta del participante (RP) seguido de guías individuales (GI), se produce en un porcentaje más alto que el patrón donde el participante pregunta (se dirige al monitor, DM) seguido de guías individuales (GI), en concordancia con la explicación que ya se ha expuesto en la descripción de los patrones 1 y 2.

Por tanto, la detección de las estructuras y patrones descritos permiten corroborar, desde el punto de vista secuencial, la primera hipótesis, pudiendo afirmar que las asesorías e interacciones no son sólo las conductas más frecuentes, sino que también es mayor su aparición cuando se estudia el flujo de comportamientos de forma dinámica.

Estos resultados son importantes, además, desde dos perspectivas. En primer lugar, porque avalan el buen hacer de las monitoras del programa, ya que la literatura afirma que los profesores eficaces son aquellos que invierten la mayor parte del tiempo en asesorar y propiciar interacciones en el alumnado, que dan una adecuada retroalimentación y que dirigen, organizan y fomentan la conducta participativa de los niños y las niñas en las actividades dentro del aula (Brophy y Evertson, 1976; Lam, 1996; Zeng, Leung, Wenhao y Hipscher, 2009).

Y en segundo lugar, los patrones comportamentales encontrados se pueden explicar desde una perspectiva constructivista (Hernández, 2006), puesto que las monitoras del programa desarrollan un tipo de conducta participativa, activa e interactiva.

La **segunda hipótesis**, que plantea que la experiencia de las monitoras se relaciona con una mayor participación en las sesiones, también se ha podido contrastar, ya que la experiencia es un factor importante de diferencias desde distintos puntos de vista.

Las monitoras principales, en ambos casos, tienen más experiencia que las básicas y, comparando sus comportamientos, se observan diferencias significativas entre ellas, teniendo mayor protagonismo las principales que las básicas, descansando en ellas la responsabilidad del grupo, como se puede comprobar por los porcentajes de conducta emitida y por el mayor número de conductas criterio que tienen a ellas como agentes.

Con respecto a la experiencia previa, la monitora principal del nivel infantil en el momento del estudio llevaba tres años participando como monitora en el grupo, mientras que la básica había empezado el año anterior. En esta diada es donde se observan menos diferencias en las comparaciones realizadas entre monitoras: la principal y básica del nivel infantil, la principal y básica del nivel preadolescente, las principales de los niveles infantil y preadolescente y las básicas del nivel infantil y preadolescente.

Las diferencias en comportamientos detectadas cuando se analizan desde un punto de vista de la comparación tradicional, a través de la prueba chi-cuadrado señalan que los comportamientos que desarrollan las dos monitoras del nivel infantil presentan diferencias significativas en las conductas de exposición individual (EI), guías individual y grupal (GI, GG), refuerzo individual (RI) e interacciones generales (IG), todas ellas a favor de la monitora principal. Estas diferencias se mantienen en el análisis agregado al conjunto de funciones docentes, existiendo diferencias significativas en cuatro de las seis funciones (función de comunicabilidad docente, función motivadora, función de asesoría y función de interacción).

Desde una perspectiva secuencial, analizando el porcentaje de comportamientos y de patrones que emiten una y otra monitora, se puede comprobar que la principal tiene un mayor protagonismo, al alcanzar porcentajes más altos en los patrones descritos anteriormente.

En conclusión, los datos a este nivel corroboran la segunda hipótesis, pues la mayor experiencia de la monitora principal se hace patente en la emisión de más conductas y en responsabilizarse claramente de la sesión.

Pero, además, la experiencia previa también se puede analizar desde la diada de las monitoras. Así, la mayor cohesión que se observa en los comportamientos de las monitoras del nivel infantil, bien puede ser efecto de que el año en que se realizó el presente estudio fuera el segundo en que compartían la implementación del grupo de los niños y niñas más pequeños.

Las sesiones del nivel infantil, por tanto, cuentan con la experiencia previa conjunta de un año de las dos monitoras, lo cual supone una ventaja a la hora no sólo de preparar las actividades, sino también de enfrentarse a las exigencias del grupo de niños y niñas. A pesar de las diferencias encontradas en sus actuaciones, ambas monitoras mantienen pautas de comportamientos estables en su trabajo con el grupo a lo largo de las sesiones del programa.

En el caso del nivel preadolescente, los datos confirman también la segunda hipótesis, siendo el refrendo de la misma aún más claramente para este nivel. La monitora principal llevaba cuatro años de trabajo con el grupo, mientras que la básica comenzaba ese año, pudiendo apreciarse su inexperiencia con el grupo, al mostrar una conducta limitada básicamente a observar, más que a intervenir.

La actuación desigual de las monitoras principal y básica a lo largo de las sesiones del programa se hace tangible en las diferencias encontradas, cuando se compara a nivel de códigos, donde llegan a diferenciarse en más de la mitad de ellos en alguno de los contrastes realizados, diferencias que, obviamente, se detectan también a nivel de funciones docentes.

El papel de la experiencia en las actividades desarrolladas por las monitoras se pone de manifiesto, de forma extraordinariamente clara, cuando se analiza el comportamiento de la monitora básica del nivel preadolescente. Así, se observa como, paulatinamente, se va integrando y adopta un papel más activo, ganando en autonomía y seguridad conforme va avanzando el programa. A partir de la sesión número seis, su conducta destaca lo suficiente como para ser elicitada como consecuente, pero no muestra conductas criterio hasta la sesión trece, en la etapa final del programa, donde

demuestra ya un comportamiento más propio de monitora, como es realizar conductas de guía individual (GI).

Por tanto, no es de extrañar que los participantes no asuman su cambio de rol, pasando de mera observadora a integrarse como monitora. Los niños y niñas no la perciben como monitora, lo cual se pone de manifiesto en que sus comportamientos en asesoría en ningún caso elicitaban respuestas en los participantes referidas a la tarea.

No obstante, los participantes no ignoran sus actuaciones, puesto se comunican con ella cuando los temas que desarrolla no van dirigidos a la tarea objetivo de la sesión. Esto hace pensar que los niños y las niñas la han percibido como una más del grupo, pero no como monitora. Estos resultados, de gran relevancia, nunca hubieran salido a la luz de no haberse realizado el análisis secuencial.

Este patrón de comportamiento de la monitora básica es digno de elogio más que de crítica, pues actúa, en todo momento, con una gran prudencia, manteniendo una posición subordinada a la otra monitora, evitando, por tanto, intervenir de forma activa hasta no haber afianzado su formación. Su pasividad, no obstante, no se puede considerar dejación de sus funciones, puesto que, en ningún caso, se detectan conductas no referidas a la tarea. En cambio, sí que emite frecuentemente revisiones no verbales, que suponen una supervisión enlazada con la actividad que se desarrolla en la sesión.

La experiencia también parece jugar un factor importante en el nivel de integración que presentan el tándem de monitoras, reflejado en los códigos relativos a la interacción entre ellas. Así, mientras que en el nivel infantil, donde las monitoras han compartido un año de experiencia conjunta, la interacción referida a la actividad entre ellas es de un 53% de los patrones comportamentales globales, en el nivel preadolescente aparece sólo en un 10% del total de sesiones.

Los resultados aquí encontrados avalan los hallazgos de otras investigaciones, que afirman que la experiencia de los profesores facilita su autonomía y seguridad a la hora del trabajo con los niños y las niñas en el aula, así como que los profesores con menor experiencia tienden a inhibir más sus comportamientos docentes (Ashton, 1975; Kutnick, 1988; Dodds, 1994; Medwell, Wray, Poulson y Fox, 1998; Sprinkle, 2009).

La **tercera hipótesis** que plantea que la responsabilidad de la implementación del programa recae en la monitora principal, se ha visto confirmada por los resultados

que ya se han comentado anteriormente en los dos niveles del programa. Por una parte, las conductas que sirven como criterio en el desarrollo del análisis secuencial, pertenecen más frecuentemente a las monitoras principales de los niveles infantil y preadolescente. Estas conductas se confirman en cada una de las actividades del programa, que muestran que los códigos de guía individual y grupal (GI, GG) se dan de manera estable en las monitoras principales a lo largo de las sesiones del programa y, por otra, se demuestra una mayor frecuencia en la estructura de patrones comportamentales en las monitoras principales que en las básicas tanto en el desarrollo de las sesiones del programa como en el tipo de actividades desarrolladas, sean estas intrapersonales, interpersonales y cooperativas.

Otros patrones encontrados se producen en una mayor proporción en la monitora principal, por lo que se confirma su mayor protagonismo. Así, dentro del nivel infantil, *el patrón de refuerzo a las conductas del participante* se da en la monitora principal en un 40% cuando se analiza este patrón de comportamiento en el curso completo, frente al 9% de la monitora básica. Los porcentajes de aparición del patrón son también mayores para la monitora principal cuando se desarrollan las actividades intrapersonales, interpersonales y cooperativas (12%, 54% y 60% respectivamente) frente al 48% y 20% de la monitora básica en dichas actividades.

Para confirmar la **cuarta hipótesis**, que plantea la existencia de diferencias en los patrones de comportamiento en las monitoras en función de la edad de los participantes, se han comparado tanto los comportamientos de las monitoras principales en los dos niveles de intervención como los de las monitoras básicas.

Con respecto a las diferencias en las conductas que desarrollan las monitoras principales de los niveles infantil y preadolescente, los resultados obtenidos permiten corroborar esta cuarta hipótesis, puesto que se observan diferencias significativas entre los grupos. Así cuando se comparan los comportamientos de las monitoras principales, resultan diferentes en todos los códigos de conducta, excepto en la exposición o control grupal (EG, CG), códigos, por otra parte, de una frecuencia más bien baja, así como en otros comportamientos que no se corresponden con las funciones docentes. La monitora principal del nivel infantil presenta frecuencias más altas, salvo en el código de interacciones generales. Las diferencias encontradas a nivel de códigos se confirman

cuando se agrupan por funciones, presentando diferencias en seis de las siete funciones analizadas.

Estos resultados ponen de manifiesto que los comportamientos de las monitoras se ciñen a la edad de los participantes, lo que explica la mayor actividad de la monitora principal del nivel infantil, donde niños y niñas precisan que la sesión sea dinámica, dada su corta edad, así como necesitan más asesoría en el desarrollo de las actividades propuestas.

Las discrepancias son también notables cuando se comparan las monitoras básicas de ambos niveles de intervención. Doce de los diecisiete códigos de conducta presentan diferencias en la actuación de las monitoras (organización del alumnado (OA), organización del contexto didáctico (OD), participación del monitor (PM), guía individual y grupal (GI, GG), refuerzo individual y grupal (RI, RG), control individual y grupal (CI, CG), interacción entre monitoras (IM), otros comportamientos (X) y conducta inobservable (Y) siendo estas diferencias a favor de la monitora básica del nivel infantil. Estas discrepancias se hacen más palpables cuando el análisis se realiza por funciones pues en todas ellas el comportamiento de ambas monitoras es distinto.

Otro refrendo a la hipótesis viene apoyado por la planificación previa de las actividades del programa, donde se observa que la estructura de las sesiones es diferente en función de la edad de los participantes, siendo más dinámica en el nivel infantil que en el preadolescente. En el primero se llevaron a cabo 32 actividades y en el segundo 20. Ya se ha comentado la necesidad de un mayor número de tareas en el grupo de los más pequeños.

Desde el punto de vista del análisis secuencial, se puede afirmar, también, que hay un mayor dinamismo en el desarrollo de las actividades, puesto que el número de patrones comportamentales apresados tanto a nivel de retardo 1 como de retardo 2, es mayor en el nivel de los participantes de menor edad.

No obstante, en el caso de las diferencias a nivel de monitoras básicas, tan llamativas, la explicación de tales discrepancias puede deberse no tanto a factores relativos a la edad de los participantes, como a la experiencia de las monitoras, aspecto este analizado en la discusión de la segunda hipótesis.

La **quinta hipótesis**, que plantea que los comportamientos llevados a cabo por las monitoras se diferencian en función del tipo de actividades desarrolladas, esto es, intrapersonales, interpersonales y cooperativas, se corrobora claramente, tanto dentro de cada nivel, como comparando ambos.

Se observa una distribución desigual de porcentajes de conducta emitido por cada una de las monitoras en función de las actividades que se desarrollan. Así la primera estructura en la monitora principal del nivel infantil es más frecuente cuando las actividades son cooperativas. En cambio, para la monitora principal del nivel preadolescente los resultados son distintos, esto es, la estructura tiene una frecuencia menor en la conducta cooperativa. Por su parte la monitora básica del nivel infantil también tiene una distribución diferencial de comportamiento en función de la tarea a realizar.

Además, en el primer patrón, si bien la frecuencia de conducta es mayor para la monitora principal, se observa una especie de contrabalanceo, de tal manera que cuanto más alta es la conducta de la monitora, más baja es la de su compañera en cada una de las áreas de actividad desarrollada y viceversa. Y éste es válido para el análisis en los dos niveles.

No se van a detallar las diferencias encontradas en cada una de las estructuras y patrones, puesto que en todos los casos, se confirma este comportamiento diferencial de las monitoras en función del tipo de actividades desarrolladas. La conclusión a la que cabe llegar es que el tipo de contenido condiciona el comportamiento del docente.

Por tanto, los resultados muestran que hay una actuación desigual en las conductas de las monitoras principales y básicas de los niveles infantil y preadolescente, cuando se desarrollan actividades intrapersonales, interpersonales y cooperativas, corroborando así la quinta hipótesis.

Con respecto a la **sexta hipótesis**, relativa a que los diferentes estilos docentes dan lugar a patrones de comportamientos diferentes, los resultados no avalan la hipótesis, pero permiten realizar una reflexión importante.

Lo primero que cabe señalar es que no aparecen diferencias en los estilos docentes de las cuatro monitoras, ya que todas puntúan en el estilo “más alternativo que

convencional”. En este sentido, cabría esperar, por tanto que, de ser cierta esta hipótesis, no existieran diferencias individuales en sus patrones comportamentales.

Sin embargo, todos los resultados, tanto los descriptivos y secuenciales, como los obtenidos de la comparación de los comportamientos y funciones docentes de las monitoras, muestran patrones diferentes en las actuaciones de las mismas.

En primer lugar, los datos relativos a la comparación de conductas entre monitoras corroboran la existencia de diferencias, lo que se pone de manifiesto entre todas ellas: dentro de cada diada en su nivel y comparando entre niveles, en función de su estatus, y esto tanto a nivel de curso completo como diferenciando por actividades. En resumen se han podido apreciar diferencias entre todas las monitoras en todos los casos.

A nivel de las estructuras comportamentales y los patrones detectados se muestran comportamientos diferenciales entre monitoras que, además, responden también a una actuación diferencial en función de las actividades desarrolladas, lo cual corrobora también la quinta hipótesis ya comentada. Se pasa a revisar estos aspectos.

La **primera estructura** (función de asesoría seguida de función de interacción), se distribuye de forma diferencial entre las monitoras principal y básica del nivel infantil en los tres tipos de actividades, siendo mayor en la monitora principal. Esta primera estructura también es diferente en el nivel preadolescente, ya que la monitora principal es la única que genera conductas criterio que eliciten respuestas entre en los participantes, obteniéndose altos porcentajes de aparición en las actividades intrapersonales, interpersonales y cooperativas.

La **segunda estructura**, esto es, la función de interacción seguida de la función de asesoría, se obtienen también diferencias cuando se comparan las monitoras de los dos niveles. En el nivel infantil hay una actuación desigual entre la monitora principal y la básica cuando se desarrollan los tres tipos de actividad. En el nivel preadolescente, la monitora principal obtiene altos porcentajes de presencia de esta estructura en las actividades intrapersonales e interpersonales mientras que para la monitora básica sólo surge cuando se desarrollan conductas cooperativas.

Cuando se comparan las monitoras por estatus, se encuentran diferencias en las estructuras detectadas como se ha visto en la exposición anterior.

Finalmente, las estructuras encontradas permiten confirmar la actuación desigual de las monitoras básicas pues si bien la del nivel infantil obtiene porcentajes de aparición en las estructuras comportamentales detectadas, la del nivel preadolescente sólo se ve reflejada en la segunda estructura cuando su conducta es consecuente con la del participante.

Los patrones encontrados gracias a la metodología observacional a lo largo de las actividades del programa muestran que las cuatro monitoras tienen un estilo de actuación bien diferenciado.

Se puede concluir, por tanto, que los comportamientos que desarrollan las monitoras no están circunscritos a su estilo y formas de hacer, sino que dependen también de la tarea que se lleva a cabo, adaptando a ella sus comportamientos.

En conclusión, por tanto, la sexta hipótesis no se ve refrendada, tal y como se enunció, aunque se encuentran evidencias que la corroboran si, en lugar de relacionar estilos educativos medidos a través de autoinformes, se hace mediante las conductas emitidas.

Por lo tanto, a pesar de puntuar todas las monitoras en el mismo estilo educativo, sus comportamientos presentan claras diferencias, debidas tanto a factores como la experiencia, la edad de los niños y las niñas y el estatus desempeñado.

Estos hallazgos son concordantes con estudios previos, que han valorado la inconsistencia que se encuentra cuando los docentes se autoevalúan en las funciones docentes que llevan a cabo en el aula, en el sentido de que existen discrepancias entre lo que los docentes informan de lo que es su estilo educativo y la conducta real que desarrollan (Snider y Roehl, 2007).

Como es sabido, uno de los sesgos más importantes en los autoinformes es el de la deseabilidad social. Los datos obtenidos permiten afirmar que la escala utilizada no se ve libre de dicho sesgo. Así, las puntuaciones obtenidas en dicha escala por las monitoras del nivel preadolescente son más elevadas que las del nivel infantil, lo cual hace pensar que, de haber diferencias, se observan conductas más adecuadas de las primeras que de las segundas, lo cual no es el caso.

La **última hipótesis** planteada, que alude a que se espera una adecuada interacción entre monitoras, se corrobora de forma estable en el nivel infantil, mientras

que en el nivel preadolescente la interacción se incrementa con el paso del tiempo, a medida que se desarrolla el programa.

Este aspecto de interacción entre monitoras resulta especialmente importante, porque una relación inadecuada entre dos personas que están al frente de una intervención puede redundar en resultados negativos para el grupo.

Se ha señalado previamente que la inclusión de dos monitoras en las sesiones de intervención responde a criterios tanto formativos como prácticos. El programa, que carece de una financiación adecuada que permita garantizar un empleo estable a las monitoras, se nutre de voluntarios que, por su misma esencia, varían en las distintas ediciones del mismo, produciéndose tanto bajas, como nuevas incorporaciones, lo que exige estar en un proceso continuo de formación de los nuevos postulantes.

En segundo lugar, el carácter voluntario también obliga a prever la posible ausencia, en alguna sesión, de los y las implementadoras habituales del programa, por lo que es preciso contar con soluciones de carácter estable. La existencia de una monitora en formación, a la que el grupo está acostumbrado, evita el riesgo de que una sesión pueda no llevarse a cabo o que el guía accidental del grupo pueda resultar desconocido para los participantes.

No obstante, estas razones aducidas no deben dejar sin analizar la contribución que la implementación del programa por parte de dos personas tiene en la eficacia del mismo. La evaluación de proceso y, en concreto, de las conductas de los implementadores, es clave para ello, permitiendo extraer conclusiones y recomendaciones para mejorar el programa en ediciones futuras.

Hasta aquí el debate se ha centrado en la corroboración de las hipótesis. Sin embargo, esta investigación permite también extraer algunas **reflexiones** de importancia, tanto a nivel de la aplicabilidad de las funciones docentes al programa de intervención aquí desarrollado, como a consideraciones prácticas para la mejora del mismo.

A través del estudio realizado se ha podido comprobar la bondad de aplicar el modelo de funciones docentes a la evaluación de proceso del programa, dando la base para diseñar un instrumento flexible y exhaustivo, que capte de forma detallada,

comportamientos de las monitoras, desde un planteamiento teórico, ayudando a codificarlos y así entenderlos y explicarlos.

La riqueza de información que da el instrumento de observación permite suministrar información a las monitoras acerca de su conducta para, posteriormente, introducir planes de mejora con respecto a las funciones que desarrollan, así como darles estrategias docentes adecuadas (Wankat y Oreovicz, 1993; Cosser, 1998; Fullerton, 1999; Shortland, 2004).

El análisis secuencial, a su vez, ayuda a comprender de forma dinámica lo que ocurre dentro de un programa de intervención, permitiendo extraer aquellas pautas de comportamiento que dan lugar tanto a patrones adecuados como inadecuados, desde el punto de vista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, si el monitor responde con refuerzo a una conducta disruptiva, estará potenciando un patrón inadecuado y negativo.

En el presente estudio, los patrones encontrados son adecuados, en general, para un buen desarrollo de las sesiones dentro del programa. Sin embargo, se ha detectado algún patrón inadecuado, como es la aparición de las interacciones generales que, como se recordará, son comunicaciones no dirigidas a la tarea entre las monitoras y los participantes. Si estas interacciones se producen con la frecuencia con que han sido detectadas en el nivel preadolescente, hay que señalar que se está robando un tiempo importante al desarrollo de los objetivos del programa y, por tanto, es aconsejable que se disminuyan de forma sustancial tales interacciones, siendo por ello necesario ajustar la intervención, para dar cabida a intercambios más adecuados o convenientes, con objetivos bien identificados.

Otro patrón que ha surgido en el nivel infantil, es la ausencia de respuesta (no responde NR) a la intervención de los participantes. Este patrón, de por sí inadecuado, da lugar a una mayor reflexión. Así, si bien es cierto que, aparentemente, no responder a la demanda de los participantes podría parecer inadecuado, cabe otra interpretación, pues no es fácil saber, por ejemplo, si la monitora elude la respuesta porque no ha oído la pregunta, o porque está dejando activamente de atender a preguntas insistentes, que estas interacciones son llamadas de atención más que preguntas relevantes, como una forma de control. El código, además, al ser negativo queda al albur de los observadores,

lo que pone de manifiesto su posible ambigüedad y la pérdida de rigor que ello conlleva.

Cabe destacar también la sensibilidad del instrumento para detectar cambios a lo largo del programa, ya que se ha podido determinar la evolución en el comportamiento de la monitora básica del nivel preadolescente, que *aprende* conforme este va desarrollándose modificando su comportamiento, adecuándose al rol de monitora. Esto es muy importante y pone de manifiesto el carácter dinámico del protocolo estudiado.

Por otro lado, el instrumento ha permitido analizar el clima grupal que se da dentro de las sesiones. Se puede concluir que éstas se caracterizan por ser dinámicas y participativas, garantizándose la disciplina necesaria para un desarrollo organizado de las mismas no con el uso de controles comportamentales (contingencias negativas), sino a través de las propias actividades. Esta afirmación viene avalada por el hecho de que no se detecta la aparición de conductas disruptivas por parte de los niños y las niñas, haciéndose uso, por otra parte, de pocos controles, tanto individuales como grupales.

Este estudio no se ve libre de **limitaciones**, siendo la más importante la debida a factores técnicos. Se ha podido comprobar una alta frecuencia de aparición de las conductas inobservables (Y) por parte de las monitoras, principalmente debidas a escasez de presupuesto, ya que al contar únicamente con un equipo de vídeo, no se abarcaba todo el campo de visión del aula donde se desarrollan las sesiones de intervención. En un futuro sería conveniente poder contar con mayores medios, teniendo el aparataje necesario para ampliar la observación a toda la sesión, con el objetivo de disminuir sustancialmente este código evitando, por tanto, que suponga un factor perturbador al producir pérdida de información, así como a la aparición de secuencias de conductas ambiguas y difíciles de interpretar.

En segundo lugar, se ha estudiado de una forma exhaustiva el desarrollo de un programa de intervención a lo largo de un año, utilizando 18 sesiones para el análisis e implicando a cuatro monitoras. El carácter idiográfico, más que nomotético del estudio, impide que se puedan hacer afirmaciones generales, así como poder determinar de forma concluyente en qué medida determinados patrones comportamentales puedan estar relacionados con los estilos personales de las monitoras.

Por tanto, es conveniente replicar y aplicar el instrumento, analizando diferentes factores como pueden ser diferentes monitores y monitoras, sus niveles de experiencia,

tanto manifestada por la permanencia en el programa, como por la formación recibida (recuérdese que esta es una de las actividades desarrolladas de forma sistemática por el grupo de trabajo), o su estatus, que puede comprobarse analizando el posible cambio de comportamientos cuando un monitor o monitora pasa de básico a principal.

El grupo de trabajo donde se integra esta investigación se ha comprometido, como ha quedado dicho, con la evaluación de programas desde ópticas diversas. Este trabajo ha posibilitado el abordar un enfoque evaluativo, esto es, la evaluación de los comportamientos de las monitoras del programa PIPAC, que es el aspecto posiblemente más difícil de apresar, porque supone la utilización de la metodología observacional para este tipo de evaluación. Esta metodología es extremadamente flexible y rigurosa, pero resulta muy exigente en esfuerzo y tiempo.

Una evaluación no es tal si no se pueden extraer **recomendaciones y sugerencias de mejora** para el programa. Por tanto, el estudio realizado da pie a señalar las recomendaciones que se plantean a continuación:

Con respecto al nivel infantil del programa, los resultados han mostrado una buena cohesión entre las monitoras y participantes y una adecuada coordinación en el desempeño de sus funciones docentes, fomentándose la participación de los niños y las niñas siendo reforzados por ellas. Sin embargo, el patrón que ya se ha comentado “no responde” (NR) exige un mayor estudio, por lo que se sugiere revisar los vídeos objeto de estudio, con el fin de clarificar la ambigüedad del código, intentando precisar en que sentido las no respuestas pueden interpretarse como el intento de ignorar exigencias excesivas, o bien se trata realmente de una falta de atención de la monitora principal a los participantes.

El nivel preadolescente del programa presenta una diferencia jerárquica en las conductas que desarrollan las monitoras principal y básica que se refleja en un claro protagonismo de la monitora primera frente a la segunda. La monitora principal se responsabiliza del grupo, guiándolo y respondiendo a los niños y las niñas, mientras que la monitora básica asume un papel más pasivo, que evoluciona positivamente a medida que avanza el programa.

Se ha podido comprobar que hay que prestar especial atención a la presencia de dos monitoras en las sesiones de intervención, de manera que se planifiquen y organicen, siendo su relación interactiva y cohesionada. Cuando una persona se integra

en un proceso de formación, su comportamiento debe ser subordinado al de la monitora principal, dándole ésta el adecuado estatus en el grupo. A esta conclusión se llega analizando la poca repercusión que tiene la monitora básica del nivel preadolescente, sin llegar a elicitar respuestas de los participantes. Esto tiene como explicación, como se comentó anteriormente, que los participantes la perciben como una más del grupo, pero también, y no menos importante que, la monitora principal debe reconocerla como igual, lo cual se pone de manifiesto en las interacciones entre monitoras que, en este nivel aparecen de forma tardía.

En este caso debería fomentarse una mayor comunicación entre ambas, que favorezca más coordinación en las conductas que desarrollan con el grupo.

Por otro lado, el escaso uso de refuerzos en este nivel es otro aspecto de mejora, de cara a fomentar la participación del alumnado y evitar tanto posibles interrupciones en el grupo, como desinterés por parte del participante.

Estas recomendaciones deberían integrarse en el proceso formativo de las monitoras, de forma protocolizada, para la mejora de la formación de nuevos monitores y monitoras que se incorporasen al programa.

El análisis de las funciones docentes, que ha mostrado gran utilidad, no debe concluir aquí. El objetivo de este estudio era determinar qué conductas emiten las monitoras, desde una perspectiva bastante amplia, respondiendo a la pregunta: “¿Qué hace la monitora dentro del programa?”. Por tanto, lo fundamental ha sido realizar un mapa de comportamientos, junto con la relación que éstos tienen dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, se hace imprescindible analizar, en un segundo nivel, cómo se desarrollan tales funciones docentes de forma más pormenorizada, estableciendo un abanico de habilidades docentes, desplegado en cada una de las funciones descritas. En este sentido, se está diseñando un segundo instrumento, orientado a determinar qué estrategias educativas fundamenta cada una de las funciones docentes.

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

Otra línea de trabajo que se sugiere a la luz de estos resultados es la posible utilidad del instrumento aquí desarrollado, dentro no sólo de evaluación de programas educativos no formales, sino también si permite apreciar, codificar y evaluar los comportamientos del docente para la evaluación de los procesos en la educación formal.

Si esto es así, esto es, si el instrumento se muestra flexible para poder adaptarse a otros contextos, esto supone un valor añadido del mismo, máxime en un área de investigación, como es la de la metodología observacional, donde no abundan instrumentos estables y utilizables, más allá de la investigación para la que fueron diseñados.

CAPÍTULO 10

CONCLUSIONES

El objetivo fundamental de esta investigación ha sido evaluar el comportamiento de las monitoras para abordar así la evaluación de proceso de un programa de intervención psicoeducativa, dirigida a escolares de altas capacidades intelectuales (Programa Integral para Altas Capacidades, PIPAC).

Para ello se ha hecho uso de la metodología observacional, desarrollando un instrumento de observación, el Protocolo de Observación de Funciones Docentes (PROFUNDO, v2), que ha permitido analizar los comportamientos de las monitoras del programa, tanto a nivel de macro como de microanálisis.

A la luz de los resultados obtenidos se pueden extraer las siguientes conclusiones:

1. El instrumento ha demostrado ser adecuado en cuanto a su bondad, tanto a nivel de fiabilidad, medida a través del coeficiente Kappa y la Teoría de la Generalizabilidad, como de su validez, sea de contenido o de constructo, al haberse diseñado el instrumento de medida en el enmarque teórico de las funciones docentes de Hernández (1991).
2. Se ha podido corroborar la primera hipótesis, esto es, se puede afirmar que las conductas de asesoría e interacción son las más frecuentes en el entorno de un programa de intervención psicoeducativa, tanto si se considera la frecuencia de aparición de cada conducta tomada aisladamente, como desde una perspectiva secuencial, conformando una estructura caracterizada por asesorías seguidas por interacciones de los participantes y viceversa.

3. Los datos permiten confirmar la segunda hipótesis, de tal manera que se puede afirmar que la experiencia parece ser un factor explicativo de la participación más activa de las monitoras en las sesiones de intervención.
4. Los resultados obtenidos corroboran la tercera hipótesis, pudiendo confirmarse que la monitora principal es la responsable de la implementación del programa en cada una de sus sesiones.
5. Se comprueba la cuarta hipótesis, puesto que se observan diferencias en el comportamiento de las monitoras, que pueden ser explicados por la diferente edad de los participantes en cada uno de los dos grupos.
6. Los datos confirman lo planteado en la quinta hipótesis, puesto que tipos de actividades distintas generan comportamientos diferentes en las monitoras.
7. Respecto a la sexta hipótesis todas las monitoras presentan el mismo estilo educativo “más alternativo que convencional”. No obstante, sus conductas difieren significativamente, por lo que el autoinforme que apresa dichos estilos educativos tiene un escaso nivel de discriminación.
8. Los resultados permiten comprobar la octava hipótesis, relativa a la adecuada interacción entre monitoras. Esto se concreta en que hay una estable cohesión entre las monitoras del primer grupo, mientras que la del segundo incrementan su comunicación a medida que avanza el programa.
9. El instrumento de observación estudiado ha resultado ser flexible y sensible para permitir medir un proceso dinámico como es la evaluación formativa de un programa de intervención.
10. La evaluación de proceso seguida permite plantear recomendaciones y sugerencias de mejora al programa.

REFERENCIAS

- Ablard, K. (1997). Self-perceptions and needs as a function of type of academic ability and gender. *Roepers Review*, 20 (2), 110-115.
- Acereda, A. (2002). *Niños superdotados*. Madrid: Pirámide.
- Aguilar, M.J. y Ander-Egg, E. (1992). *Evaluación de servicios y programas sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Aleamoni, L.M. (1987). Student rating myths versus research facts. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1, 111-119.
- Alonso, J. Álvarez, M., Cretu, C., Ary, J., Camoes, L., Varela, J y Morgan-Cuny, S. (2003). Políticas educativas internacionales para alumnos con sobredotación intelectual. En J.A. Alonso. J.S. Renzulli y Benito, Y. (eds) *Manual internacional de superdotación*, (pp.175-209). Madrid: EOS.
- Alonso, J.A. y Benito, Y. (1996). *Superdotados: Adaptación escolar y social en Secundaria*. Barcelona: Narcea.
- Alonso Tapia, J. (1997): *Motivar para el aprendizaje: teorías y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- Alsop, G. (2003). Asynchrony: Intuitively Valid and Theoretically Reliable. *Roepers Review*, 25 (3), 118-126.
- Alvira, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Anderson, L.M., Evertson, C.M. y Brophy, J.W. (1979). An experimental study of effective teaching in first-grade reading groups. *The Elementary School Journal*, 79, 193-222.
- Anderson, L.M., Evertson, C.M. y Brophy, J.W. (1982). *Principles of small group instruction in elementary reading*. East Lansing, Mich: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- Anguera, M.T., Blanco, A. y Losada, J.L. (2001). Diseños observacionales, cuestión clave en el proceso de la metodología observacional. *Metodología de las*

- Ciencias del Comportamiento*, 3 (2), 135-160.
- Anguera, M.T., Chacón, S. y Blanco, A. (2008). *Evaluación de programas sociales y sanitarios*. Madrid: Síntesis.
- Anguera, M.T. (2008). Evaluación de programas desde la metodología cualitativa. *Acción Psicológica*, 5, (2), 87-101.
- Arancibia, V., Lissi, M.R. y Narea, M. (2008). Impact in the school system of a strategy for identifying and selecting academically talented students: the experience of Program PENTA-UC. *High Ability Studies*.19 (1), 53-65.
- Ashton, P., Kneen, P., Davies, F. y Holley, B.J. (1975). *The Aims of Primary Education: a study of teachers'opinions* . Londres: Macmillan.
- Ato, M., Portela, A., Nieto, J. M., y Varela, A. (1992). Evaluación de la docencia por los alumnos de la Universidad de Murcia mediante cuestionario estructurado. *Anales de Psicología*, 8 (1-2), 157-172.
- Austin, A., y Draper, D. (1981). Peer relationships of the academically gifted: A review. *Gifted Child Quarterly*, 25 (3), 129-133.
- Báez, B. (1986): *Evaluación psicoeducativa de centros escolares: estrategias docentes, contexto organizativo y productividad*. Tesis doctoral, dirigida por P. Hernández, Departamento de Psicología educativa, evolutiva y psicobiología. Universidad de La Laguna.
- Bain, S.K, y Bell, S.M. (2004). Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 48, 167-178.
- Bakeman, R. (1978). Untangling streams of behaviour: Sequential analyses of observation data. En G.P. Sackett (ed.), *Observing Behavior. Vol II: Data Collection and Analysis Methods* (pp.63-78). Baltimore: University Park Press.
- Bakeman, R. y Gottman, J.M. (1989). *Observación de la interacción: Introducción al análisis secuencial*. Morata: Madrid.
- Bakeman, R. y Quera, V. (1996). *Análisis de la interacción. Análisis Secuencial con SDIS y GSEQ*. Madrid: Ra-Ma.

- Baker, J. (1995). Depression and suicidal ideation among academically gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39 (4), 218-223.
- Beltrán, J., García-Alcañiz, E., Motaleda, M., Calleja, F. G. y Santiuste, V. (1987). *Psicología de la Educación*. Madrid: Eudema.
- Bergman, J. (1979). The tragic story of two highly gifted, genius-level boys. *Creative Child & Adult Quarterly*, 4 (4), 222-233.
- Berliner, D. (1989). The Place of Process-Product Research in Developing the Agenda for Research on Teacher Thinking. *Educational Psychologist*, 24 (4), 325-345.
- Berndt, D., Kaiser, C., y Van Aalst, F. (1982). Depression and self-actualization in gifted adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, 38 (1), 142-150.
- Betts, G. T. (1991). The Autonomous Learner Model for the Gifted and Talented. En N. Colangelo y G. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp.321-335) Massachusetts: Allyn y Bacon.
- Blanco, A. (1993). Fiabilidad, precisión, validez y generalización de los diseños observacionales. En M.T. Anguera (Ed.), *Metodología Observacional en la investigación psicológica* (Vol. 2 Fundamentación, pp 151-261). Barcelona: PPU.
- Blanco, A., y Anguera, M.T. (2000). Evaluación de la calidad en el registro del comportamiento: Aplicación a deportes de equipo. En E. Oñate, F. García-Sicilia y L. Ramallo (Eds.), *Métodos numéricos en Ciencias Sociales* (pp. 30-48). Barcelona: Centro Internacional de Métodos Numéricos en Ingeniería (CIMNE).
- Blanco, A., Losada, J.L. y Anguera, M.T. (2003). Analytic techniques in observational designs in environment- behavior relation. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 4 (2), 111-126.
- Blanco-Valle., M.C. (2001). *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados. Educación Primaria*. Valencia: Monografías escuela española. CISSPRAXIS. Valencia.
- Borges, A. (1986) *Las variables cognitivas en padres de niños normales: Instrumentos de medida e interrelaciones*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de La Laguna.

Referencias

- Borges, A., Hernández-Jorge, C., Rodríguez-Molina, E. y Rodríguez-Naveiras, E. (2005, marzo). *Apoyo a la tarea educativa: El papel de actividades entre sesiones en una escuela de padres y madres*. Comunicación presentada en el X Congreso Internacional de Educación Familiar. Las Palmas de Gran Canaria.
- Borges, A., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2005, marzo). *Evaluación formativa en una escuela de padres y madres de niños y niñas superdotados*. Comunicación presentada en el X Congreso Internacional de Educación Familiar. Las Palmas de Gran Canaria.
- Borges, A.; Rodríguez-Naveiras, E; Hernández-Jorge, C; Fernández, R (2007, junio). *Programa Integral para Altas Capacidades: Evaluación Formativa 2004-2006*. Comunicación presentada en la IX Conferencia Española y I Encuentro Iberoamericano de Biometría. Salamanca.
- Borges, A., Hernández-Jorge, C., Rodríguez-Naveiras, E., Marrero, M y González-Peña, P. (2007, agosto). *Observation of the Instructor's Behaviour in a Socioaffective Programme for Gifted Children*. Comunicación presentada en World Council for Gifted and Talented Children, 17th Biennial World Conference. Warwick, (Gran Bretaña).
- Borges, A. y Hernández-Jorge, C. (2007, agosto). *The Total Development Program for Gifted Children: Evaluation of the fourth year application*. Comunicación presentada en el 17th Biennial World Conference of the World Council for Gifted and Talented Children. Warwick (Gran Bretaña).
- Borges, A., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2008). La adaptación social de niños y niñas de altas capacidades intelectuales: Un acercamiento cualitativo. *Sobredotação*, 9, 119-130.
- Borges, A., Ricchetti, G., Hernández-Jorge, C., Lorenzo, M. y Montero, R. (2008, noviembre). *Formative evaluation of the "Total Program for Gifted Children" by teaching function education*. Comunicación presentada en International Conference of Excellence and Superior Performance. Braga (Portugal).

Referencias

- Borges, A., Rodríguez-Naveiras, E. y Hernández-Jorge, C. (2009, septiembre). *Evaluación del proceso: Depuración de un instrumento de observación para el análisis de funciones docentes de los monitores de un programa extraescolar para personas de altas capacidades*. Comunicación presentada en el XI Congreso de Metodología de las Ciencias Sociales y de la Salud. Málaga.
- Borko, H., Mayfield, V., Marion, S., Flexer, R., y Cumbo, K. (1993). Teachers developing ideas and practices about mathematics performance assessment: Successes, stumbling blocks, and implications for professional development. *Teaching and Teacher Education, 13*, 259-278.
- Borrie, A., Jonsson, G.K. y Magnusson, M.S. (2001). Application of T-pattern detection and analysis in sports research. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento, 3* (2), 215-226.
- Borrie, A., Jonsson, G.K. y Magnusson, M.S. (2002). Temporal pattern analysis and its applicability in sport: An explanation and exemplar data. *Journal of Sports Sciences, 20*, 845-852.
- Bowman, C. L. y McCormick, S. (2001). Comparison of peer coaching versus traditional supervision effects. *The Journal of Educational Research, 93*, 256-262.
- Brandt, R. S. (1987). On Teachers coaching teachers: A conversation with Bruce Joyce. *Educational Leadership, 44* (5), 12-17.
- Brekke, J. y Test, M.A. (1992). A model for measuring the implementation of community support programs: Results from three sites. *Community Mental Health Journal, 28*, 227-247.
- Brode, D.S. (1980). Group dynamics with gifted adolescents, *Gifted Child Today*, November/December, pp.61-62.
- Brophy, J. E. y Evertson, C. M. (1976). *Learning from teaching: a developmental perspective*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Brownfair, J.J. (1952). Stability of the self-concept as a dimension of personality, *Journal of Abnormal and Social Psychology, 47*, 597-606.
- Burt, C.L. (1949). The structure of the mind: A review of the results of factor analysis.

- British Journal of Educational Psychology*, 19, 176-199.
- Cajide, J. y Porto, A. (2002). Intervención y educación de sobredotados. *Bordón*, 54 (2 y 3), 241-255.
- Campbell, R. J., Kyriakides, L., Muijs, R. D., y Robinson, W. (2003). Differential teacher effectiveness: towards a model for research and teacher appraisal. *Oxford Review of Education*, 29(3), 347-362.
- Cassady, J. C., Neumeister, K. L., Speirs, A., Cheryll M., Cross, T. L., Dixon, F. A., Pierce, R. L. (2004). The differentiated classroom observation scale. *Roeper Review*, 26 (3), 139-146.
- Cattell, R.B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54, 1-22.
- Cheng, Y. y Tsui, K. (1999). Multimodels of teacher effectiveness: Implications for research. *Journal of Educational Research*, 92 (3), 141-150.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (1993). *Inside outside: Teacher research and knowledge*. Nueva York: Teachers College Press.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Cohen, J. (1968). Weighted kappa: Nominal scale agreement with provision for scaled disagreement of partial credit. *Psychological Bulletin*, 70, 213-220.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2nd edition). Hillsdale, Nueva York: Erlbaum.
- Cohen, R., Duncan, M., y Cohen, S. (1994). Classroom peer relations of children participating in pull-out enrichment program. *Gifted Child Quarterly*, 38(1), 33-37.
- Colangelo, N., y Pflieger, L. (1977). A model counseling laboratory for the gifted at Wisconsin. *Gifted Child Quarterly*, 21 (3), 321-325.
- Colangelo, N., Assouline, S.G. y Gross, M.U.M. (2004). *Una nación engañada: de qué forma las escuelas reprimen a los estudiantes más brillantes de los Estados Unidos*. Traducción del Informe Nacional Templeton sobre aceleración, Volumen

- I "A Nation Deceived". The Connie Belin y Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talented Development College of Education. The University of Iowa.
- Colás, M.P. y Rebollo, M.A. (1993). *Evaluación de programas: Una guía práctica*. Sevilla: Kronos.
- Coleman, J.M., y Fulst, B.A. (1983). Self-concept and the gifted child. *Roeper Review*, 5(4), 44-47.
- Cooper, J. M. (1993). El maestro y la toma de decisiones. En J. M. Cooper (Ed) *Estrategias de enseñanza: Guía para una mejor instrucción*. Méjico: Limusa.
- Cornell, D. (1990). High ability students who are unpopular with their peers. *Gifted Child Quarterly*, 34 (4), 155-160.
- Cornell, D. (1992). High Intelligence and Severe Delinquency: Evidence Disputing the Connection. *Roeper Review*, 14 (4), 233-36.
- Cornell, D., Delcourt, M., Bland, L., y Goldberg, M. (1994). Low incidence of behavior problems among elementary school students in gifted programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(1), 4-19.
- Cosser, M. (1998). Towards the design of a system of peer review of teaching for the advancement of the individual within the university, *Higher Education*, 35, 143–162.
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H. y Hodges, P. (2008). Teachers' Knowledge About and Use of Teaching Models. *Physical Educator*, 65 (3), 122-133.
- Courtet, P., y Castelnaud, D. (2003). Tempérament et créativité. *Annales Médico-Psychologiques*, 161 (9), 674-683.
- Cronbach, L.J., Gleser, G.C., Nanda, H y Rajaratnam, N. (1972). *The dependability of behavioral measurements: theory of generalizability for scores and profiles*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Cross, T., y Coleman, L. (1993). The social cognition of gifted adolescents: An exploration of the stigma of giftedness paradigm. *Roeper Review*, 16 (1), 37-40.
- Cross, T., Adams, C., Dixon, F., y Holland, J. (2004). Psychological Characteristics of

Referencias

- Academically Gifted Adolescents Attending a Residential Academy: A Longitudinal Study. *Journal for the Education of the Gifted*, 28 (2), 159-181.
- Dauber, S., y Benbow, C. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34 (1), 10-15.
- Davalos, R., y Haensly, P. (1997). After the dust has settled: Youth reflect on their high school mentored research experience. *Roeper Review*, 19 (4), 204-207.
- De Juan-Espinosa, M (1997). *Geografía de la inteligencia humana. Las aptitudes cognitivas*. Madrid: Pirámide.
- De la Cruz, M. V. y Mazaira, M. C. (1996). *DSA. Programa de desarrollo socioafectivo*. Madrid: TEA.
- Díaz, O. y Bravo, A. (2002). Programa de Enriquecimiento de ASAC (Asociación de altas capacidades). *Faisca. Revista de Altas Capacidades*, 9, 11-125.
- Dodds, P. (1994). Cognitive and behavioral components of expertise in teaching physical education. *Quest*, 46, 153-163.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53, 159-199.
- Doyle, W. (1986) Classroom organization and management, in: M.C. WITTRICK (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*, (pp. 392-432) (3rd Edn). Londres: Macmillan.
- Evertson, C. M. y Anderson, L. M. (1978). *Interim progress report: the classroom organization study*. Austin, TX: University of Texas.
- Evertson, C. (1987). *Classroom observation record: observation record for project STAR*. Nashville, TN.: Vanderbilt University.
- Eysenck, H. (1995). *Genius: The natural history of creativity*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Fasko, D. (2001). An analysis of multiple intelligences theory and its use with the gifted and talented. *Roeper Review*, 23 (3), 126-130.
- Feldhusen, H. (1981). Teaching gifted, creative, and talented students in an individualized classroom. *Gifted Child Quarterly*, 25(3) 108-111.
- Feldhusen, J., y Hoffman, L. (1988). Practicum experiences in an education program for

- teachers of the gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 12, 34-45.
- Feldhusen, J. F. (1989): Synthesis of research on gifted youth. *Educational Leadership*, 46(6), 6-11.
- Feldhusen, J. F. (1997). Educating teachers for work with talented youth. In N. Colangelo y G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 547-552). Boston: Allyn y Bacon.
- Feldhusen, J. (1998). Programs for the gifted few or talent development for the many? *Phi Delta Kappan*, 79(10), 735-738.
- Fenstermacher, G., y Richardson, V. (2005). On Making Determinations of Quality in Teaching. *Teachers College Record*, 107(1), 186-213.
- Fernández-Ballesteros, R. (1995). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- Ferro, R. y Vives, M.C. (2004). Un análisis de los conceptos de efectividad, eficacia y eficiencia en psicología. *Panace@*, V (16), 97-99.
- Feuerstein, R. (1993). La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva: un modelo de evaluación y entrenamiento de los procesos de la inteligencia. En J. A. Beltrán, V. Bermejo, M. D. Prieto, y D. Vence, (Comps.), *Intervención psicopedagógica* (pp 39-48). Madrid: Pirámide.
- Field, T., Harding, J., Yando, R., Gonzalez, K., Lasko, D., Bendell, D., Marks, C. (1998). Feelings and attitudes of gifted students. *Adolescence*, 33(130), 331-342
- Flanders, N. A. (1961). *Interaction analysis: a technique for quantifying teacher influence*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, College of Education, Bureau of Educational Research.
- Ford, M. E. y Tisak, M. S. (1983). A further search for social intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 75, 196-206.
- Fornia, G.L. y Wiggins, F.M. (2001). The Social and Emotional Needs of Gifted Children: Implications for Family Counseling. *Family Journal* 9(4), 384-390.
- Freeman, J. (1983). Emotional Problems Of The Gifted Child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 24(3), 481-485.

- Freeman, J. (1999). Teaching gifted pupils. *Journal of Biological Education*, 33(4), 185-190.
- Fullerton, H. (1999) Observation of teaching, En: H. Fry, S. Ketteridge y S. Marshall (Eds) *A handbook for teaching and learning in higher education. Enhancing academic practice*. Londres: Kogan Page.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15, 119-147.
- Galbraith, B. (1985). Interlochen Arts Academy: Its Guidelines for Success. *Journal for the Education of the Gifted*, 8 (3), 199-210.
- Gallardo, B. y Jiménez, M.A. (2007). *La influencia de los estilos docentes de los profesores universitarios en el modo de aprender y en el rendimiento de sus alumnos*. V Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Alicante.
- Galton, F. (1869). *Hereditary Genius, an Inquiry into its Laws and Consequences*. Londres: Macmillan.
- Gallucci, N. (1988). Emotional adjustment of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 32 (2), 273-276.
- Gallucci, N., Middleton, G., y Kline, A. (1999). Intellectually superior children and behavioral problems and competence. *Roeper Review*, 22 (1), 18-21.
- Gamble, A. (1975). The Gifted and Their Non-Gifted Peers. *North Carolina Association for the Gifted and Talented Quarterly Journal*, 1 (4) ,22-31
- Garaigordobil, M. (1993). *Juego cooperativo y socialización en el aula. Un programa de juego amistoso, de ayuda y cooperación para el desarrollo socioafectivo en niños de 6 a 8 años*. Madrid: SecoOlea.
- Garaigordobil, M. (2003). *Programa Juego 8-10 años. Juego cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2004). *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid: Pirámide.
- García, L. A. (1998): *Proyecto de Cátedra de Psicología Instruccional y Mejora*

- Cognitiva*. Universidad de La Laguna.
- García, L., Torbay, A., Rodríguez, T., Martín, E., Rodríguez, N. y Hernández-Jorge, C. (2003) *Ingeniería Mental: intervención para la mejora de la inteligencia*. S/C de Tenerife: Arte comunicación visual, S.L.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: BasicBook.
- Genovard, C. (1982). Hacia un esquema previo para el estudio del superdotado *Cuadernos de pedagogía*, 6 (1), 114-144.
- Genovard, C. y Castelló, A. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.
- Genovard, C. y Gotzens, C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana. Aula XXI.
- Gil Galve, A. (2008) *Los porteros de Fútbol, ¿se comportan como sistemas complejos?*
Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- Good, T.L. y Grows, D.A. (1979). The Missouri mathematics effectiveness project. *Journal of Educational Psychology*, 71, 355-362.
- Good, T. L. y Brophy, J. (1996). *Psicología Educativa Contemporánea*. México: MacGraw-Hill.
- Gottfried, A., y Gottfried, A. (2004). Toward the Development of a Conceptualization of Gifted Motivation. *Gifted Child Quarterly*, 48 (2), 121-132.
- Granado, M.C. (2005). *El niño superdotado, fundamentos teóricos y psicoeducativos*. Badajoz: Abecedario.
- Grossberg, I., y Cornell, D. (1988). Relationship between personality adjustment and high intelligence: Terman versus Hollingworth. *Exceptional Children*, 55(3), 266-272.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill: Nueva York.
- Guisasola, J., Pintos, M.E. y Santos, T. (2001). Formación continua del profesorado,

- investigación educativa e innovación en la enseñanza de las ciencias: una experiencia de formación continua del profesorado en el País Vasco y Cantabria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 207-222.
- Gust, K. (1997). Is the Literature on Social and Emotional Needs Empirically Based?. *Gifted Child Today Magazine*, 20 (3), 12-13.
- Gilmour, T. (1978). Locus of control as a mediator of adaptive behavior in children and adolescents. *Canadian Psychological Review*, 19, 1-26.
- Gust-Brey, K., y Cross, T. (1999). An examination of the literature base on the suicidal behaviors of gifted students. *Roeper Review*, 22 (1), 28-35.
- Hatzipanagos, S. y Lygo-Baker, S. (2006). Teaching observations: promoting development through critical reflection. *Journal of Further and Higher Education*. 30 (4), 421-431.
- Hayes, S.P. (1959). *Evaluating Development Projects*. Paris: UNESCO.
- Hertberg-Davis, H.L., y Brighton, C.M. (2006). Support and sabotaje: Principal's influence on middle school teachers's responses to differentiation. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 17, 90-102.
- Hernández, P. y Aciego de Mendoza, R. (1990). *PIECAP: Programa institucional emotivo para el crecimiento y la autorrealización personal*. Madrid: TEA.
- Hernández, P. y García, M. D. (1992). *PIELE: Programa instruccional para la educación y liberación emotiva "aprendiendo a vivir": manual*. Madrid: TEA.
- Hernández, P. y García, L. (1995) Análisis y organización de los contenidos. En P. Hernández (comp.) *Diseñar y enseñar: Teoría y técnicas de la Programación y del proyecto docente*. Madrid: Narcea.
- Hernández, P. (1991). *Psicología de la Educación: corrientes actuales y teorías aplicadas*. Méjico: Trillas.
- Hernández, P. y Báez B. (1982, abril). *Intervención psicoeducativa: Autoestima, conducta de estudio y rendimiento académico*. VII Congreso Nacional de Psicología. Santiago de Compostela.

Referencias

- Hernández, P. y García, L. A. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio*. Madrid: Pirámide.
- Hernández, P. y García, L. A. (1997). *Enseñar a pensar. Un reto para los profesores*. NOTICE. Tenerife: Tafor.
- Hernández-Jorge, C. y García, L.A. (1998): “La Evaluación del proyecto psicoeducativo ARFE. Evaluación e Intervención Psicoeducativa. *Revista Interuniversitaria de Psicología de la Educación*, 1(1), 169-184.
- Hernández, P. (2002). *Test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil*. Madrid: TEA.
- Hernández, P. (2006). *Educación del Pensamiento y las Emociones*. Madrid: S.A. de Ediciones.
- Hoge, R., y Renzulli, J. (1993). Exploring the link between giftedness and self-concept. *Review of Educational Research*, 63 (4), 449-465.
- Hollingsworth, L. (1942). *Children above 180 IQ, Stanford-Binet*. Nueva York: World Book.
- Houtveen, A. A. M., Booij, N., de Jong, R. y van de Grift, W. J. C. M. (1999). Adaptive instruction and pupil achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 10 (2), 172–192.
- Humes, C., y Campbell, R. (1980). Gifted Students: A 15-Year Longitudinal Study. *Gifted Child Quarterly*, 24 (3), 129-31.
- Humphrey, D. C., y Weschler, M. E. (2005, Septiembre). *Insights into alternative certification: Initial findings from a national study*. http://www.sri.com/policy/cep/pubs/teachers/AltCert_TCR_article.pdf. [7/2/2006]
- Iannon, R. V., y Carline, J. L. (1971). A humanistic approach to teacher education. *Journal of Teacher Education*, 22, 429-433.
- Jacobs, J.C. (1971). Rorschach studies reveal posible misinterpretation of personality traits of gifted students. *Journal of Personality Assessment*, 47, 303-304.
- Janos, P., y Robinson, N. (1985). Psychosocial development in intellectually gifted

- children. *The gifted and talented: Developmental perspectives* (pp. 149-195). Washington, DC US: American Psychological Association.
- Janos, P., Fung, H., y Robinson, N. (1985). Self-concept, self-esteem, and peer relations among gifted children who feel 'different'. *Gifted Child Quarterly*, 29 (2), 78-82.
- Jensen, A. (1981). Raising the IQ: The Ramey and Haskins Study. *Intelligence*, 5 (1), 29-40.
- Jensen, A. (1998). *The g factor and the design of education. Intelligence, instruction, and assessment: Theory into practice* (pp. 111-131). Mahwah, NJ US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Joftus, S., y Maddox-Dolan, B. (2002). New-teacher excellence: Retaining our best. Alliance for excellent education. <http://www.all4ed.org/publications/NewTeacherExcellence/NTE.pdf> [11/10/2006].
- Jones, K., y Day, J.D.D (1996). Cognitive similarities between academically and socially gifted students. *Roeper Review*, 18(4), 270–273.
- Justicia, F. (1996): El profesor: los procesos de pensamiento. En A.Barca, J.A. González-Pienda, R. González y J. Escoriza (Eds.). *Psicología de la Instrucción*. Vol. 3: Componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar. Barcelona: EUB.
- Kagan, J. (1992). *Unstable ideas: Temperament, cognition, and self*. Cambridge, MA US: Harvard University Press.
- Karnes, F., y Wherry, J. (1981). Wishes of fourth- through seventh-grade gifted students. *Psychology in the Schools*, 18 (2), 235-239.
- Kelly, K., y Colangelo, N. (1984). Academic and Social Self-Concepts of Gifted, General, and Special Students. *Exceptional Children*, 50 (6), 551-554.
- Kerr, B.A. (1991). *A handbook for counseling the gifted and talented* Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Kimball, S. M. (2002). *Analysis of feedback, enabling conditions, and fairness perceptions*. Madison: University of Wisconsin-Madison, Wisconsin Center for

- Education Research, Consortium for Policy Research in Education.
- Knopper, D. y Fertig, C. (2005). Differentiation for gifted children: It's all about trust. *The Illinois Association for Gifted Children Journal*, 6 (1), 6-8.
- Kulieke, M. (1986). The role of evaluation in inservice and staff development for educators of the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 30, 140-144.
- Kunkle, M., Chapa, B., Patterson, G., y Walling, D. (1992). Experience of giftedness: 'Eight great gripes' six years later. *Roeper Review*, 15 (1), 10-14.
- Kutnick, P.J. (1988). Relationships in the Primary School Classroom. Londres: Paul Chapman Publishing.
- Lee, V.E., Dedrick, R.F. y Smith, J.B. (1990). The effect of the social organization of schools on teacher efficacy of satisfaction, *Sociology of Education*, 64(3), 190-208
- Lefcourt, H.M. (1982). *Locus of Control: current trends in theory and research* Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lehman, E., y Erdwins, C. (1981). The social and emotional adjustment of young, intellectually gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 25 (3), 134-37.
- Lombroso, C. (1893) *The man of genius*. Londres: Walter Scott.
- Lombroso, C. (1895a). *The man of genius*. Nueva York: Charles Scribner's Sons.
- Lombroso, C. (1895b). Genius and insanity. *The man of genius*. Nueva York: Charles Scribner's Sons.
- Lombroso, C. (1895c). Latent forms of neurosis and insanity in genius. *The man of genius*. Nueva York: Charles Scribner's Sons.
- López, V., Arancibia, V. y Bralic, S. (2002). Representaciones sociales en torno al talento académico: Estudio cualitativo. *Psyche*, 11(1), 183-202.
- López de la Llave, A. y Pérez-Llantada, M.C. (2004). *Evaluación de programas en psicología aplicada (salud, intervenciones sociales, deporte, calidad)*. Madrid: Dykinson.
- López, V., y Sotillo, M. (2009). Giftedness and social adjustment: Evidence supporting the resilience approach in Spanish-speaking children and adolescents. *High*

Referencias

- Ability Studies*, 20 (1), 39-53.
- McCallister, C., Nash, W. R., y Meckstroth, E. (1996). The social competence of gifted children: Experiments and experience. *Roeper Review*, 18 (4), 273-276.
- Maddux, C., Scheiber, L., y Bass, J. (1982). Self-concept and social distance in gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 26(2), 77-81.
- Manaster, G., Chan, J., Watt, C., y Wiehe, J. (1994). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness: A partial replication. *Gifted Child Quarterly*, 38 (4), 176-178.
- Marchago, J., Alonso, E., Quintana, R., Rojas, M. y Santana, A. (1996). *Programa de actividades para desarrollar la autoestima (9 a 13 años)*. Madrid: Escuela Española.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1999). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marsh, H.W. (1984). Student's evaluations of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potential biases and utility. *Journal of Educational Psychology*, 76, 707-754.
- Marsh, H.W. (1987). Student's evaluations of teaching. En M.J. Dunkin (Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon.
- Medley, F., y American Council on the Teaching of Foreign Languages, N. (1979). *Identifying Needs and Setting Goals. The ACTFL Foreign Language Education Series, Vol. 10*, 33 pp.
- Medwell, J., Wray, D., Poulson, L., y Fox, R. (1998). *Effective teachers of literacy: A report of a research project commissioned by the Teacher Training Agency*. Exeter, UK: Universidad de Exeter.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P. y Kazdin, A. E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Mitzel, H.E. (1960). Teacher effectiveness, En C.W. Harris (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (3ª Edition., pp.1481-1486). Nueva York: Macmillan.
- Mohr, L.B. (1992). *Impact Analysis for Program Evaluation*. Londres: Sage,

Referencias

- Monks, F.J. (1994) Desarrollo socio-emocional de los niños superdotados. En Y. Benito (dir) *Intervención e investigación socioeducativa en alumnos superdotados*, (pp.139-152). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Montero, R., Hernández-Jorge, C., y Borges, A. (2009, mayo). *Estudio de las expectativas de padres y madres sobre el Programa Integral de Altas Capacidades (PIPAC)*. Comunicación presentada en el VI Simposio de la Asociación de Motivación y Emoción. Puerto de la Cruz, Tenerife.
- Morelock, M. (1996). On the nature of giftedness and talent: Imposing order on chaos. *Roeper Review*, 19 (1), 4-12.
- Montour, K. (1977). William James Sidis, the broken twig. *American Psychologist*, 32 (4), 265-279.
- Mouchiroud, C. (2004). Haut potentiel intellectuel et développement social. *Psychologie Française*, 49 (3), 293-304.
- Muntaner, C. (1999). Teaching social inequalities in health: barriers and opportunities: leading article. *Scandinavian Journal of Public Health*, 27 (3), 161-165.
- Nail, J., y Evans, J. (1997). The emotional adjustment of gifted adolescents: A view of global functioning. *Roeper Review*, 20 (1), 18-21.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22 (1), 10-14.
- Neihart, M. (2002). Delinquency and gifted children. *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 103-112). Waco, TX US: Prufrock Press.
- Nieto Gil, J. (1996). *La autoevaluación del profesor*. Editorial Escuela Española, S.A.
- Norman, A., Ramsay, S., Roberts, J., y Martray, C. (2000). Effect of Social Setting, Self-Concept, and Relative Age on the Social Status of Moderately and Highly Gifted Students. *Roeper Review*, 23 (1), 34-39.
- OECD, PISA (2004). *First Results from PISA 2003*. Executive Summary. 37 p.
- O'Dell, S., Benlolo, L.T. y Flynn, J.M. (1979). An instrument to measure knowledge of behavioral principles as applied to children. *Journal of Behavior Therapy and*

- Experimental Psychiatry*, 10, 29-34.
- O'Such, K., Twyla, G., y Havertape, J. (1979). Group differences in self-concept among handicapped, normal, and gifted learners. *The Humanist Educator*, 18, 15-22.
- Page, S.W. (2000). When changes for the gifted spur differentiation for all. *Educational Leadership*, 58 (1), 62-65.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. (2008). Emotional intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: Some evidence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (2), 437-454.
- Parker, W., y Mills, C. (1996). The incidence of perfectionism in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40 (4), 194-199.
- Parker, W.(1998). Birth-order effects in the academically talented. *Gifted Child Quarterly*, 42 (1), 29-38.
- Patterson, G.R. (1982). *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia.
- Pérez, L. (1993). *Diez palabras clave en superdotados*. Estella: Verbo divino.
- Pérez, L., Bados, A. y Beltrán, J.A. (1997). *La aventura de pensar y resolver problemas. VolI-II. Manual del profesor*. Madrid: Síntesis.
- Pérez, L. (1998). *Nuevas perspectivas en el concepto, identificación e intervención educativa en alumnos de alta capacidad intelectual*. Congreso Internacional Respuestas Educativas para alumnos superdotados y talentosos. Zaragoza, 8-11 julio. Actas.
- Pérez, L. (2006) *Alumnos con capacidad superior. Experiencias de intervención educativa*. Madrid: Síntesis.
- Peters, W.A., Grager-Loidl, H y Supplee, P. (2000). Underachievement in gifted children and adolescents: Theory and practice. En K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Stenberg y R.F. Subotnik (Eds) *International handbook of giftedness and talent*, 609-620. Oxford: Elsevier.
- Peterson, A.C., Schulenberg, J.E., Abramowitz, R.H., Offer, D. y Jarcho, H.D. (1984). A self-image questionnaire for young adolescents (SIQYA): reliability and validity studies, *Journal of Youth and Adolescence*, 13, 93-111.

- Pfeiffer, S. I. (2003). Challenges and opportunities for students who are gifted: What the experts say. *Gifted Child Quarterly*, 47, 161 - 169.
- Poelzer, G., y Feldhusen, J. (1997). The International Baccalaureate: A program for gifted secondary students. *Roeper Review*, 19 (3), 168-171.
- Porter, A., y Brophy, J. (1988). Synthesis of Research on Good Teaching: Insights from the Work of the Institute for Research on Teaching. *Educational Leadership*, 45 (8), 74-85.
- Powell, P., y Haden, T. (1984). The intellectual and psychosocial nature of extreme giftedness. *Roeper Review*, 6 (3), 131-133.
- Prieto, M.D. y Hervás, R.M. (2000). *Estrategias de identificación y asesoramiento de alumnos superdotados*. Murcia. Diego Marín.
- Prieto, M.D. (2000). Estilos. Superdotación y creatividad. En Beltrán, J., Bermejo, V., Pérez, L.F., Prieto, M.D., Vence, D. y González, R., *Intervención psicopedagógica y currículum escolar*. (pp 317-388). Madrid: Pirámide.
- Prieto, M.D.; Ferrándiz, C.; Pérez, M.J.; y Ballester, P. (2000). El Proyecto ACTIUM: Aprender con todas las Inteligencias. *Revista de Formación del Profesorado*, 1, 76-79.
- Prieto, M.D. y Ferrándiz, C. (2001). *Inteligencias Múltiples y currículum escolar*. Málaga: Aljibe.
- Prieto, M., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sáinz, M., Bermejo, R., y Hernández, D. (2008). Emotional intelligence in high-ability students: A comparative study between Spain and England. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (2), 297-320.
- Ramaseshan, P. (1957). The social and emotional adjustment of the gifted. *Dissertation Abstracts*, 17, 1267.
- Renzulli, J. S. (1976) The enrichment triadic model. A guide for developing defensive programs for he gifted and talented. *Gifted Child Quartely*, 20 (3), 303-326.
- Renzulli, J. S. (1977). The enrichment triad model: A plan for developing defensible programs for the gifted and talented: II. *Gifted Child Quarterly*, 21(2), 227-233.

- Renzulli, J. S. (2003). Conception of giftedness and its relationship to the development of social capital. In N. Colangelo y G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3^a ed.). Boston: Allyn y Bacon.
- Revol, O., Louis, J., y Fournieret, P. (2004). L'enfant précoce: Signes particuliers. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 52 (3), 148-153.
- Reynolds, C.R. y Kamphaus, R.W. (2004). *BASC. Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes*. Madrid. TEA Ediciones.
- Reynolds, C., y Bradley, M. (1983). Emotional stability of intellectually superior children versus nongifted peers as estimated by chronic anxiety levels. *School Psychology Review*, 12 (2), 190-194.
- Reynolds, C.R., y Kamphaus, R.W. (1992). *Behavior assessment system for children*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Richards, J. C. (1989). *The context of language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richert, E. (1991). Patterns of underachievement among gifted students. Understanding the gifted adolescent: Educational, developmental, and multicultural issues. Nueva York: Teachers College Press.
- Riggio, R.E., Messamer, J y Throckmorton, B.(1991). Social and Academic Intelligence: Conceptually distinct but overlapping constructs. *Personality and Individual Differences*, 12 (7), 695-702.
- Rimm, S. (2002). Peer pressures and social acceptance of gifted students. *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 13-18). Waco, TX US: Prufrock Press.
- Robinson, N. M. (2008). The social world of gifted children and youth. In S. I. Pfeiffer, y S. I. Pfeiffer (Eds.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices*. (pp. 33-51). Nueva York: Springer Science + Business Media.
- Rodríguez-Naveiras, E., Borges, A., Hernández-Jorge, C., Kiguel, A. y Medina, P. (2007, agosto). *Educational visits as a contribution to the total development of giftedness*. Comunicación presentada en World Council for Gifted and Talented

- Children, 17th Biennial World Conference. Warwick, (Gran Bretaña).
- Rodríguez-Naveiras, E., Borges, A, y Hernández-Jorge, C. (2008, Noviembre). *Sociopersonal adaptation of non-identified high ability teenagers*. Comunicación presentada en International Conference Excellence and Superior Performance. Braga, Portugal.
- Rodríguez-Naveiras, E (2009, Septiembre). *Calidad del registro en sesiones de larga duración: aplicación de la teoría de la generalizabilidad*. Comunicación presentada en el XI Congreso de Metodología de las Ciencias Sociales y de la Salud. Málaga.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching Functions in Instructional Programs. *The elementary school journal*, 83 (4) 335-351.
- Rossi, P.H. y Freeman, H.E. y Lipsey, M.W (1998). *Evaluation. A Systematic Approach*. 6^a edn. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Rossi, P.H. (2001). *Four Evaluations of Welfare Reform: What Will Be Learned?* The Welfare Reform Academy. College PARK: University of Maryland, School of Public Affairs.
- Rossi, P.H.; Lipsey, M.W. y Freeman, H.E. (2004). *Evaluation. A Systematic Approach*. 7^o edn. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Sackett, G.P. (1979). The lag sequential analysis of contingency and cyclicity in behavioral interaction research. In J. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development*, (pp. 623-649). Nueva York: Wiley.
- Sackett, G.P. (1980). Lag sequential analysis as a data reduction technique in social interaction research. In D.B. Sawin, R.C. Hawkins, L.O. Walker and J.H. Penticuff (Eds.) *Exceptional infant. Psychosocial risks in infant-environment transactions* (pp. 300-430). Nueva York: Brunner/Mazel.
- Sackett, G.P. (1987). Analysis of sequential social interaction data: Some issues, recent developments, and a causal inference model. In J.D. Osofsky (Ed). *Handbook of infant development* (pp.855-878). Nueva York: Wiley.
- Sánchez Manzano, E. (1999). *Identificación de niños superdotados en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Consejería de Educación y

- Cultura de la Comunidad de Madrid, Fundación Rich, Fundación CEIM.
- Sanders, W. L., y Horn, S. P. (1998). Research findings from the Tennessee value-added assessment system (TVASS) database: Implications for educational research and evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12, 247-256.
- Sarriá, E. (2010). La observación. En S. Fontes, C. García-Gallego, L. Quintanilla, R. Rodríguez, P. Rubio y E. Sarriá *Fundamentos de investigación en Psicología* (pp. 313- 353). Madrid: U.N.E.D.
- Sayler, M., y Brookshire, W. (2004). Social, Emotional, and Behavioral Adjustment of Accelerated Students, Students in Gifted Classes, and Regular Students in Eighth Grade. *Social/emotional issues, underachievement, and counseling of gifted and talented students* (pp. 9-19). Thousand Oaks, CA US: Corwin Press.
- Schneider, B.H. (1987). *The gifted child in peer group perspective*. Nueva York: Springer- Verlag.
- Schneider, B., Clegg, M., Byrne, B., Ledingham, J., y Crombie, G. (1989). Social relations of gifted children as a function of age and school program. *Journal of Educational Psychology*, 81(1), 48-56.
- Scholwinski, E., y Reynolds, C. (1985). Dimensions of anxiety among high IQ children. *Gifted Child Quarterly*, 29 (3), 125-130.
- Schoon, I. (2000) A life span approach to talent development. En K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Stenberg y R.F. Subotnik (Eds) *International handbook of giftedness and talent*, 213-225. Oxford: Elsevier
- Seeley, K.R. (1993). Gifted students at risk. In L.K. Silverman (Ed), *Counseling the gifted and talented* (pp. 263-276). Denver: Love.
- Shiratuddin, N. y Landoni, M. (2002). Evaluation of content activities in children's educational software. *Evaluation and Program Planning*, 25 (2), 175-182.
- Shortland, S. (2004). Peer observation: a tool for staff development or compliance?, *Journal of Further and Higher Education*, 28 (2), 219-228.
- Showers, B. y Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational Leadership*, 53(6), 12-16.

Referencias

- Shulman, L. (1986). Those who understand knowlege growth in teaching. *Educational Research 15*, 4-14.
- Silverman, L.K. (1993). Counseling families. In L.K. Silverman (Ed.). *Counseling the gifted and talented* (pp.43-89). Denver, CO: Love.
- Slater, C.L. y Simmons, D.L. (2001). The design and implementation of a peer coaching program. *American Secondary Education*, 29 (3), 67-76.
- Snider, V.E. y Roehl, R. (2007). Teachers' beliefs about pedagogy and related issues. *Psychology in the Schools*, 44(8), 873-886.
- Solow, R.E. (1995). Parents' reasoning about the social and emotional development of their intellectually gifted children. *Roeper Review*, 18 (2), 142-146.
- Spearman, C. (1927). *The Abilities of Man*. Londres: MacMillan.
- Sprinkle, J. E. (2009). Student perceptions of educator effectiveness: a follow-up study. *College Student Journal*, 43(4), 1341-1358.
- Stallings, J. y Kaskowitz, D. (1974). *Follow through classroom observation evaluation, 1972-1973*. Menlo Park, CA: SRI International.
- Stanley, J., y McGill, A. (1986). More about "Young Entrants to College: How Did They Fare". *Gifted Child Quarterly*, 30(2), 70-73.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond I. Q.: A triarchic theory of intelligence*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1986). *Intelligence applied: understanding and increasing your intellectual skills*. San Diego: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Sternberg, R.J. (1990). *Más allá del cociente intelectual*. Desclee de Brouwer, Bilbao.
- Strang, R.(1950). Inner world of gifted adolescents. *Journal of Exceptional Children*, 16 (4), 97-101.
- Suchman, E. (1967). *Evaluative Research*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Swiatek, M.A. (2002) Social coping among gifted elementary school students. *Journal for the Education of the Gifted*, 26, 65-86.
- Swiatek, M.A. y Dorr, R.M. (1998) Revision of the social coping questionnaire: replication and extension of previous finding. *Journal of Secondary Gifted*

- Education, 10, 252-259.
- Tannenbaum, A.J. (1986). "Giftedness: A psychosocial approach". En R.J Sternberg & J.E. Davidson (Eds.) Conceptions of giftedness (pp. 21-52). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A.J. (1997). "The Meaning and Making of Giftedness". En N. Colangelo y A. Davis (eds). Handbook of gifted Education (pp 27-42). Boston: Allyn and Bacon. (2. Ed.).
- Taylor, C., y Combs, A. (1952). Self-acceptance and adjustment. *Journal of Consulting Psychology*, 16 (2), 89-91.
- Taylor, C.W. (1978). How many types of giftedness can your program tolerate?. *Journal of creative behaviour*, 12 (1) 39-51.
- Terman, L. (1925). *Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L., y Cox, C. (1930). *Genetic Studies of Genius, 3 vols. Vol. I, Mental and Physical Traits of One Thousand Gifted Children, 1925; Vol. II, The Early Mental Traits of Three Hundred Geniuses, 1926; Vol III, The Promise of Youth, 1930*. Oxford England: Stanford University Press.
- Terman, L., y Oden, M. (1947). *The gifted child grows up: twenty-five years' follow-up of a superior group*. Oxford England: Stanford University Press.
- Terman, L., y Oden, M. (1959). *Genetic studies of genius. Vol. V. The gifted group at mid-life*. Oxford England: Stanford University Press.
- Terrassier, J.C. (1989). *Les enfants surdoués ou "la précocité embarrassante"*. París: ESF.
- Thurstone, L. L. (1938) Primary mental abilities. Chicago: Univeristy of Chicago Press.
- Tidwell, R. (1980). A Psycho-Educational Profile of 1,593 Gifted High School Students. *Gifted Child Quarterly*, 24 (2), 63-68.
- Tourón, J., Tourón, M., y Silvero, M. (2005). The Center for Talented Youth Spain: an initiative to serve highly able students. *High Ability Studies*. 16 (1), 121-135.
- Treffinger, D. (1975). Teaching for Self-Directed Learning: A Priority for the Gifted and

- Talented. *Gifted Child Quarterly*. 19 (1), 46-59.
- Tricket, E. J. y Moos, R. H. (1974). *The Classroom environment scale (CES)* Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Valcárcel, M. (2004). *La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior*. En http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2003/EA2003_0040/informe_final.pdf.
- Van de Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: a review of the literature and application of an assesment instrument. *Educational Research*, 49(2) 127-152.
- Van Tassel-Baska, J., y Olszewski-Kubilius, P. (1994). A study of self-concept and social support in advantaged and disadvantaged seventh and eighth. *Roepers Review*, 16 (3), 186-191.
- VanTassel-Baska, J. (2003). *Curriculum planning and instructional design for gifted learners*. Denver, CO: Love Publishing.
- VanTassel-Baska, J. (2004). Assessing classroom practice: The use of a structure observation form. En J. VanTassel-Baska y A. Feng (Eds.), *Designing and utilizing evaluation for gifted program improvement* (pp. 87-108). Waco, TX: Prufrock Press.
- VanTassel-Baska, J. (2006). A content analysis of evaluation findings across 20 gifted programs: A clarion call for enhanced gifted program development. *Gifted Child Quarterly*, 50, 199-210.
- VanTassel-Baska, J. Quek, C. y Feng X. (2007). The development and use of a structure teacher observation scale to assess differentiated best practice. *Roepers Review*, 29, 84-92.
- Veney, J.E. y Kaluzny, A.D. (1984). *Evaluation and Decision Making for Health Services Program*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Vernon, P.E. (1950) The hierarchy of ability. In S. Wiseman (Ed.). *Intelligence and ability*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.

Referencias

- Wallace, A. (1986). *The prodigy. A biography of William James Sidis, the world's greatest child prodigy*. Londres: MacMillan.
- Wang, M.C. (1994). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.
- Wankat, P. C. y Oreovitz, F. S. (1993) *Teaching engineering* Nueva York: McGraw-Hill.
- Watkins, D. A. y Biggs, J. B. (1996). *The Chinese learner: cultural, psychological and contextual influences*. Hong Kong: CERC/ACER.
- Watson, G.H. (1965). Emotional problems of gifted children. In W.B. Barbe (ed.), *Psychology and education of the gifted: Selected readings* (pp.342-353). Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Weiner, J. y O'Shea, H. (1963). Attitudes of university faculty, administrators teachers, supervisors, and university students toward the gifted. *Exceptional Children*, 30 (4), 163-165.
- Wenglinsky, H. (2000). *How teaching matters*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Westberg, K. L., Dobyms, S. M., y Archambault, F. (1990). *The training manual for Tire Classroom Practices Record*. Storrs: The University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Westberg, K.L., Archambault, F.X., Dobyms, S.M. y Salvin, T.J. (1993). The classroom practices observation study. *Journal for the Education of the Gifted*, 16, 120-146.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., y Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68 (2), 130-178.
- Williams, F.E. (1972). *A total creativity program Kit*. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications.
- Ysewjn, P. (1996). *Software for generalizability studies*. Mimeografía.
- Zeng, H. Z., Leung, R., Wenhao L. y Hipscher, M. (2009). Physical Education in Urban High School Class Settings: Features and Correlations between Teaching

Referencias

- Behaviors and Learning Activities. *Early Winter*, 66 (4), 636-645.
- Ziegler, A. y Heller, K.A. (2000) Conceptions of giftedness from a met-theoretical perspective. En K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Stenberg y R.F. Subotnik (Eds) *International handbook of giftedness and talent*, 3-21. Oxford: Elsevier
- Ziegler, A., y Raul, T. (2000). Myth and Reality: a review of empirical studies on giftedness. *High Ability Studies*, 11 (2), 113-136.
- Zohar, A. (2006). The Nature and Development of Teachers' Metastrategic Knowledge in the Context of Teaching Higher Order Thinking. *The journal of the learning sciences*, 15 (3), 331-377.

ANEXO I:
Protocolo de Observación de Funciones Docentes
(PROFUNDO), v1

Protocolo de Observación de Funciones Docentes (PROFUNDO), v1

MACROCATEGORÍA 1: FUNCIÓN DE ORGANIZACIÓN

CRITERIO: ORGANIZACIÓN EXTERNA. Todas las intervenciones verbales o no verbales del monitor regulando las condiciones materiales de la clase (desplazamientos del alumnado, indicaciones de inicio o fin de la actividad, indicaciones relativas a la colocación de los materiales y formación de grupos). Se consideran en esta categoría todas las intervenciones en las que el profesor, con ayuda o no de sus alumnos, manipula o coloca el material didáctico.

Códigos:

(OA) ORGANIZACIÓN DEL ALUMNADO. Indicaciones relativas al comienzo y fin de la actividad, formación de alumnos, control de los desplazamientos, etc. Por ejemplo: “Pónganse dedos en dos”, “Vamos a empezar”, “Entremos a la sala chicos”, “Bien empezemos ya” etc. NO: “ahora vamos a hacer esto...” (ya es EXPOSICIÓN) NO: Ven aquí (si es contingente a un comportamiento disruptivo (CONTINGENCIA NEGATIVA DE CONTROL INDIVIDUAL NO: Trae la silla (ORGANIZACIÓN DEL MATERIAL DIDACTICO); “Trae la silla y siéntate” si es tras una conducta disruptiva del niño puede ser CONTINGENCIA

(OD) ORGANIZACIÓN DEL MATERIAL DIDÁCTICO. El monitor en silencio (sólo o con ayuda de uno o más alumnos) prepara el material, coloca las sillas en el aula de una manera determinada, etc.

NO: si lo hace durante la tarea puede ser AYUDA, CONTINGENCIA o REFUERZO.

MACROCATEGORÍA 2: FUNCIÓN DE COMUNICABILIDAD DOCENTE

CRITERIO: CONEXIÓN CON SESIONES ANTERIORES. Se da cuando el monitor hace referencia a actividades o tareas realizadas o pedidas en sesiones anteriores.

Códigos:

(CA) CONEXIÓN CON SESIONES ANTERIORES. Comentarios o exposiciones donde el monitor recuerda o pregunta sobre lo que se ha hecho en otras sesiones, por ejemplo: “en la última sesión, vimos...” o “quedamos en la sesión anterior que tenían que traer hoy...” NO: “¿Qué hiciste la semana pasada?” (INTERACCIÓN) NO: Durante la tarea (ASESORÍA) NO: “¿Te acuerdas lo que te dije?” (CONTINGENCIA)

CRITERIO: CONDUCTAS DE DIRECCIÓN DE LAS ACTIVIDADES. Son las instrucciones sobre actividades y exposiciones de contenidos concretos tanto individual como grupal que la monitora realiza con los participantes. Incluye preguntas para asegurar que la explicación se ha entendido y repaso.

Códigos:

(EI) EXPOSICIÓN INDIVIDUAL. Indicaciones, instrucciones o exposiciones del monitor (verbales y no verbales), referidas a un niño en concreto. Responde al qué de la actividad. Por ejemplo: “Lo que debes hacer aquí es...” “La confianza que tienes en ti se llama autoconfianza”, “Debes mirarlo desde aquí...”, “Pon los brazos más extendidos”, etc. “Explícame cómo lo harías” NO: si ya se está ejecutando la tarea, es AYUDA o ASESORAMIENTO

(EG) EXPOSICIÓN GRUPAL. Intervenciones realizadas por el monitor (verbales y no verbales) relativas a objetivos y materia de enseñanza referidas al grupo completo. Responde al qué y por qué Por ejemplo: “Hoy vamos a hacer el juego de la adivinanza” “la adivinanza es una actividad que...” (explicación del qué); “¿lo han entendido?” NO: si ya se está ejecutando la tarea, es AYUDA o ASESORAMIENTO NO: repaso **si se está realizando la tarea** (ASESORAMIENTO) NO: explicar para qué o por qué (GENERAR EXPECTATIVAS)

MACROCATEGORÍA 3: FUNCIÓN MOTIVADORA.

CRITERIO: PARTICIPACIÓN DEL MONITOR. El monitor realiza se implica en la actividad que está realizando el alumnado como si fuera uno más del grupo, integrado en la dinámica de trabajo. OJO SE REGISTRA SÓLO EL PRINCIPIO Y EL FINAL: no se toman en cuenta las interacciones intermedias, salvo que se cambie de código: control, refuerzo, interacciones no referidas a la actividad.

Código:

(PM) PARTICIPACIÓN DEL MONITOR. Se registrará siempre que el monitor realice la misma actividad propuesta para los participantes en el grupo, realiza la misma tarea de los niños junto a ellos. Por ejemplo: “El monitor pinta, si la actividad es pintar”, “El monitor debate con el grupo si la actividad es debatir”.

NO: puede ser AYUDA si el monitor no se limita a desempeñar su papel sino interviene en la actividad que tiene que ser cumplida por el alumnado.

CRITERIO: GENERAR EXPECTATIVAS. Supone plantear la finalidad o utilidad que tiene la actividad. Responde al por qué y al para qué de la tarea propuesta.

Código:

(GE) GENERAR EXPECTATIVAS. Se registrará cuando el monitor explique para qué es útil la tarea propuesta. Por ejemplo: “El juego de la adivinanza nos ayudará a conocer mejor nuestra forma de ser”, “Esto nos servirá para poder comprender mejor lo que veremos después”, “pero esto no es el objetivo (*cartulina*); el objetivo es pasarlo bien”. Tiene que ver también con estimulación, por ejemplo: “tú puedes hacerlo”; “si te esfuerzas, te saldrá”.

NO: si es REFUERZO (“si hace así lograrás éxito o encontrarás muchos amigos”) o CONTINGENCIA “y si no lo hacen, tendrán castigo”).

CRITERIO: REFUERZO: Supone la valoración positiva verbal o no verbal del monitor, contingente a la realización de una actividad o comportamiento del niño o del grupo (contacto físico también). SIEMPRE ES CONTINGENTE CON UNA CONDUCTA POSITIVA DEL NIÑO O DEL GRUPO

Código:

(RI) REFUERZO INDIVIDUAL. El monitor elogia, recompensa o presenta al alumno como ejemplo a seguir. Por ejemplo, “los estás haciendo muy bien”, “Está muy bien lo que has hecho por tu compañero”. También se registran en este mismo código afirmaciones como ‘vale’, ‘si’, etc. contingentes a que el alumno haya expresado la actividad. Finalmente, conductas no verbales del monitor, tales como asentir con la cabeza, aplaudir u otro tipo de comportamiento no verbal de elogio.

NO: si es GENERAR EXPECTATIVAS: “si sigues así, lo lograrás”.

(RG) REFUERZO GRUPAL. Se registrarán aquí el mismo tipo de conductas descritas en el código anterior (Refuerzo individual), pero referidas al grupo. Por ejemplo: “Hoy estamos trabajando estupendamente”, “¡Es todo un privilegio trabajar con ustedes!”.

NO: si es GENERAR EXPECTATIVAS: “si siguen así, lo van a conseguir”.

MACROCATEGORÍA 4: FUNCIÓN DE CONTROL COMPORTAMENTAL O DE REGULACIÓN DEL GRUPO.

CRITERIOS: CONTINGENCIAS DE CONTROL. Intervenciones en que el monitor critica, ironiza, amenaza o repasa las normas. También se recogen todos los comportamientos del monitor que tenga que ver con órdenes de control, tales como cambios verbales cuando eleva la voz para explicar un tema o no verbales como emitir sonidos (por ejemplo, toz, palmadas, carraspeos, etc.), -expresiones faciales (mirada firme) y gestos (apresamiento) o movimiento (desplazarse por el aula, levantarse, motivados por el comportamiento disruptivo de los alumnos)

Códigos

(CNI) CONTINGENCIAS NEGATIVAS DE CONTROL INDIVIDUAL. Se registran todos los comportamientos de los monitores que se relacionen con la crítica, ironiza, amenaza o castiga. Por ejemplo: “¡Lo único que sabes hacer es molestar a los demás!”, “¡Esto que haces está francamente mal!”. “Alejandro estamos esperando que tu acabes” “claro que el estaba pensando!”, “¿Guillermo ya terminaste?” (pero, ojo ¡depende del sentido!). También incluye el uso de la ironía: “Pues te está quedando bonito, ... vaya desastre”.

NO: Si no es contingente al comportamiento del participante: “¿terminaste?”

(CNG) CONTINGENCIAS NEGATIVAS DE CONTROL GRUPAL. Se registran todos los comportamientos de los monitores que se relacionen con la crítica, ironiza, amenaza o castiga. Por ejemplo: “Niños, me estoy cansando de repetir que se callen” “¡Basta, vengan aquí!”, “hey, no me hacen caso?”, etc.

NO: si tiene que ver con una tarea (a menudo en la primera sesión del grupo de lo más pequeños p.j. “saben que son las normas?” (instrucciones), “respetar el turno de palabra; saben que es esto?” (depende del contexto)

**MACROCATEGORÍA 5: FUNCIÓN DE ORIENTACIÓN Y
ASESORAMIENTO.**

CRITERIO: AYUDA DEL MONITOR A LAS ACTIVIDADES DE LOS PARTICIPANTES.

Supone que el monitor ayude de forma verbal o no verbal a uno o varios participantes a realizar la actividad propuesta.

Código:

(AM) AYUDA DEL MONITOR. Se registra siempre que el monitor ayude físicamente en la realización de la tarea a algún participante. “Mira, ...mejor es que cojas el lápiz así...,ves?”. “Debes mirarlo desde aquí...”, “Pon los brazos más extendidos”,

NO: si son solamente instrucciones SIN ayudas concretas mientras esté ejecutando la tarea (ASESORAMIENTO); o antes de la tarea (EXPOSICIÓN).

CRITERIO: RETROALIMENTACIÓN O ASESORAMIENTO. Indicaciones o instrucciones del monitor, referidas al grupo o a un niño concreto, para responder a cómo se está realizando la actividad.

NO: si hay ayudas concretas mientras se está ejecutando la tarea (AYUDA) o antes de la tarea (EXPOSICIÓN); cuando se felicita por la tarea, incluso el vocablo “vale”, tras finalizarla (REFUERZO)

Códigos:

(AI) ASESORAMIENTO INDIVIDUAL. Indicaciones o instrucciones del monitor, referidas a un niño concreto, para responder a cómo se está realizando la actividad o a menudo con preguntas: Por ejemplo: “¿Qué tal te va saliendo?” “¿Has entendido el juego?” “Mira, mejor es que cojas el lápiz así..., ves?”. “Debes mirarlo desde aquí...”, “Pon los brazos más extendidos”, “¿Puedo ayudarte?”

(AG) ASESORAMIENTO GRUPAL. Indicaciones o instrucciones del monitor, referidas al grupo para responder a cómo se está realizando la actividad o a menudo con preguntas: Por ejemplo: “¿Qué nombre le han puesto al grupo?” “¿Qué conclusiones han sacado?”; “quien quiere pintar el brazo?”

CRITERIO: REVISIÓN NO VERBAL DE LA TAREA. El monitor supervisa la tarea de los niños en silencio, sin interrumpir verbalmente su actividad.

Código:

(RNV) REVISIÓN NO VERBAL. Se registra siempre que el monitor atiende de forma no verbal la actividad que están realizando los participantes.

NO: si fuera CONTINGENCIA: poner mala cara, dar una palmada; o REFUERZO: mano en el hombro, sonrisa.

MACROCATEGORÍA 6: FUNCIÓN DE INTERACCIÓN.

CRITERIO: INTERACCIÓN CON LOS PARTICIPANTES. Toda relación verbal o no verbal del monitor hacia los participantes (grupal o individual), relacionada o no con la actividad y que no tienen que ver con el control comportamental.

Códigos:

(INA) INTERACCIONES NO REFERIDAS A LA ACTIVIDAD. Se registran aquellas interacciones que no se relacionan con la supervisión de la tarea ni con control, tales como interrogar sobre aspectos triviales, p. e. “¿Qué tal has pasado la semana?”

(NR) NO RESPUESTA DEL MONITOR. Se registra siempre que el monitor no responda ante una pregunta concreta de los participantes, como puede ser que el participante pregunte y el monitor lo ignore (siempre que no sea una forma de control).

(IP) INTERRUMPE A LOS PARTICIPANTES. Se registra siempre que el monitor corta la expresión verbal de uno o varios participantes, sin que eso suponga una contingencia negativa. Por ejemplo, “vamos a seguir”.

CRITERIO: INTERACCION ENTRE LOS MONITORES. Cualquier tipo de conversación que se dé entre los monitores, sea una interacción o una orden.

Código:

(IM) INTERACCION ENTRE MONITORES. Se registra cualquier comunicación entre los monitores.

(NRM) NO RESPONDE (AL OTRO MONITOR): Cuando el monitor no responde a la comunicación iniciada por el otro monitor.

CRITERIO: INTERVENCIÓN DE LOS PARTICIPANTES. Cualquier comunicación que inicie alguno de los participantes dirigida al monitor, interactuando con él.

Códigos.

(RP) RESPONDE AL MONITOR. Se registra siempre que el participante responda ante una pregunta o comentario del monitor. Por ejemplo, decir “Si, yo creo que...”

(PP) PREGUNTA AL MONITOR. Se registra siempre que el participante pregunte o solicite algo al monitor referida a la actividad propuesta. Por ejemplo: “¿Mila, esto debo hacerlo así?”, “¿Qué hago cuando termine?”, “¿Por qué no lo hacemos así?”

(QP) QUEJAS DE LOS PARTICIPANTES. Se registra siempre que el Participante formule una queja referida o no a la actividad propuesta. Por ejemplo “Me está pegando el niño” “Esto me parece aburrido”

(IPP) INICIATIVA PROPIA (DE ALGÚN PARTICIPANTE). Se registra cualquier expresión verbal iniciada por el participante, NO referida a la tarea. Por ejemplo: “Me gustaría trabajar esto”, “prefiero salir al patio” “a Helen le gusta liar”

(VPP) VALORACIÓN POSITIVA DEL PARTICIPANTE. Se registra cualquier expresión verbal positiva del participante referida a la actividad. Por ejemplo: “Me ha gustado lo que hemos hecho”

(DP) DISRUPCIONES DE LOS PARTICIPANTES. Se refieren a comportamientos verbales o no verbales de los participantes, que tienden a interrumpir la dinámica de la sesión. Por ejemplo, levantarse constantemente y sin permiso, levantar la mano insistentemente,

reírse a carcajadas, realizar preguntas no convenientes u oportunas.

(NRP) NO RESPONDE (DE LOS PARTICIPANTES). Se registra siempre que el participante no responda a la comunicación iniciada por el monitor.

(CFP) CONTACTO FÍSICO (DE LOS PARTICIPANTES). Se registra siempre que el participante mantenga contacto físico con el monitor: lo abrace, se le tire encima, le coja la mano.

CATEGORÍAS INSTRUMENTALES. Se refieren a comportamientos del monitor ajenos a las funciones docentes, pero que se presentan en las sesiones y que son imprescindibles registrarlas para atender al flujo continuo de comportamientos.

(X) OTROS COMPORTAMIENTOS. Forman parte de esta categoría todos los comportamientos del monitor que no responden a las funciones docentes. Por ejemplo, el monitor habla con alguien externo, por ejemplo, con un padre; el monitor mira por la ventana; el monitor está inmerso en otra tarea mientras los participantes desarrollan la actividad propuesta.

(Y) INOBSERVABLE Se registra cuando es imposible observar la conducta del monitor, porque no está en el campo de visión de la cámara. Por ejemplo ha salido del aula o está detrás de la cámara.

ANEXO II:
Protocolo de Observación de Funciones Docentes
(PROFUNDO), v2

Protocolo de Observación de Funciones Docentes
(PROFUNDO), v2

MACROCATEGORÍA 1: FUNCIÓN DE ORGANIZACIÓN

CRITERIO: ORGANIZACIÓN EXTERNA. Todas las intervenciones verbales o no verbales del monitor regulando las condiciones materiales de la clase (desplazamientos del alumnado, indicaciones de inicio o fin de la actividad, indicaciones relativas a la colocación de los materiales y formación de grupos). Se consideran en esta categoría todas las intervenciones en las que el monitor, con ayuda o no de los participantes, manipula o coloca los materiales del aula o a los participantes.

Códigos:

(OD) ORGANIZACIÓN DEL CONTEXTO DIDÁCTICO.

- **¿Qué es?:** El monitor (sólo o con ayuda de uno o más participantes o del otro monitor) prepara el material didáctico, coloca las sillas en el aula de una manera determinada, etc.

Material didáctico: Mobiliario, colchonetas, folios, bolígrafos, rotuladores, cartulinas...

- **Ejemplos:** “La monitora está ordenando las cartulinas que le va a entregar a cada uno de los niños” “Las monitoras colocan las sillas en círculo antes de comenzar la actividad”, “la monitora reparte un lápiz a cada uno/a de los niños/as”.
- **Observaciones:** Este código se da **cada vez** que se **inicie o se esté llevando a cabo** una **actividad dentro de la sesión**, es decir, si en la sesión hay tres actividades en cada una de ellas habrá o se podrá dar una organización del material didáctico. No es un código que se de exclusivamente al inicio de la

sesión. Es un código **CONCURRENTE** ya que la monitora puede estar desempeñando este rol y otro, por ejemplo: *“la monitora está repartiendo los bolígrafos y a la vez está explicando lo que deben hacer en la actividad”*.

- **Cómo se registra:** Este código se registra desde que se inicia a repartir el material didáctico y se termina cuando ya se ha repartido, las conductas intermedias se codifican aunque la organización del contexto didáctico no haya terminado. Ejemplo: *“la monitora está repartiendo el material y está interactuando con la otra monitora”, “la monitora está entregando un lápiz a cada niño y aplica un control a dos niños que están hablando”*.

NO PERTENECEN A ESTE CÓDIGO:

- **CONTROL INDIVIDUAL:** *“El niño está desordenando el material y la monitora como forma de control ordena ella misma el material”*
- **GUÍA INDIVIDUAL:** *“La monitora le dice al niño durante la actividad que se cambie de sitio y que coja 2 cartulinas y folios para hacer la actividad”*

(OA) ORGANIZACIÓN DEL ALUMNADO.

- **¿Qué es?:** Indicaciones relativas a la organización de los participantes, formación de grupos, control de los desplazamientos, etc.
- **Ejemplos:** *“Pónganse de dos en dos”, “Entremos a la sala chicos”, “En esta actividad tenemos que formar grupos de...”, “Vamos a continuar trabajando haciendo esto otro, para ello han de volver a su posición inicial”* etc.
- **Observaciones:** Este código se da **cada vez** que se **inicie o se esté llevando a cabo** una **actividad dentro de la sesión**, es decir, si en la sesión hay tres actividades en cada una de ellas habrá o se podrá dar una organización del alumnado. No es un código que se de exclusivamente al inicio de la sesión. Es un código **CONCURRENTE** ya que la monitora puede estar desempeñando este rol y otro, por ejemplo: *“la monitora está ayudando a los participantes a desplazarse por el aula y al mismo tiempo está haciendo una guía grupal”*.

Es un código que supone movimiento por parte de los participantes.

- **Cómo se registra:** Desde que el monitor inicia a organizar a los participantes hasta que finaliza, las conductas intermedias se codifican aunque la organización del alumnado no haya terminado. Puede darse tanto al inicio de la actividad como a lo largo de la misma.

NO PERTENECEN A ESTE CÓDIGO:

- **EXPOSICIÓN GRUPAL:** *“Para esta actividad se colocan en grupos de cuatro”*
- **CONTROL INDIVIDUAL:** *“Ven aquí”, “Pepe por favor vuelve a tu grupo”, “Trae la silla y siéntate”* (si es contingente a un comportamiento disruptivo). Importancia del tono al usar este código.

MACROCATEGORÍA 2: FUNCIÓN DE COMUNICABILIDAD DOCENTE

CRITERIO: CONDUCTAS DE DIRECCIÓN DE LAS ACTIVIDADES. Son las instrucciones sobre actividades y exposiciones de contenidos concretos, tanto individual como grupal, que la monitora realiza con los participantes en esa sesión. Incluye preguntas para asegurar que la explicación se ha entendido y repaso al final o durante la actividad.

Códigos:

(EI) EXPOSICIÓN INDIVIDUAL.

- **¿Qué es?:** Indicaciones, instrucciones o exposiciones del monitor (**verbal**), referidas a un participante en concreto. **Responde al qué de la actividad.**
- **Ejemplos:** *“Lo que debes hacer aquí es...”, “Debes mirarlo desde aquí...”, “En esta actividad tienes que pensar en aquellas cosas que te hacen sentir bien y plasmarlas en el dibujo..”, etc.*

- **Observaciones:** Se dan al **inicio de la actividad**, una vez se ha explicado la actividad y el alumno comienza a realizarla, las intervenciones de la monitora corresponderán al código **guía y no exposición individual**. Este código se dará siempre que se inicie una actividad dentro de la sesión.
- **Cómo se registra:** Este código se registra cuando el monitor se dirige a uno de los participantes para explicarle la actividad, uno de los participantes no entienda o pida al monitor que le explique que tiene que hacer en la actividad, se da antes de iniciarse la actividad. Se registra desde que el monitor empieza la explicación hasta que la termina. Si se dan conductas intermedias estas se codifican, por ejemplo: *“la monitora está explicando a un participante lo que tiene que hacer en la actividad y otro participante se dirige a ella y le hace una pregunta sobre la actividad (se dirige al monitor)”*, se dará por finalizada la exposición individual, se codificará la conducta del participante y si la monitora vuelve a exposición individual se codificará de nuevo.

NO PERTENECEN A ESTE CÓDIGO:

- **GUÍA INDIVIDUAL**, *“A continuación tienes que poner los brazos más extendidos”*; *“ahora tienes que escribir tres características de la amistad”*.

(EG) EXPOSICIÓN GRUPAL.

- **¿Qué es?:** Intervenciones, explicaciones realizadas por el monitor (**verbal**) relativas a objetivos y materia de enseñanza referidas al grupo completo. **Responde al qué de la actividad.**
- **Ejemplos:** *“Hoy vamos a hacer el juego de la adivinanza”* *“la adivinanza es una actividad que....”* (explicación del qué); *“¿lo han entendido?”*
- **Observaciones:** Se dan al **inicio de la actividad**, una vez se ha explicado la actividad y los alumnos comienzan a realizarla, las intervenciones de la monitora serán guías y no exposición. Este código se dará siempre que se inicie una actividad dentro de la sesión.

- **Cómo se registra:** Este código se empieza a registrar desde que se inicia la exposición al grupo, si se producen interacciones intermedias, se termina de codificar como exposición grupal, se codifica la conducta que se de y a continuación si la monitora continúa con la exposición grupal se vuelve a codificar. Ejemplo: *“La monitora está explicando al grupo la actividad y un niño le hace un pregunta que no tiene que ver con la actividad (interacción general), la monitora deja de hacer la exposición grupal, aplica un control al niño (control individual) y a continuación vuelve retomar la exposición al grupo”*

NO PERTENECEN A ESTE CÓDIGO:

- **GUÍA GRUPAL:** si ya se está ejecutando la tarea, Ejemplo: *“Deben recortar bien la cartulina para que se vea simétrica”, “¿Cómo lo llevan?”*

MACROCATEGORÍA 3: FUNCIÓN MOTIVADORA.

CRITERIO: INTEGRACIÓN EN LA ACTIVIDAD PROPUESTA. El monitor realiza, lleva a cabo la actividad como si fuera uno más del grupo, integrado en la dinámica de trabajo.

Código:

(PM) PARTICIPACIÓN DEL MONITOR.

- **¿Qué es?:** Se registrará siempre que el monitor **realice la misma actividad** propuesta para los participantes en el grupo, realiza la misma tarea de los participantes junto a ellos, **se comporta como uno más del grupo.**
- **Ejemplos:** *“El monitor pinta, si la actividad es pintar”, “El monitor debate con el grupo si la actividad es debatir”, “El monitor baila si la actividad es bailar”,*

“El monitor se presenta al grupo si la actividad es una presentación grupal”

“El monitor hace una ficha si la actividad es hacer una ficha”.

- **Observaciones:** No se toman en cuenta las interacciones intermedias, salvo que se produzca un cambio de rol. Es un código **CONCURRENTE**.
- **Cómo se registra:** El inicio del código participación del monitor será cuando el monitor comience a participar en la actividad una vez empezada y el final del código será cuando deje de participar. Mientras se está dando esta conducta pueden ocurrir otras simultáneamente, para ello el monitor podrá cambiar de rol sin dejar de participar en la actividad.

Por ejemplo: *“Esta bailando con el grupo y les dice lo bien que lo están haciendo sin dejar de participar”*. La idea es no perder las conductas intermedias que se den.

NO PERTENECEN A ESTE CÓDIGO:

- **GUÍA INDIVIDUAL O GRUPAL:** *“El monitor indica lo que tiene que hacer un participante o el grupo sin implicarse, participar en la misma, es una conducta verbal”*.

CRITERIO: REFUERZO. Supone la **valoración positiva verbal** del monitor, contingente a la realización de una actividad o comportamiento del participante o del grupo.

Código:

(RI) REFUERZO INDIVIDUAL.

- **¿Qué es?:** El **monitor elogia, recompensa o presenta al participante como ejemplo a seguir (verbal)**. En este código es importante el **ÉNFASIS** que el monitor da a la conducta del participante.

- **Ejemplos:** *”!!!Lo estás haciendo muy bien!!!”, “!!!Está muy bien lo que has hecho por tu compañero!!!”, “!!!Qué precioso te ha quedado en dibujo!!!”.*
- **Observaciones:** **SIEMPRE ES CONTINGENTE CON UNA CONDUCTA POSITIVA DEL PARTICIPANTE.**
- **Cómo se registra:** Es una conducta momentánea por lo que se registrará desde que el monitor inicia el refuerzo hasta que termina de hacerlo.

NO PERTENECEN A ESTE CÓDIGO:

- **GUÍA INDIVIDUAL:** *“Durante la actividad la monitora observa la actividad que está realizando un participante y verbaliza: vale, muy bien seguimos, de acuerdo ahora tienes que realizar...”.* Supone una guía dentro de la actividad, sin poner énfasis como lo haría para un refuerzo.

(RG) REFUERZO GRUPAL.

- **¿Qué es?:** Se registrarán aquí el mismo tipo de conductas descritas en el código anterior (refuerzo individual), verbales pero **referidas al grupo**. En este código es importante el **ÉNFASIS** que el monitor da a la conducta del grupo.
- **Ejemplos:** *“Hoy estamos trabajando estupendamente”, “¡Es todo un privilegio trabajar con ustedes!”.*
- **Observaciones:** **SIEMPRE ES CONTINGENTE CON UNA CONDUCTA POSITIVA DEL GRUPO.**
- **Como se registra:** Es una conducta momentánea por lo que se registrará desde que el monitor inicia el refuerzo hasta que termina de hacerlo.

NO PERTENECEN A ESTE CÓDIGO:

- **GUÍA GRUPAL:** *“Durante la actividad la monitora observa la actividad que está realizando el grupo y verbaliza: vale, muy bien seguimos, de acuerdo ahora tienen que realizar...”.* Supone una guía dentro de la actividad, sin poner énfasis como lo haría para un refuerzo.

MACROCATEGORÍA 4: FUNCIÓN DE CONTROL COMPORTAMENTAL O DE REGULACIÓN DEL GRUPO.

CRITERIOS: CONTINGENCIAS DE CONTROL. Intervenciones en que el **monitor crítica, amenaza o castiga**. También se recogen todos los comportamientos del monitor que tenga que ver con órdenes de control, tales como cambios verbales cuando eleva la voz para explicar un tema. Es muy importante el **TONO NEGATIVO** del monitor al aplicar este código.

Códigos

(CI) CONTROL INDIVIDUAL.

- **¿Qué es?:** Se registran todos los **comportamientos de los monitores que se relacionen con la crítica, amenaza o castigo**. Conductas verbales, en los casos donde las conductas no verbales sean MUY EXPLÍCITAS se registrarán como controles.
- **Ejemplos:** “*¡Lo único que sabes hacer es molestar a los demás!*”, “*Luis por favor ¿te puedes sentar?*” “*Ana quiero que estés en silencio mientras realizas la actividad*” , “*David estamos esperando que tu acabes*” ; “*¿Marisa, vas a terminar ya?*” (pero, **ojo** ¡depende del sentido!). También incluye el uso de la ironía: “*Pues te está quedando bonito, ... vaya desastre!!!*”.
- **Observaciones: SIEMPRE ES CONTINGENTE A UNA CONDUCTA NEGATIVA DE UN PARTICIPANTE.**
- **Cómo se registra:** Es una conducta momentánea por lo que se registrará desde que el monitor inicia el control hasta que termina de hacerlo. No se dan comportamientos del monitor intermedios ya que se trata de un código con una duración en el tiempo muy pequeña.

NO PERTENECEN A ESTE CÓDIGO:

- **GUÍA INDIVIDUAL**, si no es contingente al comportamiento del participante:
“¿terminaste?”

(CG) CONTROL GRUPAL.

- **¿Qué es?:** Se registran todos los **comportamientos de los monitores que se relacionen con la crítica, amenaza o castigo al grupo** . Conductas verbales, en los casos donde las conductas no verbales sean MUY EXPLÍCITAS se registrarán como controles.
- **Ejemplos:** “Niños, me estoy cansando de repetir que se callen” “¡Basta, vengan aquí!”, “hey, no me hacen caso?” “por favor, ¿pueden permanecer en silencio?”, etc.
- **Observaciones: SIEMPRE ES CONTINGENTE A UNA CONDUCTA NEGATIVA DEL GRUPO.**
- **Cómo se registra:** Es una conducta momentánea por lo que se registrará desde que el monitor inicia el control hasta que termina de hacerlo. No se dan comportamientos del monitor intermedios ya que se trata de un código con una duración en el tiempo muy pequeña.

NO PERTENECEN A ESTE CÓDIGO:

- **EXPOSICIÓN GRUPAL:** *¿Saben que son las normas?* (instrucciones), *“respetar el turno de palabra;¿ saben que es esto?”*
- **GUÍA GRUPAL:** *“Este ejercicio se hace en silencio”*.

**MACROCATEGORÍA 5: FUNCIÓN DE ORIENTACIÓN Y
ASESORAMIENTO.**

CRITERIO: GUÍA, ASESORÍA Y RETROALIMENTACIÓN.

Indicaciones o instrucciones del monitor, referidas al grupo o a un participante concreto, para **responder a cómo se está realizando la actividad.**

(GI) GUÍA INDIVIDUAL.

- **¿Qué es?:** **Indicaciones o instrucciones del monitor**, referidas a un **participante concreto**, para responder a **cómo** se está realizando la actividad o a menudo con preguntas. En este código el monitor puede ayudar físicamente al participante a la realización de la actividad como forma de guiarle en la misma.
- **Ejemplos:** “¿Qué tal te va saliendo?” “¿Has entendido el juego?”. “Debes mirarlo desde aquí...”, “Pon los brazos más extendidos”, Carla , ¿cómo vas?”, “Un niño no sabe escribir y el monitor coge el lápiz y le escribe el nombre”, “Ahora tienes que coger los nombres de los compañeros de tu grupo y escribirlos en la cartulina” “El niño no sabe pintar una estrella y va el monitor y se la pinta”. “El niño no sabe recortar y el monitor le recorta la cartulina”.
- **Observaciones:** Este código puede darse durante toda la sesión siempre y cuando esté referido a la actividad, teóricamente debería darse después de las exposiciones pero es frecuente encontrarlo a la vez que la monitora hace una exposición al grupo, o cuando la actividad ya está empezada.
- **Como se registra:** Una vez el monitor haya terminado de explicar la actividad y el grupo empiece a realizarla, se pasará a este código siempre que se esté realizando la actividad (sin olvidar lo comentado en el apartado de observaciones). Durante la realización del mismo la monitora puede cambiar de comportamiento, con lo cual se dará por finalizado este código para aplicar el nuevo y posteriormente si se vuelve al guía individual se empieza a codificar de nuevo. ESTE CÓDIGO PUEDE DARSE A LO LARGO DE LA SESIÓN INCLUSO ANTES DE LA EXPOSICIÓN Y SIEMPRE QUE TENGA QUE VER O ESTÉ REFERIDO A LA ACTIVIDAD.

NO PERTENECEN A ESTE CÓDIGO:

- **EXPOSICIÓN INDIVIDUAL**, antes de comenzar la tarea, ejemplo: *“tienes que pensar las veces que te has sentido bien esta semana y contestar el cuestionario”*.

(GG) GUÍA GRUPAL.

- **¿Qué es?: Indicaciones o instrucciones del monitor**, referidas al **grupo** para responder a **cómo** se está realizando la actividad o a menudo con preguntas.
- **Ejemplos:** *“¿Qué nombre le han puesto al grupo?” “¿Qué conclusiones han sacado?”; “¿quien quiere pintar el brazo?”, ¿cómo lo llevan?”*.
- **Observaciones:** Este código puede darse durante toda la sesión siempre y cuando esté referido a la actividad, teóricamente debería darse después de las exposiciones pero es frecuente encontrarlo a la vez que la monitora hace una exposición al grupo, o cuando la actividad ya está empezada.
- **Cómo se registra:** Este código siempre se da una vez el monitor haya terminado con la exposición al grupo o al participante y se comience con la actividad a desarrollar (teniendo en cuenta lo comentado en el apartado de observaciones). Durante la realización del mismo la monitora puede cambiar de comportamiento, con lo cual se dará por finalizado este código para aplicar el nuevo y posteriormente si se vuelve al guía individual se empieza a codificar de nuevo.

ESTE CÓDIGO PUEDE DARSE A LO LARGO DE LA SESIÓN INCLUSO ANTES DE LA EXPOSICIÓN Y SIEMPRE QUE TENGA QUE VER O ESTÉ REFERIDO A LA ACTIVIDAD

NO PERTENECEN A ESTE CÓDIGO:

- **EXPOSICIÓN GRUPAL:** *“vamos a comenzar esta actividad reflexionando el valor de la amistad, la amistad es...”*

CRITERIO: REVISIÓN NO VERBAL DE LA TAREA. El monitor supervisa la tarea de los participantes en SILENCIO, sin interrumpir verbalmente su actividad.

Código:

(RN) REVISIÓN NO VERBAL.

- **¿Qué es?:** Se registra siempre que el monitor atiende de forma no verbal la actividad que están realizando los participantes.
- **Ejemplos:** *“Los participantes están realizando la actividad y la monitora se va desplazando para mirar lo que están haciendo”, “La monitora sentada va observando lo que hacen los participantes”.*
- **Observaciones:** El código se puede dar mientras se está desarrollando la actividad ya que la monitora ha de ir revisando lo que los participantes hacen durante el desarrollo de la misma. Es un código que generalmente se da más en la monitora básica sin embargo puede darse el caso de que la monitora principal también haga revisión no verbal.
- **Como se registra:** Este código se empieza a registrar desde que la monitora supervise, controle de forma no verbal a los participantes hasta que termine. Durante la realización del mismo la monitora puede cambiar de comportamiento, con lo cual se dará por finalizado este código para aplicar el nuevo y posteriormente si se vuelve a revisión no verbal se empieza a codificar de nuevo.

NO PERTENECEN A ESTE CÓDIGO:

- **GUÍA INDIVIDUAL O GRUPAL:** *“Qué tal lo llevan?”, “¿me dejan ver lo que han hecho?”* (verbales).
- **PARTICIPACIÓN DEL MONITOR:** *“La monitora participa en una actividad por parejas siendo una más del grupo”.*

MACROCATEGORÍA 6: FUNCIÓN DE INTERACCIÓN.

CRITERIO: INTERACCION ENTRE LOS MONITORES. Cualquier tipo de conversación que se dé entre los 2 monitores, sea una interacción o una orden.

Código:

(IM) INTERACCION ENTRE MONITORES.

- **¿Qué es?:** Se registra **cualquier comunicación entre los monitores (verbal) REFERIDAS A LA ACTIVIDAD.** Generalmente se han de **codificar a los 2** ya que si hay interacción ambos hablan pero en el caso de que un monitor de una orden o instrucción al otro, se codifica al que da la orden, el otro si no responde no se codificará.
- **Ejemplos:** “Helen, ¿te parece que hagamos esto así?, Vale Alexandra, me parece buena idea”, “Patri explícale al grupo cómo deben hacer esta actividad, De acuerdo Cande”
- **Observaciones:** Si los 2 monitores intercambian información verbal se codifica a los 2, si es uno el que habla se codifica a este.
- **Como se registra:** Al ser una interacción entre las dos monitoras, se han de codificar a las dos, en el que caso que las dos verbalicen, desde que se inicia la interacción entre ambas hasta que finaliza. En el caso de ordenes o instrucciones de una monitora a la otra podrá codificarse a la que da las instrucciones, si la otra se limita a cumplir la orden no se codifica interacción entre monitores para esta monitora.

CRITERIO: INTERVENCIÓN DE LOS PARTICIPANTES. Cualquier **comunicación (verbal) que inicie alguno de los participantes dirigida al monitor, interactuando con él.**

Códigos.

(DM) SE DIRIGE AL MONITOR.

- **¿Qué es?:** Se registra siempre que **el participante pregunte o se diriga al monitor de forma verbal o no verbal REFERIDA A LA ACTIVIDAD PROPUESTA**
- **Ejemplos:** “¿Mila, esto debo hacerlo así?”, “¿Qué hago cuando termine?”, “¿Por qué no lo hacemos así?” “el participante con la mano levantada se dirige al monitor y cuando este le da turno de palabra se dirige a el”
Observaciones: El participante ha de dirigirse al monitor, hacer una pregunta referida a la actividad. (en el caso de que tenga la mano levantada y no capte la atención del monitor no se codifica, en el caso de que la capte y el monitor le pregunte si se codifica)
- **Como se registra:** Desde que se inicia la pregunta al monitor hasta que se finaliza y SIEMPRE referida a la actividad.

NO PERTENECE A ESTE CÓDIGO:

- **INTERACCIONES GENERALES:** “¿Podemos ir un día todos al cine?”, “¿Porqué no jugamos a lo que queramos hoy?” (no referidas a la actividad).

(RP) RESPONDE AL MONITOR.

- **¿Qué es?:** Se registra siempre que el **participante responda ante una pregunta o comentario del monitor REFERIDO A LA ACTIVIDAD.**
- **Ejemplo:** “Si, yo creo que...” (el monitor le ha preguntado previamente que si le gusta la actividad que acaban de realizar), “los integrantes de mi grupo son

Pepe y Rosa” (el monitor ha preguntado previamente a un participante cuales son las personas que integran su grupo).

- **Observaciones:** El participante ha de responder a una pregunta del monitor referido a la actividad.
- **Cómo se registra:** Desde que se inicia la respuesta del niño hasta que finaliza y SIEMPRE referida a la actividad.

NO PERTENECE A ESTE CÓDIGO:

- **INTERACCIONES GENERALES:** *“Estuve en la playa con mis padres..” el monitor le ha preguntado por el fin de semana.*

(DP) DISRUPCIONES DE LOS PARTICIPANTES.

- **¿Qué es?:** Se refieren a **comportamientos verbales o no verbales de los participantes, que tienden a interrumpir la dinámica de la sesión y que requieren la participación del monitor para aplicar una guía o una contingencia.**
- **Ejemplos:** *“Reírse a carcajadas mientras se está realizando la actividad”, “realizar preguntas no convenientes u oportunas”, “ponerse a gritar”, “pegar al monitor”, “ponerse a cantar, gritar, saltar”.*
- **Observaciones:** Se codificará esta conducta **SIEMPRE** que vaya **seguida de una respuesta por parte del monitor.** Dentro de este código se incluyen aquellas conductas proxémicas negativas de los niños hacia los monitores que hacen que se tenga que cortar la actividad para aplicar una contingencia.
- **Como se registra:** Cuando el niño capte la atención del monitor por la conducta que está realizando y suponga la aplicación de un control o una guía, se codifica el inicio y el final.

CRITERIO: INTERVENCIÓN DE LOS PARTICIPANTES Y MONITORES.
Comunicación verbal entre monitor y participantes que no se refieren a la actividad propiamente dicha.

Códigos:

(IG) INTERACCIONES GENERALES.

- **¿Qué es?:** Se registran aquellas **interacciones** que **no se relacionan con la supervisión de la tarea ni con control, tales como interrogar sobre aspectos triviales**, p. e., estas pueden ser **entre monitores, entre monitor y participante y NO REFERIDAS A LA ACTIVIDAD.**
- **Ejemplos:** “*¿Qué tal has pasado la semana?*” (entre monitores), “*Guille te vi el domingo paseando con tus padres*” (entre monitor y participantes).” “*¿De qué se disfrazaron en carnavales?*”
- **Observaciones:** En cualquier momento de la sesión se pueden producir interacciones generales que no tienen que ver con la actividad. Tanto por parte de los monitores, monitores-participantes, participantes-monitores. NUNCA participantes-participantes.
- **Como se registra:** Inicio y final de la interacción no referida a la actividad.

NO PERTENECEN ESTE CÓDIGO:

- **EXPOSICIÓN, GUÍA, REFUERZO, CONTROL, PARTICIPACIÓN DEL MONITOR, SE DIRIGE AL MONITOR, RESPONDE AL MONITOR.** (Se refieren a la actividad).

(NR) NO RESPUESTA.

- **¿Qué es?:** Se registra siempre que el monitor o participante no respondan ante una pregunta concreta del monitor al participante o del participante al monitor. La no respuesta ha de ser muy explícita, por ejemplo el participante pregunta a la monitora y esta no responde (explícito significa en este caso que se estén

mirando y la monitora no responda), en el caso por ejemplo de que el niño pregunte a la monitora y esta esté haciendo otra cosa y no le esté mirando no se codifica porque no podemos inferir la no respuesta (puede no haberse dado cuenta de la pregunta del participante)

- **Ejemplos:** “*Nico explícame lo que has escrito en esta hoja...Nico no responde*”
- **Observaciones:** Se codifica como no respuesta siempre que no responda el receptor y se **MUY EXPLÍCITA** la conducta del emisor y receptor.
- **Como se registra:** Se registra desde que la monitora o participante terminan de hacer la pregunta y tomando un tiempo prudencial a una posible respuesta. Se codifica final del código cuando monitora o participante cambien de actividad.

NO PERTENECE A ESTE CÓDIGO:

- **(X) OTROS COMPORTAMIENTOS:** “*El monitor mira por la ventana*”

CATEGORÍAS INSTRUMENTALES. Se refieren a **comportamientos SOLO del monitor** ajenos a las funciones docentes, pero que se presentan en las sesiones y que son imprescindibles registrarlas para atender al flujo continuo de comportamientos.

(X) OTROS COMPORTAMIENTOS.

- **¿Qué es?:** Forman parte de esta categoría todos los comportamientos del monitor que no responden a las funciones docentes.
- **Ejemplos:** “*El monitor habla con alguien externo, por ejemplo, con un padre*”; “*el monitor mira por la ventana*”; “*el monitor está inmerso en otra tarea mientras los participantes desarrollan la actividad propuesta*”, “*el monitor se pone a hablar por le móvil*”, “*el monitor se pone a mirar o leer la sesión impresa mientras los participantes están haciendo la actividad*”.

- **Observaciones:** A la hora de codificar este código asegurarse bien que no corresponde a una función docente.
- **Como se registra:** Desde el inicio de la conducta hasta que finaliza y que no se corresponda con las funciones docentes.

NO CORRESPONDEN A ESTE CÓDIGO:

- **(RN) REVISIÓN NO VERBAL:** *“El monitor mira en silencio la actividad que están realizando los participantes”.*
- **(IG) INTERACCIONES GENERALES:** *“Interacciones dentro de la sesión no referidas a la actividad entre monitores o entre monitor y participante”*
- **(OD) ORGANIZACIÓN CONTEXTO DIDÁCTICO** *“Monitor en silencio preparando el material”.*

(Y) INOBSERVABLE

- **¿Qué es?:** Se registra cuando es imposible observar la conducta del monitor, porque no está en el campo de visión de la cámara, apagan la luz.
- **Ejemplos:** *“El monitor ha salido del aula o está detrás de la cámara”, “El monitor durante la sesión sale del campo de visión de la cámara”.*
- **Observaciones:** En el caso de que no se vea al monitor pero se le escuche y se vea claro que función está llevando a cabo se codifica. Para ello se termina de codificar la conducta Y, se codifica la conducta que aparezca y una vez termine esta conducta si el monitor sigue en Y, se vuelve a abrir la conducta Y y así sucesivamente. Por ejemplo: el monitor está fuera del campo de visión pero está aplicando un control al grupo. Se codifica Y hasta que aparezca el Control Grupal y una vez termine esta conducta se vuelve a codificar Y.
- **Como se registra:** Desde que se deja de ver al monitor hasta que vuelve a aparecer en el vídeo.

(D) DUDA

A la hora de codificar el vídeo si se nos plantean dudas en algún código, se codificará como D y se comentará con las profesoras del entrenamiento.

ANEXO III:

Sesiones socioafectivas del nivel infantil y preadolescente

ANEXO III. Sesiones socioafectivas del nivel infantil y preadolescente

Nivel infantil

SESIÓN A

NOMBRE: “Conociéndonos y estableciendo normas y metas”

OBJETIVO GENERAL: Que el grupo se conozca entre sí.

FECHA: 10/10/06

ACTIVIDAD 1: *¿Quiénes somos?*

- **Área trabajada:** INTERPERSONAL
- **Objetivo actividad:** Que los niños y las niñas conozcan su nombre, aficiones, intereses y motivaciones.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas estén atentos para que sepan cuando tienen que decir su nombre.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas expresen al grupo sus intereses, deseos, aficiones.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas vayan moviendo la pelota a lo largo del círculo formado por todo el grupo.

Descripción: Los niños y las niñas se colocan en círculo y van pasándose unos/as a otros/as una pelota mientras suena música de fondo. La monitora se encargará de parar la música, en ese momento la persona que tenga la pelota en sus manos tendrá que presentarse al grupo. Así tendrá que decir su nombre, edad, colegio donde estudia, aficiones e intereses. Así sucesivamente hasta que terminen de presentarse todos/as.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas se pasen la pelota y se presenten al grupo.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 15 minutos

ACTIVIDAD 2: “*Establecemos normas en nuestro grupo*”

- **Área trabajada:** INTERPERSONAL
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas establezcan las normas de comportamiento.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas piensen en aquellas normas que son importantes que el grupo cumpla.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas expresen al grupo las normas que ellos y ellas consideran necesarias para que cumpla el grupo.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas escriban las normas que son importantes que el grupo cumpla.

Descripción: La monitora hará una pequeña introducción acerca de la importancia que las normas tienen en un grupo. Entregará a cada niño/a un postit para que en cada uno de ellos vayan anotando las normas que ellos/as piensan que son importantes que cumpla el grupo. A continuación irán pegándolos en una cartulina y posteriormente se comentarán en grupo para llegar a unas normas comunes. Una vez establecidas se explicará al grupo las ventajas e inconvenientes del cumplimiento o no de las normas.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas escriba en un postit las normas que consideran importantes para que las cumpla el grupo.
- Que los niños y las niñas elijan las normas que han de seguir todos en el grupo.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 20 minutos

ACTIVIDAD 3: “*Nuestros deseos*”

- **Área trabajada:** INTRAPERSONAL
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas expresen sus expectativas para el nuevo curso.

- **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas piensen en las actividades realizadas el curso anterior para comunicárselas a sus nuevos compañeros así como sus expectativas para el nuevo curso.
- **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas expresen, transmitan al grupo lo aprendido y trabajado el curso anterior y valoren que aspectos les gustaría trabajar este curso.
- **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas comuniquen al grupo lo aprendido y trabajado el curso anterior y sus deseos para el nuevo curso.

Descripción: Los niños y niñas del curso pasado explicarán a los nuevos que aspectos fueron trabajados el año anterior, para ello la monitora ayudará a los miembros del año pasado a explicar todo aquello que se trabajó y a la vez explicarles cómo se va a trabajar este nuevo curso.

Una vez terminada la explicación, se procederá a explicar al grupo cuales son las expectativas para el nuevo curso. Para ello la monitora irá apuntando en una cartulina los deseos de cada uno, para luego dejarla colgada en la clase y que nos sirva como recordatorio de las cosas que vamos a trabajar.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas del curso anterior cuenten a los nuevos los aspectos que se trabajaron el año anterior.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 20 minutos.

ACTIVIDAD 4: “*Vamos a comenzar a trabajar*”

- **Área trabajada:** INTRAPERSONAL.
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas trabajen la persistencia en la tarea.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas trabajen la atención y concentración a través de las fichas.

- **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas se motiven en la realización de las fichas.
- **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas trabajen la psicomotricidad fina.

Descripción: La monitora entregará a los niños y a las niñas fichas para que trabajen la atención y concentración, persistencia en la tarea y psicomotricidad fina.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas trabajen las fichas de atención y concentración.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 10 minutos.

ACTIVIDAD 5: “Imaginando...”

- **Área trabajada:** INTRAPERSONAL
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas se relajen a través de un ejercicio de imaginación.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas piensen en aquellas cosas que la monitora les va indicando.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas sientan las sensaciones que la monitora va expresando al grupo.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas sigan las indicaciones motoras que la monitora va dando.

Descripción: La monitora indicará a los niños y las niñas que se tumben en el suelo en unas colchonetas. La monitora pondrá música relajante e irá indicando a los/as niños/as que vayan imaginando una playa en la cual están paseando y jugando con la arena y las olas.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas se tumben en las colchonetas y sigan las instrucciones de la monitora.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 10 minutos.

SESIÓN B

NOMBRE: “Expresándonos”.

OBJETIVO GENERAL: Que el grupo aprenda a identificar y a expresar emociones.

FECHA: 24/10/06.

ACTIVIDAD 1: “¿Qué siento?”

- **Área trabajada:** INTRAPERSONAL
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas identifiquen y expresen las emociones básicas.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas identifiquen, piensen en las emociones que aparecen en los globos.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas expresen al grupo las emociones que aparecen en los globos.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas escenifiquen al grupo las emociones y pongan ejemplos de las mismas en su vida cotidiana.

Descripción: La monitora pondrá música de fondo, se formará un círculo y se repartirá un globo al grupo. En el globo habrá una tarjeta pegada que contendrá el nombre de una emoción (amor, odio, miedo, alegría y tristeza). El globo se irá pasando de un niño/a a otro/a mientras suena la música, cuando esta se pare el niño/a que tenga el globo, deberá leer para sí mismo la emoción y situándose en el centro del círculo deberá expresarla al grupo (mediante gestos) para que ellos la adivinen. A continuación el niño/a que la adivine tendrá que poner un ejemplo al grupo de una situación en la que haya sentido esa emoción. Así sucesivamente hasta que se identifiquen las cinco emociones.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas se pasen el globo mientras suena la música.
- Que los niños y las niñas expresen la emoción que les haya tocado.

- Que los niños y las niñas pongan un ejemplo de una situación en la que hayan sentido esa emoción.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 20 minutos.

ACTIVIDAD 2: “*Cómo me hacen sentir y cómo hago que se sientan los amigos...*”

- **Área trabajada:** INTRAPERSONAL
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas provoquen emociones en sus compañeros.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas piensen como deben expresar la emoción al grupo.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas expresen un emoción al grupo.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas se comporten en función de la emoción transmitida.

Descripción: Cada niño/a inventará una historia en la cual el, como protagonista, actúa de una determinada forma con el fin de que su compañero sienta una de las emociones trabajadas anteriormente. A continuación la monitora hará una reflexión acerca de la historia contada y, le preguntará al niño que contó la historia cómo se sentiría en el caso de que fuera el/ella la persona que siente esa emoción.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas inventen una historia.
- Que los niños y las niñas digan como se sentirían si sintieran esas emociones.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 25 minutos.

ACTIVIDAD 3: “*Trabajamos la atención*”

- **Área trabajada:** INTRAPERSONAL.
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas trabajen la persistencia en la tarea.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas trabajen la atención y concentración a través de las fichas.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas se motiven en la realización de las fichas.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas trabajen la psicomotricidad fina.

Descripción: La monitora entregará a los niños y a las niñas fichas para que trabajen la atención y concentración, persistencia en la tarea y psicomotricidad fina.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas hagan las fichas de atención.
- Que los niños y las niñas permanezcan en silencio durante la realización de la actividad.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 15 minutos.

ACTIVIDAD 4: “*Nos relajamos*”

- **Área trabajada:** INTRAPERSONAL
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas se relajen.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas piensen en cosas agradables por unos momentos.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas se relajen.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas estén en contacto entre sí.

Descripción: Se pondrá música de fondo relajante y las monitoras junto a los niños se sentarán en el suelo con las manos cogidas y los ojos cerrados. Se pretende así que los niños tomen contacto, se sientan unidos y trabajen la relajación.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas se sienten en el suelo, con las manos cogidas y los ojos cerrados.
- Que los niños y las niñas permanezcan en silencio en la actividad.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 10 minutos.

SESIÓN C

NOMBRE: “Escuchamos y respetamos a los compañeros”

OBJETIVO GENERAL: Que el grupo aprenda a escuchar y a respetar.

FECHA: 7/11/06

ACTIVIDAD 1: “*Contamos una historia...*”

- **Área trabajada:** INTERPERSONAL.
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas se sientan escuchados y escuchen a los demás.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas presten atención a sus compañeros y piensen como continuar la historia que han de elaborar entre todos.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas se motiven con la actividad.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas escenifiquen y comuniquen su parte de la historia para que sea entendida por el grupo.

Descripción: La monitora colocará a los niños y niñas en círculo y les explicará que van entre todos a elaborar una historia. La monitora empezará diciendo: “Había una vez un pirata que vivía en...”, con una pelota en la mano. Una vez termine su intervención

pasará la pelota a uno de los miembros del grupo y éste seguirá contando la historia. Cuando termine pasará la pelota a otro compañero y así sucesivamente hasta que terminen la historia entre todos. Este ejercicio pretende fomentar la escucha y la atención en los miembros del grupo.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas cojan la pelota y continúen la historia.
- Que lo niños y las niñas continúen la historia sin necesidad de repetir lo que ha contado el niño/a anterior.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 25 minutos.

ACTIVIDAD 2: “*Buscamos y escuchamos*”

- **Área trabajada:** INTRAPERSONAL
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas atiendan y sigan las instrucciones de las monitoras.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas presten atención a las instrucciones de la monitora.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas expresen su satisfacción a la hora de encontrar los objetos.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas busquen, se desplacen por el aula para encontrar los objetos.

Descripción: Las monitoras podrán en la clase 5 objetos y se irá dando instrucciones a cada uno de los niños/as para que lo encuentren, ejemplo: da cinco pasos hacia delante, mira al mueble, busca un objeto redondo... Sus compañeros deberán mantenerse en silencio y no dar pistas. En este ejercicio se pretende que el niño/a focalice su atención a la vez que trabaja la escucha.

Una vez todos los integrantes del grupo hayan realizado éste primer ejercicio, se pasará a realizar un ejercicio de escucha. Se vendarán los ojos de los niños y niñas, y las monitoras irán haciendo ruido con objetos (tocar vasos, tocar la puerta...), a medida que

van tocando los objetos los niños/as irán diciendo los objetos que ellos creen que van tocando las monitoras.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas sigan las instrucciones dadas por la monitora.
- Que los niños y las niñas permanezcan en silencio.
- Que los niños y las niñas identifiquen los objetos una vez dadas las instrucciones.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 20 minutos.
- **Tiempo dedicado a la actividad:**

ACTIVIDAD 3: *“Importancia de la escucha y el respeto”*

- **Área trabajada:** INTERPERSONAL
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas tomen conciencia de la importancia de la escucha y respeto.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas tomen conciencia de la importancia del respeto y escucha, que piensen aspectos importantes de ambos conceptos para expresarlos al grupo.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas expresen al grupo la valoración que hacen de sentirse escuchados y respetados.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas comuniquen al grupo la importancia de la escucha y el respeto.

Descripción: Las monitoras explicaran a los niños y las niñas la importancia de la escucha y el respeto a los compañeros. A continuación se hará una rueda donde cada uno/a irá diciendo al resto del grupo porqué cree que es importante escuchar y respetar a los compañeros.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas expresen al menos una idea al grupo sobre la importancia de la escucha y el respeto a los compañeros.
- Que los niños y las niñas respeten el turno de palabra hasta que les toque su turno.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 15 minutos.

ACTIVIDAD 4: “*Trabajamos la atención*”

- **Área trabajada:** INTRAPERSONAL.
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas trabajen la persistencia en la tarea.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas trabajen la atención y concentración a través de las fichas.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas se motiven en la realización de las fichas.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas trabajen la psicomotricidad fina.

Descripción: La monitora entregará a los niños y a las niñas fichas para que trabajen la atención y concentración, persistencia en la tarea y psicomotricidad fina.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas realicen las fichas de atención y concentración.
- Que los niños y las niñas permanezcan en silencio durante la realización de la actividad.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 15 minutos.

SESIÓN D

NOMBRE: “¿Me gusto? ¿Les gusto?”

OBJETIVO GENERAL: Los niños y las niñas se quieran a sí mismos.

FECHA: 21/11/06

ACTIVIDAD 1: “Yo soy...”

- **Área trabajada:** INTRAPERSONAL.
- **Específicos:** Que los niños y las niñas se presenten al grupo como seres únicos.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas piensen en su animal favorito y sus características para presentarse al grupo.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas expresen como son sus animales favoritos.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas escenifiquen alguna característica distintiva de su animal favorito.

Descripción: Ante la llegada de un miembro nuevo al grupo, se hará una breve presentación de cada uno/a. Así los niños y las niñas se colocarán en círculo y cada uno dirá su nombre y su animal preferido, y escenificará algo característico de su animal favorito. Se pasará al siguiente participante y éste dirá el nombre de su compañero y el animal favorito de éste para luego presentarse a sí mismo y decir al grupo su animal preferido, así sucesivamente hasta que termine el círculo.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas se pongan en círculo.
- Que los niños y las niñas digan su nombre, su animal favorito y lo escenifiquen.
- Que los niños y las niñas recuerden el nombre y animal favorito de sus compañeros y lo escenifiquen.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 10 minutos.

ACTIVIDAD 2: “*Superestrellas*”

- **Área trabajada:** INTRAPERSONAL.
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas identifiquen sus características positivas.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas piensen en sus características positivas que les definen.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas expresen como son.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas expresen y escriban sus características a través de un dibujo.

Descripción: La monitora comenzará la actividad haciendo una breve introducción acerca de la autoestima, así se le dice al grupo que todos y todas tenemos características únicas y especiales, por ejemplo: algo que hacemos bien, algo con lo que disfrutamos o algo sobre nuestros cuerpos. Se pedirá a los niños y niñas que vayan comentando al grupo lo que consideran como sus características especiales.

Se les entregará una cartulina con forma de estrella donde se les pedirá que dibujen su fotografía en el centro de la estrella, luego irán diciendo cuales son las características que les definen y que son únicas para que las monitoras las escriban en las puntas de la estrella. A continuación se les reforzará a que compartan las estrellas con sus compañeros para que las comenten.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas escriban en la estrella sus características positivas.
- Que los niños y las niñas compartan sus estrellas con el resto de compañeros.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 25 minutos.

ACTIVIDAD 3: “La caja de los elogios”

- **Área trabajada:** INTERPERSONAL.
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas identifiquen las características positivas de sus compañeros/as.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas piensen en las características positivas de sus compañeros.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas expresen las características positivas de sus compañeros.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas escriban las características positivas de sus compañeros.

Descripción: La monitora presentará una caja vacía que los participantes se encargarán de llenar. Se pedirá a cada uno/a que en un postit escriba aquello que más le gusta de cada una de sus compañeros (pueden ser aspectos físicos, rasgos de personalidad, habilidades que posea...). Una vez tengan todos los papelitos escritos, estos se guardarán en la caja y a continuación los/as participantes se irán poniendo de pie y las monitoras irán leyendo a cada uno/a los elogios que sus compañeros/as les han dado.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas escriban características positivas de sus compañeros.
- Que los niños y las niñas se pongan de pie para recibir sus elogios.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 15 minutos.

ACTIVIDAD 4: “Visita al periódico EL DIA”

- **Área trabajada:** INTRAPERSONAL.
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas cuenten los aspectos más importantes de la visita realizada el fin de semana anterior.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas recuerden las cosas que les enseñaron y aprendieron en la visita.

- **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas expresen en grupo lo aprendido en la visita.
- **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas escriban las preguntas del cuestionario donde se les preguntan aspectos relativos a la visita.

Descripción: La monitora pasará al grupo una serie de preguntas sobre los contenidos aprendidos el día de la visita que tendrán que contestar y reflexionar en grupo.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas respondan el cuestionario sobre la visita realizada en fin de semana anterior.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 10 minutos.

ACTIVIDAD 5: “*Trabajamos la atención*”

- **Área trabajada:** INTRAPERSONAL.
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas trabajen la persistencia en la tarea.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas trabajen la atención y concentración a través de las fichas.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas se motiven en la realización de las fichas.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas trabajen la psicomotricidad fina.

Descripción: La monitora entregará a los niños y a las niñas fichas para que trabajen la atención y concentración, persistencia en la tarea y psicomotricidad fina.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas trabajen las fichas de atención y concentración.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 15 minutos.

SESION E

NOMBRE: “¿Qué hacer para llevar mejor las críticas”

OBJETIVO GENERAL: Los niños y las niñas aprendan a cambiar las críticas negativas a críticas constructivas y positivas.

FECHA: 24/1/07

ACTIVIDAD 1: “Fomentamos la creatividad”

- **Área trabajada:** INTRAPERSONAL
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas realicen un mural sobre un tema que han elegido previamente en la sesión anterior.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas piensen y decidan como van a realizar el mural.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas se motiven con la actividad.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas lleven a cabo el mural.

Descripción: La monitora entregará al grupo varias cartulinas en las que harán el mural, así deberán elegir las fotografías que han traído para colocarlas en el mural.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas elijan las fotos, recortes, dibujos que han traído para la realización del mural.
- Que los niños y las niñas elaboren, realicen el mural.

Tiempo previsto de la actividad: 40 minutos.

ACTIVIDAD 2: “Aprendemos a hacer críticas”

- **Área trabajada:** INTERPERSONAL.

- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas aprendan a hacer críticas en positivo.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas piensen como dirían una crítica en positivo y que no afectase al otro.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas sientan como podrían sentirse ante una crítica negativa y positiva.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas verbalicen la forma positiva de decir una crítica.

Descripción: La monitora irá dando situaciones a cada uno sobre críticas a personas, se pretende que cada uno piense la manera en que podría hacerse ese comentario al otro para que deje de ser crítica.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas digan la manera en que una crítica puede convertirse en un comentario asertivo, positivo.

Tiempo previsto de la actividad: 20 minutos.

SESIÓN F

NOMBRE: “*Colaboramos juntos*”

OBJETIVO GENERAL: Que los niños y las niñas aprendan a trabajar en grupo.

FECHA: 6/3/07

ACTIVIDAD 1: “*Record de los nombres*”

- **Área trabajada:** COOPERATIVO.
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas cooperen para conseguir un objetivo común.

- **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas mantengan la atención para ir pasando la pelota e ir diciendo su nombre en el menor tiempo posible.
- **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas sientan que entre todos pueden hacer un buen trabajo.
- **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas pasen la pelota en el menor tiempo posible.

Descripción: Los niños y las niñas de pie forman un círculo no demasiado ancho, la monitora tendrá en la mano una pelota pequeña que le quepa en la mano. Cada uno/a empezando por la monitora tiene que pasar la pelota en la mano (se contabilizará el tiempo) a su vecino/a diciendo su nombre. Terminada la vuelta, la monitora dirá al grupo el tiempo empleado por el grupo para realizar la actividad. A continuación la monitora lanza al grupo el reto de que consigan pasar la pelota en un tiempo determinado (menos tiempo que la vuelta anterior). Se pretende que el grupo haga toda clase de intentos y lleve a cabo diferentes estrategias hasta conseguir alcanzar el reto.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas cojan la pelota, digan su nombre y pasen la pelota.
- Que los niños y las niñas consigan hacer el ejercicio en menos tiempo.

- **Tiempo previsto de la actividad:** 15 minutos.

ACTIVIDAD 2: “*Da palmadas conmigo*”

- **Área trabajada:** COOPERATIVO.
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas interactúen de manera cooperativa.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas presten atención e improvisen ritmos para que el grupo lo siga.

- **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas expresen al grupo su estado anímico del momento a través de movimientos.
- **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas hagan y sigan los movimientos marcados por sus compañeros/as.

Descripción: La monitora le pide a todos los miembros del grupo que se sienten en círculo e invita a un/a voluntario/a a que improvise un ritmo dando palmadas sobre sus piernas o su barriga. De algún modo el ritmo representa el estado de ánimo del momento. Cuando el participante ha encontrado el ritmo y lo repite claramente, la monitora pide al grupo que se una a ese mismo ritmo amplificándolo todos al mismo tiempo. Así sucesivamente hasta que todos hayan marcado su propio ritmo.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas improvisen un ritmo dando palmadas.
- Que los niños y las niñas imiten el ritmo creado por sus compañeros.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 15 minutos.

ACTIVIDAD 3: “Dibujos en grupo”

- **Área trabajada:** INTERPERSONAL.
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas interactúen a través de un dibujo.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas piensen y digan características de sus compañeros/as.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas se sientan valorados por sus compañeros/as.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas dibujen su mano y escriban las características de sus compañeros/as.

Descripción: La monitora pedirá a cada miembro del grupo que pinte en un folio su nombre y el trazado de su mano. Una vez terminado el dibujo, se pasarán los folios por

cada uno de los/as participantes y éstos añadirán al dibujo algo que sea característico de ellos/as.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas pinten en un folio su nombre y el trazado de su mano.
- Que los niños y las niñas añadan a los dibujos de sus compañeros algo característico de sus compañeros.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 15 minutos.

SESIÓN G

NOMBRE: *¿Cómo se toman las decisiones?*

OBJETIVO GENERAL: Que los niños y las niñas aprendan a tomar decisiones.

FECHA: 20/3/07

ACTIVIDAD 1: “Preparando *nuestro trabajo para final de curso...*”

- **Área trabajada:** COOPERATIVO
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas busquen un tema de interés para realizar el trabajo de final de curso.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas piensen en los temas que les interesan para realizar el trabajo de final de curso.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas expresen a los demás sus gustos.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas escriban sus temas de interés para el trabajo de final de curso.

Descripción: La monitora comenzará preguntando al grupo qué temas les resultan interesantes para hacer una exposición del mismo a los padres para el final de curso. Se irán apuntando las sugerencias para finalmente llegar a un acuerdo y dejar el tema

elegido. Una vez elegido el tema se pedirá a los niños y las niñas que para la próxima sesión busquen información sobre el tema para empezar a trabajarlo en clase.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas den ideas sobre temas a trabajar para el trabajo de final de curso
- Que los niños y las niñas elijan un tema para hacer el trabajo de final de curso.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 20 minutos.

ACTIVIDAD 2: “¿Cómo resolvemos este problema?”

- **Área trabajada:** INTERPERSONAL.
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas busquen soluciones a los problemas que les presenta la monitora.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas piensen en soluciones al problema planteado por la monitora.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas valoren los pros y los contras de las soluciones.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas comuniquen la manera de resolver el problema.

Descripción: La monitora irá dando una serie de situaciones para que de manera conjunta se vayan resolviendo. Se pretende llegar a una decisión final de manera que todos lleguen a un acuerdo en la toma de decisiones. En esta actividad la opinión de cada niño y niña será fundamental a la hora de elegir la solución más adecuada al problema planteado.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas den soluciones a los problemas que plantea la monitora.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 20 minutos.

ACTIVIDAD 3: “*Trabajamos la atención*”

- **Área trabajada:** INTRAPERSONAL.
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas trabajen la persistencia en la tarea.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas trabajen la atención y concentración a través de las fichas.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas se motiven en la realización de las fichas.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas trabajen la psicomotricidad fina.

Descripción: La monitora entregará a los niños y a las niñas fichas para que trabajen la atención y concentración, persistencia en la tarea y psicomotricidad fina.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas trabajen las fichas de atención y concentración.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 15 minutos.

ACTIVIDAD 4: “*Nos relajamos*”

- **Área trabajada:** INTRAPERSONAL.
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas se relajen.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas piensen en aquellas cosas que la monitora les va indicando.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas sientan las sensaciones que la monitora va expresando al grupo.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas sigan las indicaciones motoras que la monitora va dando.

Descripción: Se pondrá música de fondo relajante y las monitoras junto a los niños se sentarán en el suelo con las manos cogidas y los ojos cerrados. Se pretende así que los niños tomen contacto, se sientan unidos y trabajen la relajación.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas sigan las instrucciones que va dando la monitora.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 15 minutos.

SESIÓN H

HOMBRE: “*Mi cuerpo*”

OBJETIVO GENERAL: Que los niños y las niñas tomen conciencia de su cuerpo, movimientos y sensaciones.

FECHA: 10/4/07

ACTIVIDAD 1: “*Nos movemos como nuestros compañeros*”

- **Área trabajada:** INTERPERSONAL.
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas imiten movimientos de sus compañeros.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas piensen movimientos para que sean seguidos por sus compañeros/as así como que permanezcan atentos a los movimientos de los compañeros/as.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas experimenten sensaciones a medida que van moviéndose.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas hagan movimientos para que sean imitados por sus compañeros/as así como que imiten los movimientos de sus compañeros/as.

Descripción: La monitora explicará al grupo la temática a trabajar en la sesión, y comenzará haciendo parejas y cada niño y niña irá imitando los movimientos, gestos que hace su compañero y viceversa.

Una vez que se haya trabajado por parejas, la monitora se encargará de llevar al grupo, por lo tanto cada movimiento, gesto que haga la monitora tendrá que ser imitado por el resto del grupo.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas imiten los movimientos de sus compañeros.
- Que los niños y las niñas imiten los movimientos de las monitoras.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 15 minutos.

ACTIVIDAD 2: “*Nos movemos al ritmo de la música*”

- **Área trabajada:** INTRAPERSONAL.
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas se muevan al ritmo de la música.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas presten atención a la música para irse moviendo por el aula.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas muestren lo que la música les va haciendo sentir.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas se muevan al ritmo marcado por la música.

Descripción: La monitora explicará al grupo que una vez comience a sonar la música, los integrantes del grupo han de irse moviendo por la clase al ritmo de la misma. En esta actividad no hay requisitos previos, sólo intentar desplazarse por el aula al ritmo marcado por la música. A continuación se harán filas de 2 personas y la primera de la fila irá marcando el paso/ritmo para irse moviendo por la clase, a medida que vaya

pasando el tiempo la monitora irá incluyendo más personas en las filas con el fin de concluir la actividad con una sola fila que sigue el ritmo del primer integrante de la misma.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas formen dos filas.
- Que los niños y las niñas se desplacen por el aula siguiendo el ritmo de la música.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 15 minutos.

ACTIVIDAD 3: *¿Hablamos de magia?*

- **Área trabajada:** COOPERATIVO.
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas comiencen a elaborar el trabajo de final de curso.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas elijan del material traído el más importante para la presentación final.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas valoren el material y elijan el que puede gustar más, el más interesante.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas manipulen el material.

Descripción: Una vez terminada la primera parte de la sesión, comenzaremos a trabajar el tema elegido por el grupo. Se revisará el material traído por cada uno/a de los miembros del grupo y a partir de ahí se irá perfilando entre todos/as qué es lo que se le va a presentar a los padres.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas traigan a la sesión el material para el trabajo de final de curso.
- Que los niños y las niñas vayan concretando los aspectos más importantes para incluir en el trabajo de final de curso.

- **Tiempo previsto de la actividad:** 15 minutos.

ACTIVIDAD 4: “Nos relajamos”

- **Área trabajada:** INTRAPERSONAL.
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas se relajen.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas piensen en aquellas cosas que la monitora les va indicando.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas sientan las sensaciones que la monitora va expresando al grupo.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas sigan las indicaciones motoras que la monitora va dando.

Descripción: Se pondrá música de fondo relajante y las monitoras junto a los niños se sentarán en el suelo con las manos cogidas y los ojos cerrados. Se pretende así que los niños tomen contacto, se sientan unidos y trabajen la relajación.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas se sienten en el suelo, con las manos cogidas y los ojos cerrados.
 - Que los niños y las niñas permanezcan en silencio a lo largo de la actividad.
-
- **Tiempo previsto de la actividad:** 15 minutos.

SESIÓN I

NOMBRE: “Te escucho, me escuchas”

OBJETIVO GENERAL: Que los niños y las niñas tomen conciencia de la acción de escuchar.

FECHA: 24/4/07

ACTIVIDAD 1: “Seguir las instrucciones”

- **Área trabajada:** INTERPERSONAL.
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas escuchen instrucciones y realicen la actividad.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas estén atentos a las instrucciones de la monitora.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas sientan la satisfacción de cumplir con las instrucciones de la monitora.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas se desplacen por el aula y realicen las instrucciones que les da la monitora.

Descripción: La monitora dará instrucciones a tres niños y niñas del grupo que tendrán que cumplir ante todos los demás, que observan. Se darán cinco instrucciones claras, bastante breves y se darán una sola vez. Los observadores tienen que comprobar que la orden se ejecute correctamente.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas sigan las instrucciones dadas por la monitora.
- Que los niños y las niñas permanezcan en silencio.
- Que los niños y las niñas identifiquen los objetos una vez dadas las instrucciones.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 20 minutos.

ACTIVIDAD 2: “Teléfono controlado sin hilos”

- **Área trabajada:** INTERPERSONAL.
- **Objetivo de la tarea:** Que los niños y las niñas transmitan el mensaje que les llega de sus compañeros.

- **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas estén atentos y escuchen los mensajes que les llegan de sus compañeros/as.
- **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas se esfuercen para que el mensaje llegue igual a todos los compañeros/as.
- **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas se coloquen en círculo para desarrollar la actividad.

Descripción: Los niños y las niñas se colocarán en círculo y una de las monitoras se encargará de dar un mensaje al niño/a que tiene a su lado, a su vez éste una vez le llegue el mensaje, lo transmitirá al compañero que tiene a su lado y así sucesivamente. Se pretende en esta actividad trabajar la escucha y que el mensaje que se transmite no varíe en su contenido desde el principio de la actividad hasta el final.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas permanezcan en silencio mientras se está desarrollando la actividad.
- Que los niños y las niñas se transmitan unos a otros el mensaje.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 15 minutos.

ACTIVIDAD 3: “¿Hablamos de magia?”

- **Área trabajada:** COOPERATIVO
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas seleccionen la información que va a ser presentada a los padres.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas elijan del material traído el más importante para la presentación final.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas valoren el material y elijan el que puede gustar más, el más interesante.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas manipulen el material.

Descripción: La monitora revisará el material traído por cada niño y niña, y a partir de ahí irán perfilando entre todos/as qué es lo que se le va a presentar a los padres.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas traigan a la sesión el material para la realización del trabajo.
- Que los niños y las niñas trabajen a partir del material que han traído el trabajo de final de curso.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 15 minutos.

ACTIVIDAD 4: “*Nos relajamos*”

- **Área trabajada:** INTRAPERSONAL.
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas se relajen.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas piensen en aquellas cosas que la monitora les va indicando.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas sientan las sensaciones que la monitora va expresando al grupo.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas sigan las indicaciones motoras que la monitora va dando.

Descripción: Se pondrá música de fondo relajante y las monitoras junto a los niños se sentarán en el suelo con las manos cogidas y los ojos cerrados. Se pretende así que los niños tomen contacto, se sientan unidos y trabajen la relajación.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas se sienten en el suelo, con las manos cogidas y los ojos cerrados.
- Que los niños y las niñas permanezcan en silencio en la actividad.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 15 minutos.

Nivel preadolescente

SESIÓN A

NOMBRE: “Tolerante-Intolerante...Estableciendo límites”

OBJETIVO GENERAL: Que los niños y las niñas partan del análisis de su propia conducta para determinar hasta que punto son tolerantes o intolerantes en determinadas situaciones.

FECHA: 7/11/06.

ACTIVIDAD 1: “Programa Navegando en el aprendizaje” (tarea para casa)

- **Área trabajada:** INTRAPERSONAL.
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas cuenten el trabajo intelectual realizado en las últimas dos semanas.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas cuenten a la monitora como han realizado el trabajo on line.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas expresen sus deseos, motivaciones con respecto al curso online.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas comuniquen el trabajo realizado en casa.

Descripción: La monitora en esta actividad preguntará a los niños y a las niñas si han realizado la tarea on line sobre aspectos intelectivos que suponen una actividad entre sesiones (la semana que no hay programa socioafectivo, se trabaja de manera on line aspectos intelectivos). Así hará preguntas relativas a si han trabajado el programa “Navegando en el Aprendizaje” (que actividades han realizado, que les ha parecido, para que creen que les puede servir, para qué tipo de cosas creen que las van a poder aplicar y cuando creen que las podrán aplicar).

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas cuenten a la monitora el trabajo realizado para el curso on line.
- Que los niños y las niñas respondan a las preguntas que les formule la monitora sobre el programa on line.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 10 minutos

ACTIVIDAD 2: “Comentando la tarea...siendo tolerante” (tarea para casa)

- **Área trabajada:** INTERPERSONAL.
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas busquen dos virtudes de personas que les caen mal.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas piensen en dos virtudes de una persona que les cae mal.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas den una valoración positiva a las personas que les caen mal.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas escriban la valoración que hagan de una persona que les cae mal en un papel para comentarlo la sesión.

Descripción: La monitora pidió en la sesión anterior a los niños y a las niñas que aplicasen el valor de la tolerancia en todas las situaciones posibles durante la semana. Las anotasen para comentarlas en la próxima sesión. En esta actividad se pretende hacer una puesta en común acerca de la actividad que han realizado en la semana en la que no han tenido sesión.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas cuenten en que situaciones han aplicado el valor de la tolerancia.
- Que los niños y las niñas traigan el papel en el que han apuntado las situaciones.

- **Tiempo previsto de la actividad:** 10 minutos.

ACTIVIDAD 3: “*Yo en la sesión*”

- **Área trabajada:** INTRAPERSONAL.
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas reflexionen en el porqué de su asistencia a las sesiones.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas piensen y reflexionen el propósito de asistir a las sesiones.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas hagan una valoración de las sesiones a las que asisten.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas comuniquen al grupo en voz alta el propósito de asistir a las sesiones así como analizar si son compatibles con el fin de las mismas.

Descripción: La monitora pedirá a los niños y a las niñas que recuerden en voz alta el propósito que cada uno de nosotros tiene al asistir a las sesiones y analizamos si ellos son compatibles con el fin que realmente tienen las mismas.

Comentamos, en términos generales, qué nos pareció la sesión del último día con respecto a lo que queremos conseguir (si creemos que esa es una forma adecuada para lograr nuestros objetivos, por qué ...)

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas digan el propósito de estar en las sesiones.
- Que los niños y las niñas cuenten que les pareció la última sesión.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 15 minutos.

ACTIVIDAD 4: “*Lo que apporto a las sesiones, lo que no tolero en las sesiones*”

- **Área trabajada:** INTERPERSONAL.

- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas reflexionen lo que como personas aportan al grupo y lo que consideran que los demás aportan, así como poner límites a lo que están dispuestos a tolerar.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas piensen en aquellas cosas que sus compañeros aportan al grupo.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas valoren las aportaciones de sus compañeros/as.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas se pongan en fila y vayan tirando un cojín a la vez que van diciendo cosas que no tolerarán del grupo.

Descripción: La monitora pedirá a cada niño y niña (incluida la monitora) que anoten en una cartulina lo que creen que cada uno de los componentes del grupo aporta al grupo y lo que cree que aporta él/ella mismo/a.

Seguidamente se ponen en fila y van lanzando un cojín a la pared diciendo lo que no tolerarían en el grupo. (lo que los chicos vayan comentando será anotado por la monitora).

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas anoten en una cartulina lo que creen que los componentes del grupo aportan al grupo y lo que ellos aportan al grupo.
- Que los niños y las niñas digan lo que no tolerarían en el grupo.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 20 minutos.

ACTIVIDAD 5: “*Estableciendo límites...lo que no tolero*”

- **Área trabajada:** INTERPERSONAL.
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas establezcan normas en el grupo.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas elijan las normas que va a seguir el grupo.

- **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas valoren las normas que ellos consideran importantes para que el grupo cumpla.
- **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas anoten en la cartulina las normas que el grupo deberá seguir a lo largo del curso.

Descripción: A partir de lo que los niños y las niñas han comentado como aquello que no van a tolerar se llegará a un consenso sobre las normas que van a poner en el grupo y lo que van a hacer en caso de que alguien no cumpla las normas que se han acordado. Las normas serán anotadas en una cartulina que quedará presente en el aula durante todo el curso.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas decidan las normas que se van a cumplir en el grupo.
- Que los niños y las niñas escriban en la cartulina las normas que va a seguir el grupo a partir de ahora.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 15 minutos.

ACTIVIDAD 6: “*Mis límites-los límites de los demás*” (tarea para casa)

- **Área trabajada:** INTRAPERSONAL
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas reflexionen sobre sus límites y los de los demás.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas reflexionen sobre los límites que se marcan en su vida y en aquellas cosas que no toleran de los demás.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas hagan una valoración de aspectos que marcan su vida y la de los demás.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas escriban para la siguiente sesión las reflexiones sobre sus límites y los de los demás.

Descripción: La monitora pedirá a los niños y a las niñas que como tarea para casa reflexionen los siguientes aspectos:

Reflexiona en cuanto a los límites que te marcas en la vida cotidiana (en el colegio, en casa, con los amigos)

Reflexiona en cuanto a aquello que no toleras en los demás en la vida cotidiana (en el colegio, en casa, con los amigos).

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas reflexionen los límites que se marcan en su vida cotidiana y lo cuenten en la siguiente sesión.
- Que los niños y las niñas reflexionen aquello que no toleran en los demás en la vida cotidiana y lo cuenten en la siguiente sesión.
- **Tiempo previsto de la actividad:** A lo largo de la semana entre-sesión.

SESIÓN B

NOMBRE: “Asertividad: aceptación de alabanzas y críticas”

OBJETIVO GENERAL: Que los niños y las niñas adquieran técnicas y habilidades para ser asertivos.

FECHA: 19/12/06

ACTIVIDAD 1: “Lo bueno de mí”

- **Área trabajada:** INTERPERSONAL.
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas reciban y acepten elogios.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas piensen en características positivas de sus compañeros/as.

- **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas valoren a sus compañeros.
- **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas escriban una rima de sus compañeros.

Descripción: La monitora dará una bolsa al grupo que contendrá papeles con los nombres de los integrantes del grupo. Uno de los niños y niñas cogerá al azar un papel y el grupo deberá escribir a esa persona una rima que comience de la siguiente forma: “*Me caes bien porque...*”. La rima debe contener un elogio, una referencia positiva con respecto a la persona que te tocó.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas escriban elogios del compañero que les toque.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 15 minutos.

ACTIVIDAD 2: “*Las críticas que me hacen...*”

- **Área trabajada:** INTERPERSONAL.
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas aprendan a aceptar, recibir y asumir una crítica.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas piensen y reflexionen las críticas que reciben.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas valoren las críticas que reciben.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas escriban las críticas que reciben, como las asumen y la utilidad que les dan.

Descripción: La monitora pedirá a los niños y a las niñas que escriban en las hojas que les entregará cuestiones relativas a: confesar críticas, como las asumen y la utilidad de las críticas.

- a) “CONFESIONES...”: Confiéсанos una crítica que hayas recibido por parte de:
- tus padres

- tus amigos
- tus compañeros
- tus profesores

Cada uno anotará su nombre debajo de su crítica y se lo dará a la monitora, quien lo irá leyendo a ver si los demás aciertan a quién puede ir referida la crítica.

b) “CÓMO LO ASUMO...”

En subgrupos comentan:

- ¿qué hacen ante una crítica?
- ¿qué dicen ante una crítica?
- ¿qué sienten ante una crítica?
- ¿han aprendido algo de alguna crítica?

De cada subgrupo se escogerá un portavoz que hará un resumen al gran grupo de los comentarios que han hecho todos los compañeros.

c) “ME CRITICAN, MEJORAS PERSONALES”

- Comentamos la utilidad de las críticas.
- En función de qué nos parecen útiles o no
- ¿Cómo podemos “aprovechar” una crítica”? ¿Alguna de ellas nos puede servir para mejorar? ¿Cómo y cuando me lo planteo?

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas nos confiesen una crítica que les han hecho.
- Que los niños y las niñas digan como asumieron esa crítica.
- Que los niños y las niñas comenten la utilidad de las críticas.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 30 minutos.

SESIÓN C

NOMBRE: “Negociación I”

OBJETIVO GENERAL: Que los niños y las niñas aprendan técnicas de negociación y consideren la negociación como la forma más adecuada de llegar a acuerdos donde cada una de las partes gana y pierde algo.

FECHA: 13/2/07.

ACTIVIDAD 1: “Escuchando y no oyendo”

- **Área trabajada:** INTERPERSONAL
- **Objetivo general:** Que los niños y las niñas escuchen a los demás de forma activa como un paso previo a la negociación.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas lean y reflexionen el cuestionario sobre escucha activa.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas valoren la forma de escuchar.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas respondan el cuestionario.

Descripción: La monitora dará a los niños y a las niñas un cuestionario a responder sobre escucha activa. Posteriormente se recordará en grupo algunos aspectos de la escucha activa como paso esencial en la negociación haciendo énfasis en los elementos que facilitan, elementos que obstaculizan la escucha activa y elementos a evitar. A continuación la monitora presentará al grupo las habilidades que facilitan la escucha activa, pedirá a los niños y a las niñas que razonen el motivo y porque consideran que son necesarias, posteriormente explicará detalladamente al grupo cada una de las habilidades.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas rellenen el cuestionario de escucha activa.
- Que los niños y las niñas razonen y comuniquen a la monitora el motivo o motivos por los que consideran que la escucha es necesaria.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 20 minutos.

ACTIVIDAD 2: “*El momento de negociar*”

- **Área trabajada:** INTERPERSONAL
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas aprendan qué es la negociación y las técnicas y actitudes más eficaces para negociar de forma efectiva.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas reflexionen sobre su manera de negociar.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas valoren su forma de negociar.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas respondan las preguntas que formula la monitora y pongan en práctica diferentes situaciones de negociación.

Descripción: a) La monitora pedirá a los niños y a las niñas que formen parejas y respondan en una hoja lo siguiente y lo peguen en una cartulina para que sea leído por otros compañeros que irán también a dejar su hoja.

- ¿soy buen o mal negociador? ¿por qué? (a esta pregunta se responde individualmente)
- ¿qué es para mí negociar?
- ¿qué actitudes crees que son necesarias a la hora de negociar?

Posteriormente, se les da una breve definición y un breve esquema de las actitudes adecuadas

- Negociar es tratar ciertos asuntos de forma que ambas partes logremos mejores resultados
- Tipos de negociación
 - Los dos ganan
 - Uno gana y uno pierde

- Los dos pierden
 - Actitud básica de negociación
 - Ser conscientes de que tendremos que ceder algunos puntos para nosotros también poder ganar
- b) En dos subgrupos se negociarán situaciones reales de la vida cotidiana tratando posteriormente de analizar el proceso de negociación.
- Situación a negociar: En un grupo de amigos todos quieren ir al cine pero mientras hacen cola para comprar la entrada no se ponen de acuerdo en qué película ver ¿cómo deciden?. A los dos subgrupos se les irán dando claves en caso de que las necesiten y la soliciten (Vg. Se les irá orientado en los intereses de los otros miembros del grupo para que puedan ir negociando, etc...)

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas por parejas respondan las cuestionen que se les plantean y las peguen en la cartulina.
- Que los niños y las niñas formen dos subgrupos y reflexionen situaciones cotidianas sobre negociación.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 25 minutos.

SESIÓN D

NOMBRE: “¿Quién eres? ¿Tras quién te ocultas?”

OBJETIVO GENERAL: Que los niños y las niñas profundicen en sí mismos y analicen sus características personales dándoles sentido.

FECHA: 10/3/07.

ACTIVIDAD 1: “Llegó el carnaval”

- **Área trabajada:** INTERPERSONAL

- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas enfoquen el carnaval desde el punto de vista personal.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas piensen y reflexionen sobre le tema a tratar.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas valoren si les gusta o no los carnavales.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas comuniquen las preguntas que les plantea la monitora.

Descripción: Se comentarán en grupo los diferentes aspectos: ¿de qué te disfrazaste en estos carnavales?, ¿elegiste tu el disfraz? ¿te gustan los carnavales? ¿por qué?.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas cuenten de que se disfrazaron.
- Que los niños y las niñas digan si eligieron ellos el disfraz.
- Que los niños y las niñas digan si les gustan los carnavales y por qué.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 15 minutos.

ACTIVIDAD 2: “*El disfraz de mi personaje*”

- **Área trabajada:** INTRAPERSONAL
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas profundicen en las características personales distinguiendo el yo real del yo ideal.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas piensen las características que posee el personaje que han elegido.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas valoren el personaje que han elegido.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas dibujen el personaje y expliquen el porqué de sus características.

Descripción: La monitora pedirá a cada niño y niña que dibujen una careta del personaje que le gustaría ser escribiendo en la parte trasera de la careta el personaje del que se trata y las características que le gustan de ese personaje. Posteriormente harán con su careta una pequeña interpretación de forma que los demás adivinen qué personaje está interpretando, quién adivine el personaje tienen también que adivinar qué características cree que le gustan de ese personaje. La persona que ha interpretado el personaje explica por qué le gustan esas características.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas dibujen una careta del personaje y las características del personaje que les gustaría ser.
- Que los niños y las niñas interpreten el personaje del que se han disfrazado.
- Que los niños y las niñas expliquen las características del personaje del que se han disfrazado.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 20 minutos.

ACTIVIDAD 3: “*Mi yo y mi disfraz*”

- **Área trabajada:** INTERPERSONAL
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas comparen el yo real y el ideal para ver similitudes y diferencias para analizar así los pasos que podríamos dar para llegar al yo ideal
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas piensen e identifiquen características que lo diferencian del yo ideal.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas valoren a sus compañeros.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas dibujen a su compañero.

Descripción: La monitora asignará un niño para que el resto del grupo lo dibuje. Seguidamente el niño o niña elegido especificará las características que lo diferencian del yo ideal planteándose también cómo podría acercarse más al yo ideal.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas dibujen el niño que ha sido elegido por la monitora.
- Que los niños y las niñas diga las características que lo diferencian del yo ideal planteándose como podría acercarse al yo ideal.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 20 minutos.

SESIÓN E

NOMBRE: “Formando un Equipo II”

OBJETIVO GENERAL: Que los niños y las niñas entiendan la importancia del trabajo en equipo y el trabajo cooperativo.

FECHA: 10/4/07.

ACTIVIDAD 1: “Yo en el grupo”

- **Área trabajada:** COOPERATIVO
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas aprendan actitudes que favorecen el trabajo en grupo.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas sigan las instrucciones de la monitora y estén atentos al mensaje.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas valoren las actitudes.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas comuniquen las actitudes y las anoten.

Descripción: La monitora dirá a los niños y las niñas que se coloquen sentados en línea para hacer el juego del teléfono siguiendo las siguientes normas:

- La persona que está al principio de la línea le dice al siguiente una actitud que desde su punto de vista favorezca el trabajo el grupo.

- La persona que está al final de la línea se levanta del suelo y anota la palabra en la hoja de “Actitudes en pro del grupo” que estará situada en una mesa.
- Mientras se van diciendo la actitud en secreto de uno a otro de la línea de personas estará la música puesta y los demás podrán estar hablando en los momentos en los que no estén ni se les esté pasando el secreto.
- Se comentan en gran grupo las actitudes que se han aportado.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas se coloquen en círculo para hacer la actividad.
- Que los niños y las niñas se vayan pasando el mensaje.
- Que los niños y las niñas comenten las actitudes que han aportado.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 20 minutos.

ACTIVIDAD 2: “Las habilidades que domino y las que no domino”

- **Área trabajada:** INTRAPERSONAL
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas reflexionen en cuanto a los aspectos que tienen que mejorar para saber trabajar en un grupo.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas piensen, reflexionen en las habilidades que consideran que dominan y en las que no a partir del ejercicio anterior.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas valoren las habilidades utilizadas en el ejercicio anterior.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas escriban y comenten las habilidades que dominan y las que no.

Descripción: La monitora pedirá que cojan un papel y que lo doblen a la mitad para que los niños y las niñas escriban los aspectos que se han sacado del ejercicio 1, por una parte cuáles son aquellos que yo ya tengo y domino con facilidad, por otro lado qué aspectos tendría que mejorar para tener un mayor número de habilidades apropiadas

para trabajar en grupo. Posteriormente se especifica y se comenta en gran grupo qué creemos que podemos hacer para mejorarlo.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas escriban aspectos que dominan y aspectos que no dominan a la hora de trabajar en grupo.
- Que los niños y las niñas comenten en el grupo las mejoras para trabajar en grupo.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 20 minutos.

ACTIVIDAD 3: “*Trabajando en grupo*”

- **Área trabajada:** INTERPERSONAL
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas apliquen lo aprendido en los ejercicios anteriores, mantener actitudes que favorezcan el trabajo en grupo.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas seleccionen la información que van a utilizar para el trabajo final.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas valoren la información que tienen para el trabajo final.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas tomen decisiones sobre los aspectos que van seleccionar para el trabajo final.

Descripción: La monitora pedirá a los niños y a las niñas que se unan en subgrupos para ir desarrollando los trabajos que se presentarán a final del curso. Se aplicará lo concluido de los ejercicios previos.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas se unan en subgrupos para ir desarrollando el trabajo de final de curso.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 20 minutos.

SESIÓN F

NOMBRE: “Yo me miro, Tú me miras”

OBJETIVO GENERAL: Que los niños y las niñas tomar conciencia y reflexionar sobre la percepción que se tiene de sí mismo (enfocado a la auto-estima y el auto concepto.) así como de la percepción que los demás tienen de uno.

FECHA: 24/4/07.

ACTIVIDAD 1: “A por la espalda”

- **Área trabajada:** INTERPERSONAL
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas tomen conciencia de la percepción que tienen de los demás componentes del grupo para así darlo a conocer y poder afrontar los posibles aspectos que puedan interferir en la cohesión del grupo.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas piensen en cómo son sus compañeros/as para posteriormente escribirse.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas hagan una valoración de sus compañeros/as.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas escriban el concepto que tienen de sus compañeros/as.

Descripción: La monitora dará la instrucción de que al ritmo de la música cada uno vaya danzando tratando de apoyarse en la espalda de cada uno de sus compañeros de forma aleatoria. Apoyando una hoja en la espalda de cada uno de ellos tratará de expresar por escrito el concepto que tiene de la persona sobre la que tiene apoyada la hoja. Así se irá rotando hasta pasar por todos los compañeros.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas se apoyen en la espalda de sus compañeros.
- Que los niños y las niñas roten por todos los compañeros.

- Que los niños y las niñas escriban el concepto que tienen de la persona sobre la que se apoyan.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 15 minutos.

ACTIVIDAD 2: “Mirándome”

- **Área trabajada:** INTRAPERSONAL
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas analicen lo que cada uno piensa de sí mismo y de su actuación en el grupo.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas piensen como se ven a sí mismos en el grupo.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas valoren su papel dentro del grupo.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas escriban como se ven a sí mismos en el grupo.

Descripción: La monitora pedirá a cada niño y niña que escriban por detrás del folio que fue apoyando en cada uno cómo se ve a sí mismo dentro del grupo, cómo valora su actuación dentro del gran grupo.

A continuación la monitora cogerá lo que se ha anotado en las distintas hojas e irá anotando la síntesis de lo que los compañeros han dicho. Se irán haciendo aportaciones sobre actitudes que podrían cambiar para beneficiar al grupo. Cada uno adquirirá un compromiso para ello.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas anoten como se ven a sí mismos dentro del grupo.
- Que los niños y las niñas hagan aportaciones sobre actitudes que pueden cambiar al grupo.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 20 minutos.

- **Tiempo dedicado a la actividad:**

ACTIVIDAD 3: “Trabajando en grupo”

- **Área trabajada:** COOPERATIVO
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas apliquen lo aprendido en los ejercicios anteriores, mantener actitudes que favorezcan el trabajo en grupo.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas seleccionen la información que van a utilizar para el trabajo final.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas valoren la información que tienen para el trabajo final.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas tomen decisiones sobre los aspectos que van seleccionar para el trabajo final.

Descripción: La monitora pedirá a los niños y a las niñas que se unan en subgrupos para ir desarrollando los trabajos que se presentarán a final del curso. Se aplicará lo concluido de los ejercicios previos.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas se unan en subgrupos.
- Que los niños y las niñas desarrollen en grupo el trabajo de final de curso.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 20 minutos.
- **Tiempo dedicado a la actividad:**

SESIÓN G

NOMBRE: “Yo en el grupo”

OBJETIVO GENERAL: Que los niños y las niñas aprendan a comprender y a respetar a los distintos roles que pueden darse en grupo. Comprender la funcionalidad de cada uno de ellos.

FECHA: 5/6/07.

ACTIVIDAD 1: “*Mi trabajo en el grupo*”

- **Área trabajada:** COOPERATIVO.
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas tomen conciencia de su rol dentro del grupo.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas analicen, piensen en el rol que han de desempeñar.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas valoren el trabajo de final de curso.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas realicen el trabajo de final de curso.

Descripción: La monitora dejará un tiempo a los niños y a las niñas para que trabajen en grupo (en este caso el trabajo de fin de curso que tienen pendiente) poniendo atención a su comportamiento dentro del grupo.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas trabajen en grupo tomando conciencia de su comportamiento.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 15 minutos.

ACTIVIDAD 2: “*Mi papel en el grupo*”

- **Área trabajada:** INTERPERSONAL
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas se definan con un rol dentro del grupo.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas piensen en el rol que desempeñan en el grupo.

- **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas valoren los diferentes roles que se dan en el grupo.
- **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas comuniquen sus reflexiones al grupo.

Descripción: La monitora divide la actividad en varias fases: a) hacemos un vaciado de los distintos roles que se pueden tener dentro de un grupo (pasivo, controlador, líder, participativo, conciliador...). Cada uno de los miembros del grupo anota en una hoja:

- qué rol tiene dentro del grupo
- ¿le gusta o no le gusta?
- Ventajas y desventajas de su rol dentro del grupo

b) Rotando roles: representamos una figura interpretando un rol distinto al que solemos tener dentro de un grupo (los distintos roles serán asignados por las monitoras)

c) reflexionando...

- ¿cuál es el mejor rol en el grupo?
- ¿son necesarios todos los roles o no?

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas digan a la monitora el rol que tienen dentro del grupo.
- Que los niños y las niñas digan si les gusta el rol que desempeñan en el grupo.
- Que los niños y las niñas digan las ventajas y desventajas de su rol dentro del grupo.
- Que los niños y las niñas digan cual es el mejor rol dentro del grupo.
- Que los niños y las niñas digan si son necesarios todos los roles o no en el grupo.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 20 minutos.

ACTIVIDAD 3: “Intercambio de roles”

- **Área trabajada:** INTERPERSONAL
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas tomen conciencia de la posibilidad de cambiar de rol en caso de no estar a gusto con el propio.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas tomen conciencia del nuevo rol a desempeñar en la actividad.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas valoren las actitudes que suponen la adquisición de un nuevo rol.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas representen el rol que se les asigna para la realización de la actividad.

Descripción: La monitora asignará un rol a cada miembro del grupo distinto al que lo define por naturaleza. Los distintos subgrupos tendrán que inventar un juego con sus correspondientes normas interpretando el rol que se les ha asignado. Posteriormente comentamos:

- ¿crees que es posible cambiar de rol?

- ¿cómo lo harías? ¿es fácil? ¿es posible cambiar el que te define por naturaleza a cualquier otro?

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas interpreten el rol que les asigne la monitora.
- Que los niños y las niñas comenten si es posible cambiar de rol.
- Que los niños y las niñas comenten si es fácil cambiar de rol.

Tiempo previsto de la actividad: 15 minutos.

SESIÓN H

NOMBRE: “Aprender a trabajar en grupo”

OBJETIVO GENERAL: Que los niños y las niñas tomen conciencia y pongan en práctica los diferentes pasos que son necesarios para trabajar en grupo.

FECHA: 5/6/07.

ACTIVIDAD 1: “Hacemos un barco”

- **Área trabajada:** COOPERATIVO.
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas trabajen en grupo.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas analicen, piensen como deben hacer el trabajo.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas se motiven con la actividad.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas realicen el trabajo.

Descripción: La monitora pedirá a los niños y a las niñas que formen dos grupos de trabajo al que le deberán poner un nombre. A continuación les dará 2 folios a cada grupo para que elaboren entre todos un barco, el requisito fundamental será que en su elaboración participen todos los integrantes del grupo.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas formen dos grupos de trabajo.
- Que los niños y las niñas en grupo elaboren un barco.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 20 minutos.

ACTIVIDAD 2: “¿Cómo hemos hecho el barco?”

- **Área trabajada:** COOPERATIVO.

- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas cuenten como han hecho el barco.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas reflexionen sobre el trabajo hecho.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas valoren su trabajo.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas comuniquen sus reflexiones al grupo y a las monitoras.

Descripción: Una vez realizados los barcos de papel, la monitora irá planteando las siguientes preguntas a los dos grupos:

- ¿Cómo se han dividido el trabajo?
- ¿Qué hizo cada uno?
- ¿Cómo organizaron el trabajo?

A continuación la monitora dará una serie de estrategias, pautas que son importantes a tener en cuenta a la hora de trabajar en grupo.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas digan a la monitora como dividieron la realización del barco.
- Que los niños y las niñas digan que fue lo que hizo cada uno.
- Que los niños y las niñas digan como organizaron el trabajo.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 20 minutos.

ACTIVIDAD 3: “*Volvemos a realizar el barco con las herramientas necesarias*”

- **Área trabajada:** COOPERATIVO
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas hagan el barco siguiendo las pautas propuestas por la monitora.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas tomen conciencia de las pautas a seguir para la realización del barco.

- **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas se motiven en la realización del barco.
- **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas elaboren el barco.

Descripción: La monitora dará al grupo una serie de estrategias para optimizar el trabajo en grupo. Pedirá al grupo que realicen de nuevo el barco siguiendo esas estrategias para al final comentar en grupo la importancia de una coordinación cuando se trabaja en grupo.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas hagan el barco en grupo
- Que los niños y las niñas comenten las estrategias que han puesto en práctica para la realización del barco.

Tiempo previsto de la actividad: 15 minutos.

SESIÓN I

NOMBRE: “*Yo en el grupo*”

OBJETIVO GENERAL: Que los niños y las niñas aprendan a comprender y a respetar a los distintos roles que pueden darse en grupo. Comprender la funcionalidad de cada uno de ellos.

FECHA: 5/6/07.

ACTIVIDAD 1: “*Mi trabajo en el grupo*”

- **Área trabajada:** COOPERATIVO.
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas tomen conciencia de su rol dentro del grupo.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas analicen, piensen en el rol que han de desempeñar.

- **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas valoren el trabajo de final de curso.
- **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas realicen el trabajo de final de curso.

Descripción: La monitora dejará un tiempo a los niños y a las niñas para que trabajen en grupo (en este caso el trabajo de fin de curso que tienen pendiente) poniendo atención a su comportamiento dentro del grupo.

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas trabajen en grupo.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 15 minutos.

ACTIVIDAD 2: “*Mi papel en el grupo*”

- **Área trabajada:** INTERPERSONAL
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas se definan con un rol dentro del grupo.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas piensen en el rol que desempeñan en el grupo.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas valoren los diferentes roles que se dan en el grupo.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas comuniquen sus reflexiones al grupo.

Descripción: La monitora divide la actividad en varias fases :a) hacemos un vaciado de los distintos roles que se pueden tener dentro de un grupo (pasivo, controlador, líder, participativo, conciliador...). Cada uno de los miembros del grupo anota en una hoja:

- qué rol tiene dentro del grupo
- ¿le gusta o no le gusta?
- Ventajas y desventajas de su rol dentro del grupo

b) Rotando roles: representamos una figura interpretando un rol distinto al que solemos tener dentro de un grupo (los distintos roles serán asignados por las monitoras)

c) reflexionando...

a. ¿cuál es el mejor rol en el grupo?

b. ¿son necesarios todos los roles o no?

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas digan que rol tienen en el grupo.
- Que los niños y las niñas digan si les gusta el rol que tienen.
- Que los niños y las niñas interpreten un rol distinto.
- Que los niños y las niñas digan cual es el mejor rol en el grupo.
- Que los niños y las niñas digan si son necesarios todos los roles en el grupo.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 20 minutos.

ACTIVIDAD 3: “Intercambio de roles”

- **Área trabajada:** INTERPERSONAL
- **Objetivo de la actividad:** Que los niños y las niñas tomen conciencia de la posibilidad de cambiar de rol en caso de no estar a gusto con el propio.
 - **Objetivo cognitivo:** Que los niños y las niñas tomen conciencia del nuevo rol a desempeñar en la actividad.
 - **Objetivo afectivo:** Que los niños y las niñas valoren las actitudes que suponen la adquisición de un nuevo rol.
 - **Objetivo conativo:** Que los niños y las niñas representen el rol que se les asigna para la realización de la actividad.

Descripción: La monitora asignará un rol a cada miembro del grupo distinto al que lo define por naturaleza. Los distintos subgrupos tendrán que inventar un juego con sus

correspondientes normas interpretando el rol que se les ha asignado. Posteriormente comentamos:

- ¿crees que es posible cambiar de rol?
- ¿cómo lo harías? ¿es fácil? ¿es posible cambiar que te define por naturaleza a cualquier otro?

Indicadores de la actividad:

- Que los niños y las niñas inventen un juego e interpreten el rol asignado.
- Que los niños y las niñas comenten la posibilidad de cambiar de rol.
- Que los niños y las niñas digan las razones del porqué pueden cambiar de rol.
- **Tiempo previsto de la actividad:** 20 minutos.

ANEXO IV:
Análisis descriptivos

ANEXO IV. Análisis descriptivos

Códigos	SESION A. Códigos														
	Actividad 1			Actividad 2			Actividad 3			Actividad 4			Actividad 5		
	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P
OA	0	0	--	0.00	0	--	0.00	0	--	0.00	0.00	--	0.00	0.00	--
OD	0.0	0.00	--	0.01	0.01	--	0.00	0	--	0.00	0.02	--	0	0	--
EI	0	0	--	0	0	--	0	0	--	0	0	--	0	0	--
EG	0	0	--	0.00	0	--	0	0.00	--	0	0	--	0.00	0	--
PM	0.0	0.00	--	0	0	--	0	0	--	0	0	--	0	0	--
IM	0.03	0.01	--	0.04	0.03	--	0.00	0.03	--	0.04	0.02	--	0.06	0.06	--
RI	0.03	0	--	0.01	0	--	0.00	0	--	0.01	0.01	--	0	0	--
RG	0	0	--	0	0	--	0	0	--	0	0	--	0	0	--
CI	0.25	0	--	0.00	0	--	0	0.00	--	0.00	0.00	--	0.00	0	--
CG	0	0	--	0.00	0	--	0.00	0	--	0	0.00	--	0	0	--
GI	0.37	0.02	--	0.27	0.16	--	0.39	0.24	--	0.24	0.19	--	0.13	0.08	--
GG	0.09	0.00	--	0.13	0.02	--	0.03	0.00	--	0.04	0.01	--	0.31	0.12	--
RN	0	0	--	0	0	--	0	0	--	0.00	0.00	--	0	0	--
X	0.00	0	--	0	0.00	--	0	0	--	0.00	0.00	--	0	0	--
Y	0.01	0.00	--	0.01	0.00	--	0.01	0	--	0.01	0.03	--	0.02	0.02	--
IG	0	0	0	0	0	0.00	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NR	0.00	0	0	0.00	0	0	0	0	0	0.00	0.00	0	0	0	0
DM	--	--	0.10	--	--	0.14	--	--	0.07	--	--	0.18	--	--	0.06
RP	--	--	0.17	--	--	0.07	--	--	0.14	--	--	0.06	--	--	0.07
DP	--	--	0.01	--	--	0.00	--	--	0.01	--	--	0.00	--	--	--

ANEXO IV. Análisis descriptivos

Códigos	SESIÓN A. Funciones docentes														
	Actividad 1			Actividad 2			Actividad 3			Actividad 4			Actividad 5		
	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P
FO	0.03	0.02	--	0.02	0.02	--	0.02	0	--	0.02	0.04	--	0.00	0.01	--
FCD	0	0	--	0.00	0	--	0	0	--	0	0	--	0.00	0	--
FM	0.04	0.01	--	0.02	0	--	0.00	0	--	0.01	0.02	--	0.00	0	--
FC	0.02	0	--	0.01	0	--	0.00	0.00	--	0.00	0.00	--	0	0	--
FA	0.50	0.08	--	0.54	0.40	--	0.6	0.27	--	0.43	0.34	--	0.64	0.47	--
FI	0.3	0.85	0.28	0.35	0.54	0.21	0.34	0.71	0.23	0.43	0.50	0,24	0.30	0.46	0.12
CI	0.01	0.02	--	0.02	0.02	--	0.01	0	--	0.03	0.0	--	0.03	0.04	--

ANEXO IV. Análisis descriptivos

Códigos	SESION B. Códigos								
	Actividad 1			Actividad 2			Actividad 3		
	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P
OA	0	0.00	--	0	0	--	0	0.00	--
OD	0	0.02	--	0.00	0	--	0.00	0.00	--
EI	0	0.00	--	0	0	--	0	0	--
EG	0	0.14	--	0	0	--	0.00	0	--
PM	0	0.01	--	0.00	0	--	0	0	--
IM	0.01	0.00	--	0.00	0.00	--	0.02	0.02	--
RI	0.00	0.02	--	0.02	0.01	--	0.03	0.00	--
RG	0	0.00	--	0	0	--	0.00	0.00	--
CI	0.00	0.01	--	0.00	0.01	--	0.01	0.00	--
CG	0	0.00	--	0	0	--	0.00	0.01	--
GI	0.00	0.39	--	0.206	0.268	--	0.24	0.19	--
GG	0.01	0.14	--	0.087	0.072	--	0.08	0.07	--
RN	0.00	0	--	0.015	0.005	--	0.00	0.00	--
X	0	0	--	0	0	--	0.00	0.00	--
Y	0.00	0.01	--	0.00	0.00	--	0.00	0.01	--
IG	0	0.00	0.00	0.00	0	0	0.00	0.00	0.00
NR	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DM	--	--	0.06	--	--	0.01	--	--	0.08
RP	--	--	0.18	--	--	0.24	--	--	0.12
DP	--	--	0.01	--	--	0	--	--	0

ANEXO IV. Análisis descriptivos

Códigos	SESIÓN B. Funciones docentes								
	Actividad 1			Actividad 2			Actividad 3		
	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P
FO	0	0.02	--	0.00	0	--	0.00	0.02	--
FCD	0	0.01	--	0	0	--	0.00	0	--
FM	0.02	0.05	--	0.04	0.01	--	0.05	0.01	--
FC	0.01	0.02	--	0.00	0.01	--	0.03	0.00	--
FA	0.09	0.57	--	0.49	0.54	--	0.51	0.49	--
FI	0.8	0.28	0.25	0.42	0.41	0.25	0.36	0.43	0.20
CI	0.00	0.01	-	0.00	0.00	--	0.01	0.02	--

ANEXO IV. Análisis descriptivos

Códigos	SESION C. Códigos											
	Actividad 1			Actividad 2			Actividad 3			Actividad 4		
	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P
OA	0.00	0	--	0.01	0.01	--	0	0	--	0.00	0	--
OD	0.00	0.00	--	0	0.0	--	0	0	--	0.00	0.01	--
EI	0	0	--	0	0	--	0	0	--	0	0	--
EG	0.00	0	--	0.00	0.00	--	0	0	--	0.00	0	--
PM	0.00	0.0	--	0	0	--	0	0.01	--	0	0	--
IM	0.01	0.01	--	0.03	0.02	--	0.02	0	--	0.03	0.03	--
RI	0.06	0.03	--	0.03	0.03	--	0.02	0.01	--	0.01	0.01	--
RG	0	0	--	0	0.00	--	0	0	--	0	0	--
CI	0.01	0.02	--	0.00	0.00	--	0.03	0.02	--	0.00	0.00	--
CG	0.00	0	--	0.00	0.00	--	0	0	--	0	0	--
GI	0.23	0.12	--	0.19	0.20	--	0.29	0.19	--	0.18	0.18	--
GG	0.05	0.01	--	0.04	0.02	--	0.01	0.02	--	0.05	0.04	--
RN	0	0.04	--	0.01	0.01	--	0	0.01	--	0.00	0.00	--
X	0	0.00	--	0	0.00	--	0	0	--	0.00	0	--
Y	0.00	0.01	--	0.02	0.02	--	0.01	0	--	0.02	0.01	--
IG	0	0.00	0.00	0	0	0	0	0	0.01	0.00	0.00	0
NR	0	0	0	0.00	0	0	0.01	0	0	0.00	0.00	0
DM	--	--	0.11	--	--	0.05	--	--	0.10	--	--	0.15
RP	--	--	0.15	--	--	0.17	--	--	0.17	--	--	0.15
DP	--	--	0.01	--	--	0.00	--	--	0.04	--	--	0.01

ANEXO IV. Análisis descriptivos

Funciones	SESIÓN C. Funciones docentes											
	Actividad 1			Actividad 2			Actividad 3			Actividad 4		
	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P
FO	0.00	0	--	0.01	0.03	--	0	0	--	0.01	0.02	--
FCD	0.00	0.00	--	0.00	0.00	--	0	0	--	0.00	0	--
FM	0.10	0	--	0.05	0.0	--	0.02	0.03	--	0.02	0.02	--
FC	0.03	0.07	--	0.02	0.01	--	0.04	0.03	--	0.00	0.00	--
FA	0.42	0.03	--	0.10	0.40	--	0.42	0.37	--	0.36	0.36	--
FI	0.41	0.34	0.26	0.45	0.43	0.22	0.49	0.55	0.32	0.54	0.54	0.31
CI	0.01	0.51	--	0.04	0.04	--	0.01	0	--	0.03	0.02	--

ANEXO IV. Análisis descriptivos

Códigos	SESION D. Códigos											
	Actividad 1			Actividad 2			Actividad 3			Actividad 4		
	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P
OA	0.01	0.05	--	0.01	0.02	--	0	0.01	--	0.03	0.01	--
OD	0	0.01	--	0.00	0.01	--	0.02	0.02	--	0.01	0.01	--
EI	0	0	--	0.00	0	--	0	0	--	0	0	--
EG	0	0	--	0.00	0	--	0.00	0.00	--	0	0	--
PM	0	0.01	--	0	0	--	0.01	0.01	--	0	0	--
IM	0.07	0.03	--	0.00	0.04	--	0.03	0.03	--	0.02	0.03	--
RI	0.14	0	--	0.02	0.02	--	0.00	0.01	--	0.00	0	--
RG	0	0	--	0	0.001	--	0.008	0.00	--	0	0	--
CI	0	0	--	0.020	0.015	--	0.01	0.02	--	0.00	0.01	--
CG	0	0	--	0	0	--	0.00	0.00	--	0.01	0.00	--
GI	0.28	0.05	--	0.23	0.19	--	0.15	0.22	--	0.32	0.04	--
GG	0.03	0	--	0.04	0.15	--	0.10	0.07	--	0.11	0.00	--
RN	0	0	--	0.00	0.00	--	0	0	--	0	0	--
X	0	0	--	0.00	0.00	--	0	0	--	0.00	0	--
Y	0	0.01	--	0.01	0.010	--	0.01	0.02	--	0.01	0.01	--
IG	0	0	0	0.00	0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.01	0
NR	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DM	--	--	0.03	--	--	0.07	--	--	0.07	--	--	0.07
RP	--	--	0.21	--	--	0.14	--	--	0.07	--	--	0.20
DP	--	--	0	--	--	0	--	--	0.00	--	--	0.01

ANEXO IV. Análisis descriptivos

Funciones	SESIÓN D. Funciones											
	Actividad 1			Actividad 2			Actividad 3			Actividad 4		
	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P
FO	0.022	0.160	--	0.035	0.059	--	0.038	0.062	--	0.051	0.051	--
FCD	0	0	--	0.009	0	--	0.007	0.003	--	0	0	--
FM	0.177	0.04	--	0.033	0.037	--	0.038	0.049	--	0.006	0	--
FC	0	0	--	0.030	0.026	--	0.026	0.056	--	0.024	0.045	--
FA	0.400	0.120	--	0.438	0.362	--	0.492	0.473	--	0.513	0.109	--
FI	0.400	0.64	0.24	0.415	0.481	0.20	0.366	0.311	0.14	0.386	0.758	0.28
CI	0	0.040	--	0.037	0.032	--	0.030	0.043	--	0.018	0.034	--

ANEXO IV. Análisis descriptivos

Códigos	SESION E. Códigos								
	Actividad 1			Actividad 2			Actividad 3		
	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P
OA	0	0,01	--	0	0,01	-	-	-	-
OD	0,01	0,00	-	0,01	0,00	-	-	-	-
EI	0	0	-	0	0	-	-	-	-
EG	0,00	0	-	0,00	0	-	-	-	-
PM	0	0,00	-	0	0,00	-	-	-	-
IM	0,02	0,02	-	0,02	0,02	-	-	-	-
RI	0,02	0,01	-	0,02	0,01	-	-	-	-
RG	0,00	0	-	0,00	0	-	-	-	-
CI	0,02	0,00	-	0,02	0,00	-	-	-	-
CG	0,00	0,00	-	0,00	0,00	-	-	-	-
GI	0,28	0,19	-	0,28	0,19	-	-	-	-
GG	0,06	0,02	-	0,06	0,02	-	-	-	-
RN	0,02	0,00	-	0,02	0,00	-	-	-	-
X	0	0,00	-	0	0,00	-	-	-	-
Y	0,00	0,00	-	0,00	0,00	-	-	-	-
IG	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-
NR	0	0	0	0	0	0	-	-	-
DM	-	-	0,08	-	-	0,08		-	-
RP	-	-	0,12	-	-	0,12		-	-
DP	-	-	0	-	-	0		-	-

ANEXO IV. Análisis descriptivos

Códigos	SESIÓN E. Funciones Docentes								
	Actividad 1			Actividad 2			Actividad 3		
	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P
FO	0,00	0,00	--	0,01	0,00	--	-	-	-
FCD	0,00	0,00	--	0,00	0,00	--	-	-	-
FM	0,00	0,00	--	0,03	0,00	--	-	-	-
FC	0,00	0,00	--	0,03	0,00	--	-	-	-
FA	0,34	0,35	--	0,53	0,00	--	-	-	-
FI	0,54	0,01	0.20	0,34	0,23	0.20	-	-	-
CI	13	0,00	--	0,00	0	--	-	-	-

ANEXO IV. Análisis descriptivos

Códigos	SESION F								
	Actividad 1			Actividad 2			Actividad 3		
	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P
OA	0,016	0,02		0,01	0,01	--	0,00	0,02	--
OD	0,00	0,00	--	0,01	0,00	--	0,00	0,00	--
EI	0	0	--	0	0	--	0	0	--
EG	0,00	0,00	--	0,00	0	--	0,00	0	--
PM	0,03	0,034	--	0,00	0,01	--	0,04	0,04	--
IM	0,03	0,02	--	0,02	0,03	--	0,01	0,01	--
RI	0,01	0,00	--	0,00	0,00	--	0,01	0,01	--
RG	0,014	0,00	--	0	0,00	--	0,00	0,00	--
CI	0,01	0,00	--	0,00	0,00	--	0,00	0,01	--
CG	0	0	--	0	0,001	--	0	0,001	--
GI	0,14	0,13	--	0,23	0,21	--	0,15	0,14	--
GG	0,10	0,11	--	0,06	0,02	--	0,10	0,09	--
RN	0	0	--	0,01	0,00	--	0,00	0	--
X	0	0,00	--	0,00	0,00	--	0	0	--
Y	0,00	0,00	--	0,00	0,01	--	0,01	0,00	--
IG	0,01	0,00	0,00	0,01	0,00	0,00	0,01	0	0,01
NR	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DM	--	--	0,08	--	--	0,11	--	--	0,05
RP	--	--	0,10	--	--	0,12	--	--	0,15
DP	--	--	0,01	--	--	0,00	--	--	0,01

ANEXO IV. Análisis descriptivos

Códigos	SESIÓN F. Funciones docentes								
	Actividad 1			Actividad 2			Actividad 3		
	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P
FO	0,02	0,04	--	0,04	0,04	--	0,01	0,05	--
FCD	0,0	0,00	--	0,00	0	--	0,00	0	--
FM	0,10	0,07	--	0,02	0,02	--	0,09	0,10	--
FC	0,01	0,01	--	0,00	0,01	--	0,01	0,02	--
FA	0,38	0,40	--	0,46	0,39	--	0,41	0,37	--
FI	0,45	0,44	0,19	0,44	0,50	0,23	0,44	0,43	0,21
CI	0,00	0,01	--	0,01	0,02	--	0,01	0,00	--

ANEXO IV. Análisis descriptivos

Códigos	SESION G. Códigos								
	Actividad 1			Actividad 2			Actividad 3		
	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P
OA	0,00	0,00	--	0,02	0,00	--	0,00	0,01	--
OD	0,00	0,00	--	0,00	0,00	--	0,01	0	--
EI	0	0	--	0	0	--	0	0	--
EG	0,00	0	--	0,00	0	--	0,01	0	--
PM	0,00	0,00	--	0,00	0	--	0	0	--
IM	0,05	0,05	--	0,00	0,01	--	0,04	0,04	--
RI	0,01	0,00	--	0,00	0	--	0,01	0,00	--
RG	0	0,001	--	0	0	--	0	0	--
CI	0,00	0,00	--	0,00	0,01	--	0	0,01	--
CG	0	0,00	--	0	0,00	--	0,00	0	--
GI	0,20	0,12	--	0,40	0,02	--	0,20	0,13	--
GG	0,12	0,05	--	0,08	0,01	--	0,09	0,02	--
RN	0,00	0,00	--	0	0	--	0,00	0,00	--
X	0,00	0,00	--	0	0	--	0	0	--
Y	0,02	0,01	--	0,01	0,01	--	0,05	0,02	--
IG	0	0	0,00	0	0	0	0,01	0,00	0,00
NR	0,00	0,00	0	0,00	0	0	0,00	0,00	0
DM	--	--	0,16	--	--	0,17	--	--	0,15
RP	--	--	0,10	--	--	0,16	--	--	0,09
DP	--	--	0	--	--	0,00	--	--	0,00

ANEXO IV. Análisis descriptivos

Códigos	SESIÓN G. Funciones Docentes								
	Actividad 1			Actividad 2			Actividad 3		
	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P
FO	0,00	0,01	--	0,02	0,01	--	0,01	0,02	--
FCD	0,00	0	--	0,00	0	--	0,01	0	--
FM	0,02	0,01	--	0,00	0	--	0,01	0,00	--
FC	0,00	0,00	--	0,00	0,03	--	0,00	0,01	--
FA	0,47	0,47	--	0,54	0,09	--	0,41	0,30	--
FI	0,46	0,46	0.26	0,40	0,83	0.32	0,45	0,60	0.24
CI	0,03	0,03	--	0,01	0,03	--	0,06	0,03	--

ANEXO IV. Análisis descriptivos

Códigos	SESION H. Códigos								
	Actividad			Actividad 2			Actividad 3		
	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P
OA	0,00	0	--	0,01	0,05	-	0,00	0	--
OD	0,01	0,00	--	0	0,01	-	0,01	0,00	--
EI	0	0	--	0	0	-	0	0	--
EG	0,00	0,00	--	0,00	0	-	0,00	0,00	--
PM	0	0	--	0	0	-	0	0	--
IM	0,03	0,04	--	0,02	0,02	-	0,03	0,04	--
RI	0,00	0,00	--	0,00	0	-	0,00	0,00	--
RG	0	0	--	0	0	-	0	0	--
CI	0	0,00	--	0	0	-	0	0,00	--
CG	0	0,00	--	0	0	-	0	0,00	--
GI	0,23	0,16	--	0,15	0,20	-	0,17	0,16	--
GG	0,04	0,07	--	0,09	0,21	-	0,02	0,01	--
RN	0,02	0	--	0	0	-	0,02	0	--
X	0	0	--	0	0	-	0	0	--
Y	0,02	0,02	--	0,02	0,02		0,02	0,02	--
IG	0	0	--	0	0	0	0	0	--
NR	0,00	0,00	0	0	0	0	0,00	0,00	0
DM	--	--	0,16	--	--	0,06	--	--	0,16
RP	--	--	0,09	--	--	0,06	--	--	0,09
DP	--	--	0	--	--	0	--	--	0

ANEXO IV. Análisis descriptivos

Códigos	SESIÓN H. Funciones Docentes								
	Actividad 1			Actividad 2			Actividad 3		
	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P
FO	0,00	0,01	--	0,02	0,01	--	0,01	0,02	--
FCD	0,00	0	--	0,00	0	--	0,01	0	--
FM	0,02	0,01	--	0,00	0	--	0,01	0,00	--
FC	0,00	0,00	--	0,00	0,030	--	0,00	0,01	--
FA	0,47	0,47	--	0,54	0,09	--	0,41	0,30	--
FI	0,46	0,46	0.25	0,40	0,83	0.12	0,45	0,60	0.25
CI	0,03	0,03	--	0,01	0,03	--	0,06	0,03	--

ANEXO IV. Análisis descriptivos

Códigos	SESION I. Códigos								
	Actividad 1			Actividad 2			Actividad 3		
	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P
OA	0,00	0	--	0	0	--	0,00	0	--
OD	0	0,00	--	0	0,00	--	0,00	0,00	--
EI	0	0	--	0	0	--	0	0	--
EG	0,00	0	--	0	0	--	0,00	0	--
PM	0	0	--	0,00	0,00	--	0,00	0,00	--
IM	0,03	0,03	--	0,04	0,03	--	0,04	0,02	--
RI	0,01	0,01	--	0	0	--	0,01	0,00	--
RG	0,00	0,00	--	0	0	--	0	0	--
CI	0,00	0,01	--	0,01	0,01	--	0,00	0,01	--
CG	0,00	0,00	--	0	0,00	--	0,00	0,00	--
GI	0,12	0,115	--	0,20	0,08	--	0,17	0,13	--
GG	0,14	0,09	--	0,09	0,02	--	0,11	0,02	--
RN	0	0,00	--	0	0,01	--	0	0,00	--
X	0	0,01	--	0,00	0	--	0	0	--
Y	0,0	0,00	--	0,04	0,02	--	0,0	0,01	--
IG	0	0	0	0,00	0	0,00	0,00	0	0
NR	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00	0	0
DM	--	--	0,12	--	--	0,13	--	--	0,11
RP	--	--	0,17	--	--	0,19	--	--	0,20
DP	--	--	0,02	--	--	0,02	--	--	0,01

ANEXO IV. Análisis descriptivos

Códigos	SESIÓN I. Funciones Docentes								
	Actividad 1			Actividad 2			Actividad 3		
	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P
FO	0,00	0,00	--	0,02	0,01	--	0,00	0,00	--
FCD	0,00	0	--	0,00	0	--	0,00	0,00	--
FM	0,03	0,02	--	0,02	0,00	--	0,00	0,00	--
FC	0,01	0,03	--	0,01	0,02	--	0,01	0,00	--
FA	0,37	0,34	--	0,37	0,30	--	0,32	0,29	--
FI	0,51	0,58	0.21	0,52	0,61	0.34	0,50	0,58	0.32
CI	0,05	0,01	--	0,03	0,03	--	0,02	0,02	--

ANEXO IV. Análisis descriptivos

Nivel preadolescente

Códigos	Sesión A. Códigos					
	Actividad 1			Actividad 2		
	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P
OA	0,00	0	--	0,01	0	--
OD	0,00	0	--	0,00	0	--
EI	0,00	0	--	0,00	0	--
EG	0,00	0	--	0,00	0	--
PM	0,01	0,00	--	0,01	0,01	--
IM	0,02	0,01	--	0,02	0,01	--
RI	0,00	0,00	--	0,00	0,00	--
RG	0	0	--	0	0	--
CI	0,00	0	--	0,00	0	--
CG	0,00	0	--	0,00	0	--
GI	0,42	0,01	--	0,41	0,01	--
GG	0,09	0,00	--	0,09	0,00	--
RN	0,00	0,01	--	0,00	0,01	--
X	0,00	0	--	0,00	0	--
Y	0,00	0,00	--	0,00	0,00	--
IG	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00
NR	0	0	0	0	0	0
DM	--	--	0,08	--	--	0,08
RP	--	--	0,24	--	--	0,25
DP	--	--	0,00	--	--	0,00

ANEXO IV. Análisis descriptivos

Funciones	Sesión A. Funciones					
	Actividad 1			Actividad 2		
	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P
FO	0,01	0	--	0,01	0	--
FCD	0,00	0	--	0,00	0	--
FM	0,01	0,02	--	0,01	0,02	--
FC	0,01	0	--	0,01	0	--
FA	0,55	0,07	--	0,54	0,08	--
FI	0,38	0,88	0,32	0,38	0,87	0,33
CI	0,00	0,01	--	0,00	0,01	--

ANEXO IV. Análisis descriptivos

Códigos	Sesión B. Códigos					
	Actividad 1			Actividad 2		
	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P
OA	0,00	0,00	-	0	0	-
OD	0,00	0,00	-	0,00	0	-
EI	0	0	-	0	0	-
EG	0,00	0	-	0,00	0	-
PM	0,00	0	-	0	0	-
IM	0,00	0,00	-	0,00	0	-
RI	0,00	0	-	0	0	-
RG	0,00	0	-	0	0	-
CI	0,00	0	-	0,02	0,00	-
CG	0	0	-	0,02	0	-
GI	0,31	0,01	-	0,40	0,00	-
GG	0,17	0,00	-	0,10	0,00	-
RN	0	0	-	0	0	-
X	0	0	-	0	0	-
Y	0	0	-	0,00	0,00	-
IG	0,02	0,00	0,04	0,00	0,00	0,01
NR	0	0	0	0	0	0
DM	-	-	0,08	-	-	0,04
RP	-	-	0,28	-	-	0,31
DP	-	-	0,00	-	-	0,00

ANEXO IV. Análisis descriptivos

Funciones	Sesión B. Funciones					
	Actividad 1			Actividad 2		
	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P
FO	0,01	0,01	-	0,00	0	-
FCD	0,00	0,02	-	0,00	0	-
FM	0,00	0,10	-	0	0	-
FC	0,00	0	-	0,04	0,00	-
FA	0,50	0,19	-	0,51	0,03	-
FI	0,46	0,66	0,36	0,42	0,94	0,35
CI	0,01	0,00	-	0,00	0,01	-

ANEXO IV. Análisis descriptivos

Códigos	Sesión C. Códigos					
	Actividad 1			Actividad 2		
	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P
OA	0	0	-	0,00	0	-
OD	0,00	0,00	-	0,00	0	-
EI	0	0	-	0	0	-
EG	0	0	-	0,00	0	-
PM	0	0	-	0	0	-
IM	0,00	0	-	0,00	0,00	-
RI	0	0	-	0	0	-
RG	0	0	-	0	0	-
CI	0	0,00	-	0,01	0	-
CG	0	0	-	0,00	0	-
GI	0,30	0,01	-	0,22	0,00	-
GG	0,18	0,00	-	0,22	0,02	-
RN	0,00	0,01	-	0,02	0,01	-
X	0	0	-	0	0	-
Y	0,00	0	-	0,00	0,00	-
IG	0,02	0,01	0,02	0,04	0,00	0,03
NR	0	0	0	0,00	0	0
DM	-	-	0,09	-	-	0,09
RP	-	-	0,31	-	-	0,24
DP	-	-	0	-	-	0,00

ANEXO IV. Análisis descriptivos

Funciones	Sesión C. Funciones					
	Actividad 1			Actividad 2		
	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P
FO	0,00	0,00	-	0,01	0	-
FCD	0	0	-	0,00	0	-
FM	0	0	-	0	0	-
FC	0	0,00	-	0,01	0	-
FA	0,50	0,05	-	0,49	0,07	-
FI	0,48	0,93	0,42	0,46	0,91	0,36
CI	0,00	0	-	0,00	0,00	-

ANEXO IV. Análisis descriptivos

Códigos	Sesión D. Códigos					
	Actividad 1			Actividad 2		
	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P
OA	0	0	-	0	0	-
OD	0,00	0,00	-	0,00	0,00	-
EI	0	0	-	0	0	-
EG	0,00	0	-	0,00	0	-
PM	0	0	-	0	0	-
IM	0,00	0,00	-	0,00	0,00	-
RI	0,00	0	-	0,00	0	-
RG	0	0	-	0	0	-
CI	0,00	0	-	0,00	0	-
CG	0,00	0	-	0,00	0	-
GI	0,46	0,01	-	0,46	0,02	-
GG	0,08	0,01	-	0,09	0,01	-
RN	0,00	0,01	-	0,00	0,01	-
X	0,00	0,00	-	0,00	0,00	-
Y	0,01	0,00	-	0,01	0,00	-
IG	0,00	0,00	0,00	0,04	0,00	0
NR	0	0	0	0,00	0	0
DM	-	-	0,05	-	-	0,06
RP	-	-	0,26	-	-	0,23
DP	-	-	0,00	-	-	0,00

ANEXO IV. Análisis descriptivos

Códigos	Sesión D. Funciones					
	Actividad 1			Actividad 2		
	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P
FO	0,00	0,00	-	0,00	0,01	-
FCD	0,00	0	-	0,00	0	-
FM	0,00	0	-	0,00	0	-
FC	0,01	0	--	0,01	0	-
FA	0,58	0,11	-	0,60	0,14	-
FI	0,36	0,85	0,31	0,34	0,81	0,29
CI	0,01	0,02	-	0,02	0,03	-

ANEXO IV. Análisis descriptivos

Códigos	SESION E								
	Actividad 1			Actividad 2			Actividad 3		
	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P
OA	0,01	0,00	-	0	0	-	0,00	0	-
OD	0,00	0,00	-	0,01	0	-	0,00	0,00	-
EI	0,00	0	-	0	0	-	0	0	-
EG	0,01	0	-	0,01	0	-	0,01	0	-
PM	0	0	-	0	0	-	0	0	-
IM	0,00	0,00	-	0,01	0,00	-	0,00	0,00	-
RI	0	0	-	0	0	-	0	0	-
RG	0	0	-	0	0	-	0	0	-
CI	0,03	0	-	0,01	0	-	0,01	0	-
CG	0,00	0	-	0,01	0	-	0,00	0	-
GI	0,28	0,00	-	0,43	0	-	0,28	0,04	-
GG	0,09	0,00	-	0,13	0	-	0,12	0,02	-
RN	0	0,01	-	0	0,01	-	0	0,01	-
X	0,00	0	-	0	0	-	0	0	-
Y	0,07	0,02	-	0,00	0,00	-	0,06	0,01	-
IG	0,07	0	0,10	0,00	0	0,01	0,00	0,00	0
NR	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DM	-	-	0,08	-	-	0,10	-	-	0,14
RP	-	-	0,13	-	-	0,21	-	-	0,21
DP	-	-	0,00	-	-	0	-	-	0

ANEXO IV. Análisis descriptivos

Funciones	SESIÓN E								
	Actividad 1			Actividad 2			Actividad 3		
	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P
FO	0,01	0,01	-	0,01	0	-	0,01	0,00	-
FCD	0,01	0	-	0,01	0	-	0,01	0	-
FM	0	0	-	0	0	-	0	0	-
FC	0,04	0	-	0,02	0	-	0,01	0	-
FA	0,40	0,04	-	0,58	0,02	-	0,45	0,22	-
FI	0,43	0,87	0,21	0,35	0,95	0,34	0,42	0,73	0,35
CI	0,07	0,05	-	0,00	0,01	-	0,07	0,03	-

ANEXO IV. Análisis descriptivos

Códigos	SESION F								
	Actividad 1			Actividad 2			Actividad 3		
	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P
OA	0	0	-	0	0	-	0	0	-
OD	0,00	0,00	-	0	0	-	0	0	-
EI	0	0	-	0	0	-	0	0	-
EG	0,00	0	-	0,01	0	-	0	0	-
PM	0	0	-	0	0	-	0	0	-
IM	0,00	0,00	-	0	0	-	0,00	0,01	-
RI	0,00	0	-	0,01	0	-	0	0	-
RG	0	0	-	0,00	0	-	0	0,00	-
CI	0,00	0,00	-	0,00	0	-	0	0	-
CG	0,00	0	-	0,01	0	-	0,00	0,01	-
GI	0,29	0,00	-	0,24	0,01	-	0,03	0,05	-
GG	0,21	0,01	-	0,18	0,00	-	0,09	0,33	-
RN	0	0	-	0	0,01	-	0	0	-
X	0	0	-	0	0	-	0	0	-
Y	0,03	0,03	-	0,00	0,00	-	0,02	0,04	-
IG	0,01	0,00	0,01	0,00	0,00	0,01	0,03	0	0,07
NR	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0
DM	-	-	0,05	-	-	0,08	-	-	0,02
RP	-	-	0,27	-	-	0,38	-	-	0,21
DP	-	-	0	-	-	0	-	-	0,01

ANEXO IV. Análisis descriptivos

Funciones	SESIÓN F								
	Actividad 1			Actividad 2			Actividad 3		
	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P
FO	0,00	0,00	-	0	0	-	0	0	-
FCD	0,00	0	-	0,01	0	-	0	0	-
FM	0,00	0	-	0,01	0	-	0,01	0,00	-
FC	0,01	0,00	-	0,02	0	-	0	0,01	-
FA	0,54	0,04	-	0,43	0,07	-	0,23	0,45	-
FI	0,38	0,85	0,21	0,5	0,92	0,31	0,70	0,45	0,35
CI	0,04	0,08	-	0,00	0	-	0,04	0,05	-

ANEXO IV. Análisis descriptivos

Códigos	SESION G								
	Actividad 1			Actividad 2			Actividad 3		
	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P
OA	0	0	-	0	0	-	0	0	-
OD	0,03	0,02	-	0	0	-	0,00	0,00	-
EI	0	0	-	0	0	-	0	0	-
EG	0,053	0	-	0	0	-	0,00	0	-
PM	0	0	-	0	0	-	0	0	-
IM	0,03	0,03	-	0	0	-	0,01	0,02	-
RI	0	0	-	0	0	-	0,00	0	-
RG	0	0	-	0	0	-	0,00	0	-
CI	0,00	0	-	0,00	0	-	0,02	0	-
CG	0,01	0	-	0,01	0	-	0,01	0	-
GI	0,17	0,03	-	0,29	0,01	-	0,29	0,00	-
GG	0,20	0,03	-	0,17	0,02	-	0,21	0,01	-
RN	0,02	0,04	-	0,01	0,04	-	0,06	0,01	-
X	0	0,00	-	0	0,00		0	0	-
Y	0,04	0,01	-	0	0		0	0,00	-
IG	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NR	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DM	-	-	0,13	-	-	0,07	-	-	0,06
RP	-	-	0,10	-	-	0,33	-	-	0,20
DP	-	-	0,00	-	-	0	-	-	0,01

ANEXO IV. Análisis descriptivos

Funciones	SESIÓN G								
	Actividad 1			Actividad 2			Actividad 3		
	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P
FO	0,03	0,05	-	0	0	-	0,00	0,01	-
FCD	0,06	0	-	0	0	-	0,00	0	-
FM	0	0	-	0	0	-	0,01	0	-
FC	0,02	0	-	0,02	0	-	0,04	0	-
FA	0,48	0,25	-	0,52	0,17	-	0,61	0,10	-
FI	0,32	0,64	0,23	0,44	0,81	0,41	0,32	0,87	0,27
CI	0,04	0,04	-	0	0,00	-	0	0,01	-

ANEXO IV. Análisis descriptivos

Códigos	Sesión H. Códigos					
	Actividad 1			Actividad 2		
	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P
OA	0	0	-	0	0	-
OD	0,00	0	-	0,00	0	-
EI	0	0	-	0	0	-
EG	0,01	0	-	0,00	0	-
PM	0	0	-	0	0	-
IM	0,02	0,01	-	0,01	0,01	-
RI	0	0	-	0	0	-
RG	0	0	-	0	0	-
CI	0,02	0	-	0,00	0	-
CG	0,00	0	-	0	0	-
GI	0,16	0,04	-	0,29	0,03	-
GG	0,11	0,05	-	0,09	0,02	-
RN	0,01	0,00	-	0	0	-
X	0,04	0,02	-	0,01	0,02	-
Y	0	0	-	0	0,00	-
IG	0	0	0	0,02	0	0
NR	0	0	0	0	0	0
DM	-	-	0,10	-	-	0,02
RP	-	-	0,30	-	-	0,41
DP			0,00	-	-	0,00

ANEXO IV. Análisis descriptivos

Funciones	Sesión H. Funciones					
	Actividad 1			Actividad 2		
	M-P	M-B	P	M-P	M-B	P
FO	0,00	0	-	0,00	0	-
FCD	0,02	0	-	0,00	0	-
FM	0	0	-	0	0	-
FC	0,03	0	-	0,00	0	-
FA	0,35	0,19	-	0,43	0,10	-
FI	0,52	0,75	0,42	0,53	0,83	0,40
CI	0,05	0,05	-	0,01	0,06	-

ANEXO IV. Análisis descriptivos

Códigos	Sesión I		
	M-P	M-B	P
OA	0,00	0	-
OD	0,00	0,00	-
EI	0	0	-
EG	0	0	-
PM	0	0	-
IM	0,02	0,03	-
RI	0	0,00	-
RG	0	0	-
CI	0	0	-
CG	0,00	0	-
GI	0,19	0,03	-
GG	0,20	0,03	-
RN	0,01	0,02	-
X	0	0	-
Y	0,02	0,04	-
IG	0,02	0,01	0,03
NR	0	0	0
DM	-	-	0,03
RP	-	-	0,25
DP	-	-	0

ANEXO IV. Análisis descriptivos

Funciones	Sesión I		
	M-P	M-B	P
FO	0,00	0,00	-
FCD	0	0	-
FM	0	0,00	-
FC	0,00	0	-
FA	0,50	0,19	-
FI	0,45	0,72	0,31
CI	0,02	0,08	-