

Evaluación del programa Encuentros: el programa para progenitores de alumnado con
Altas Capacidades

Evaluation of the Encuentros program: the program for parents of students with high
abilities.

Trabajo Fin de Grado de Psicología
Autora: Silvia Cordobés Hernández

Tutorizado por Elena Rodríguez Naveiras y Triana Aguirre Delgado

Curso académico 2021-22

Resumen

Los alumnos con Altas Capacidades son un colectivo distinguido por presentar habilidades cognitivas diferentes al resto de alumnos de su edad. Para una correcta evaluación de dicho alumnado y para un progreso adecuado, tanto educativa como personalmente, los progenitores son uno de los pilares fundamentales. Por ello, se ha creado un subprograma perteneciente al programa principal PIPAC, que dedique atención a los progenitores y los eduque, permitiéndoles conocer más sobre las cualidades de sus hijos y sobre sí mismos. El objetivo de este informe es presentar la evaluación que comprueba si el programa cumple con su propósito o es necesario mejorar algún aspecto. Para ello se han analizado, mediante metodología mixta, las respuestas ofrecidas tanto por los progenitores como por los educadores. Los resultados han corroborado que si se cumplen los propósitos del programa.

Palabras clave: Programa Encuentros, Altas Capacidades, Progenitores, habilidades cognitivas.

Abstract

Evaluation of the program for parents of students with high abilities: Encuentros. Students with High Abilities are a distinguished group by presenting different cognitive skills to the rest of students of their age. For a correct evaluation of these students and for an adequate progress, both educationally and personally, parents are one of the fundamental pillars. For this reason, a subprogramme has been created under the PIPAC major programme, which will focus on parents and educate them, allowing them to know more about their children's qualities and about themselves. The objective of this report is to present the evaluation that check whether the program fulfills its purpose or is necessary to improve some aspect. To this end, the responses offered by both parents and educators have been analyzed through a mixes methodology. The results have corroborated that if the purposes of the program are fulfilled.

Keywords: Encuentros program, High Abilities, parents, cognitive skills.

Introducción

Dentro de la variabilidad del alumnado en edad escolar se encuentra el alumnado con altas capacidades intelectuales. Se trata de un colectivo caracterizado por tener una serie de características cognitivas como pueden ser una mayor memoria de trabajo tanto verbal como visual (Rodríguez-Naveiras et al., 2019), flexibilidad cognitiva, mayor manejo de la información que procesan, con más velocidad (Steiner y Carr, 2003), habilidades metacognitivas (Sastre-Riba, 2012; Steiner y Carr, 2003; Vaivre-Douret, 2011) o capacidad de resolución de problemas (Sastre-Riba, 2008) y creatividad (Piske et al., 2016; Piske et al., 2017).

Además, pueden presentar características perfeccionistas, tendencias a presentar altas expectativas y un sentido crítico, tanto para sí mismos como para el resto, (Aretxaga et al., 2013; Peñas, 2006; Matías, 2020). Por otro lado, podrían mostrar locus de control interno para los éxitos obtenidos y externo para los fracasos (Olszewski-Kubilius et al., 1988), por lo que, como se puede observar, sus características no son exclusivamente cognitivas.

El ámbito socioemocional presenta gran relevancia, ya que existen múltiples investigaciones que desmienten las creencias sobre la adaptación en este alumnado (Borges, A. y Hernández Jorge, C., 2003; Borges et al., 2008; Borges et al., 2011; Matías, 2020). Por otro lado, es posible que se trate de niños con baja tolerancia a la frustración (Aretxaga et al., 2013), poca capacidad para trabajar en grupo (Rodríguez-Naveiras et al., 2015) y, en ocasiones, estas características les pueden hacer sentir una sensación de fracaso (Aretxaga et al., 2013; Peñas, 2006).

Es por estas características que, al igual que el resto de alumnado con necesidades educativas especiales, se hace necesaria la intervención a través de programas tanto intraescolares como extraescolares, que favorezcan el buen desarrollo de la educación de dicho alumnado (Flores-Bravo et al., 2018; Rodríguez-Naveiras y Borges, 2020).

En lo que respecta a las aulas, se sabe que existe un vacío en el sistema educativo a la hora de atender a los niños con altas capacidades intelectuales, debido al

desconocimiento del personal docente o a una falta de herramientas y técnicas para poder ofrecer un buen proceso de enseñanza-aprendizaje (Calero et al., 2007; Fernández et al., 2001; Flores et al., 2018; Torrego et al., 2011). Esto provoca una disminución en el desarrollo de este tipo de alumnado y un aumento del fracaso escolar (Gálvez, 2000; Higuera-Rodríguez, 2017).

La realidad actual, según un estudio realizado por Rodríguez-Naveiras et al. (2019) muestra que sólo el 24% del alumnado con altas capacidades recibe algún tipo de apoyo o programa dirigido a sus necesidades. Es por esto que se recalca la necesidad de que existan programas tanto dentro como fuera del aula que favorezcan al alumnado con altas capacidades, ya que de esta forma se evitarían problemas como la desmotivación o el aburrimiento que aparecen por la falta de adaptación del currículo académico al alumnado (Borges et al., 2021; Flores et al., 2018).

A pesar de que, por lo general, este tipo de alumnado no encuentre la atención necesaria en el aula, fuera de la misma suelen encontrar respuesta en programas extraescolares dirigidos especialmente a alumnos con altas capacidades (Flores et al., 2018, Calero et al., 2007). Uno de ellos es el Programa Extracurricular de la Universidad de Santiago de Compostela (ASAC-Galicia), creado por varios profesionales, investigadores del campo de la superdotación, los cuales se plantearon prevenir problemas como los señalados anteriormente e intervenir en aquellos casos que ya presentaban algún trastorno. Para ello, crearon dicho programa tanto para alumnado como para sus padres, con el objetivo de mejorar el desarrollo escolar de los niños y ofrecerles a los progenitores la información y atención necesaria (Díaz y Bravo, 2002).

Otro de los programas que existen en España es el programa Estrella-SEK, que surgió hace casi 30 años con el objetivo de dar una respuesta a los alumnos con altas capacidades, así como la atención integral que necesitan. Lo que se pretende lograr con este programa es que los alumnos desarrollen todas las características y capacidades que presentan en compañía de otros alumnos iguales a ellos, de su mismo nivel y que presenten el mismo referente de su entorno habitual (Pérez et al., 2008).

Otro programa es el Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC; Borges y Hernández-Jorge, 2006, Rodríguez-Naveiras et al., 2015), el cual fue diseñado por el grupo de trabajo e investigación en superdotación (Borges et al., 2021), desde la Universidad de

La Laguna, lugar donde se desarrolla el mismo desde el curso 2003-2004. El objetivo del mismo es contribuir al desarrollo integral del niño o niña con alta capacidad, no sólo a nivel cognitivo sino también abordando sus capacidades socioafectivas y comportamentales, desde una perspectiva psicoeducativa, además, tiene como objetivo el desarrollo de aspectos intra e interpersonales, así como cooperativos (Rodríguez-Naveiras, 2011; Borges et al., 2021).

Este programa incluye un subprograma para los escolares, llamado *Descubriéndonos*, y otro dedicado a los padres y madres de los mismos, llamado *Encuentros*, el cual tiene como objetivo dotar de estrategias a los progenitores para la educación de sus hijos (Borges et al., 2016; Rodríguez-Dorta et al., 2016 y Rodríguez-Dorta et al., 2017).

En este subprograma, para padres y madres, existen dos niveles de formación, el primero de ellos tiene como objetivo darles herramientas para la educación de sus hijos a las familias que se incorporan como nuevas al programa. Estas herramientas se les ofrecen mediante temas como la superdotación, actitudes educativas, control comportamental, tolerancia a la frustración y muchos otros relacionados (Borges et al., 2021).

Por otro lado, en el segundo nivel se incluyen aspectos más dirigidos a los propios progenitores, es decir, una formación orientada al propio control y manejo de emociones, ya que las familias que no se incluyen como nuevas al programa no necesitan volver a pasar por el primer nivel, al ser los mismos contenidos y quedarse obsoletos para ellos. De esta forma, al incluir contenidos relacionados con el control y la gestión efectiva de las emociones, los padres tienen un mayor conocimiento de sí mismos, así como estrategias para hacerle frente a la educación de sus hijos de una manera más correcta y, por lo tanto, tener una mejor relación con ellos (Rodríguez-Dorta et al., 2021).

De ambos niveles se encargan los educadores del programa, entre los cuales se puede encontrar un educador principal, encargado de llevar la sesión y un educador básico, que se encarga de apoyar al primero. El hecho de que existan dos educadores permite dinamizar más las sesiones al no recaer toda la responsabilidad sobre una sola persona (Rodríguez-Dorta et al., 2021).

En dichos programas se incluye también a los progenitores por el papel que ejercen, y es que son el primer contexto de desarrollo de los menores y, por lo tanto, tienen una gran influencia a la hora de promover que se desarrollen las habilidades o talentos que poseen, así como el resto de características (sentido crítico, altas expectativas, tolerancia al fracaso, etc.) (Aretxaga, 2013).

Otro motivo por el que es relevante la familia es que son una figura clave para el diagnóstico, el cual se sabe que hoy en día está por debajo de lo esperado que es un 10% (Hernández-Torrano y Gutiérrez Sánchez, 2014). Es por esto por lo que destaca su relevancia, ya que son los progenitores los que pueden detectar en primera instancia la existencia de algunas características o capacidades que hacen destacar a sus hijos y, por tanto, a la hora de diagnosticar las altas capacidades intelectuales se les tiene muy en cuenta, porque pueden ofrecer información relevante sobre otros aspectos que no se hayan presenciado en la escuela, como son los relacionados con el ámbito personal, familiar y social de los mismos (Borges et al., 2021).

Según el modelo ecológico de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner y Morris, 1998; Bronfenbrenner, 2005; Arranz, 2005) existen dos variables que influyen dentro del contexto sociofamiliar, las variables ecológicas, como el nivel socioeconómico o la edad de los padres, y las interactivas, como los estilos educativos de cada progenitor (Borges et al., 2016).

La importancia de estas variables recae en factores que influyen directamente en el desarrollo de estos niños, como el nivel socioeconómico o la raza (Castellanos Simons et al., 2015) y la herencia, ya que esta cuenta con alrededor de un 51% de la varianza fenotípica (Thompson y Oehlert, 2010). Pero, lo más relevante se encuentra en la manera en que los padres interactúan con sus hijos, poniéndose de manifiesto que, en contextos donde hay seguridad y se acepta a los niños por sí mismos y no exclusivamente por sus capacidades, habrá más probabilidad de que estos se adapten a la sociedad de forma correcta, lo que les permite aprender y tener una estabilidad emocional como cualquiera de sus iguales y, de esta forma, desarrollar de forma correcta sus habilidades (Freeman, 1994; Borges et al., 2016).

El objetivo de la presente investigación es presentar la evaluación formativa de los progenitores y educadores que han participado en las sesiones del subprograma *Encuentros* en los dos últimos cursos académicos.

MÉTODO

Diseño

En esta investigación se utiliza una metodología mixta (Denscombe, 2008; Johnson y Onwuegbuzie, 2004), ya que se utiliza por un lado el análisis cuantitativo y, por otro, el cualitativo.

Participantes

Los participantes de este estudio son 71 progenitores: 54 mujeres y 17 hombres. Se dividen en tres grupos de intervención: 39 participantes en Encuentros 1, 23 en Encuentros 2 y 9 en Encuentros 3 (Tabla 1).

Tabla 1

Número de progenitores según género y grupo

| Grupo | Encuentros 1 | Encuentros 2 | Encuentros 3 |
|--------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| Mujer | 28 | 19 | 7 |
| Hombre | 11 | 4 | 2 |
| Total | 39 | 23 | 9 |

La muestra utilizada para los educadores se compone de un total de 20 participantes, los cuales se han dividido en función del grupo de Encuentros y de si se trata de un educador principal o básico. Un educador principal se distingue del básico en que este es

el encargado de llevar la sesión, mientras que el básico sirve de apoyo. La composición de los grupos se puede observar en la tabla 2.

Tabla 2

Número de educadores según grupo y categoría

| Grupo | Encuentros 1 | Encuentros 2 | Encuentros 3 | Total |
|--------------|---------------------|---------------------|---------------------|--------------|
| Principal | 1 | 2 | 1 | 4 |
| Básico | 9 | 4 | 3 | 16 |
| Total | 10 | 6 | 4 | 20 |

Instrumentos

Los instrumentos empleados para la recogida de datos fueron instrumentos *ad hoc*, creados por el grupo de Investigación Aplicada en Ciencias del Comportamiento de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Laguna.

Para los educadores se utilizó la *Autoevaluación de educadores*, formada por 23 ítems que debían contestar, de los cuales 10 eran de respuesta cerrada y utilizaban una escala de tipo nominal en la que el 0 se correspondía con “nada”, 1 con “algo”, 2 con “bastante” y 3 con “del todo”. Los ítems que se han utilizado para la evaluación son los siguientes:

1. Creo que se ha conseguido el objetivo principal de la sesión.
2. Creo que los ejercicios y actividades han servido para conseguir los objetivos.
3. Se han impartido los contenidos previstos.
4. He conseguido establecer una buena comunicación.

5. He utilizado habilidades para motivarles.
6. He utilizado habilidades para hacerme comprender.
7. He tratado de escuchar y comprender lo que dicen y hacen los participantes.
8. He intentado generar un clima positivo en el grupo.
9. He facilitado el manejo adecuado del formato online.
10. Creo que los participantes se han implicado.

En el caso de los progenitores se utilizó el cuestionario de *Valoración de la sesión de Encuentros*, compuesto por 9 ítems de respuesta abierta, de los cuales se han utilizado dos: “¿Qué hemos aprendido?”, “¿Qué te ha resultado más interesante?”.

Procedimiento

A la hora de implementar un programa con estas características, la evaluación adquiere un papel muy importante, por ello, es necesario comprobar si está siendo útil y efectivo o, por el contrario, es necesario reorganizar los contenidos o cambiar la metodología u objetivos. Por esto mismo, es imprescindible realizar una evaluación sistemática que sea tanto formativa o de proceso como sumativa, de forma que se valore el desarrollo del programa y el impacto global que presenta (Rodríguez-Naveiras y Borges, 2016).

Dentro de la evaluación formativa del programa se tiene en cuenta la evaluación que realizan tanto los progenitores de los educadores, como estos de sí mismos, al finalizar cada sesión.

Ambos evalúan aspectos sobre las actividades que se han desarrollado y los educadores, además de esto, recogen en su autoevaluación en qué medida se han cumplido los objetivos de las actividades presentadas.

Análisis de datos

Para el análisis descriptivo de los datos cuantitativos se ha hecho uso del software Jamovi en su versión 2.3.12.

Para el análisis cualitativo de los datos, se utilizó el programa ALCESTE (Reinert, 2003). Se trata de un software de análisis textual de datos, empleado para identificar la información esencial dada por los participantes en relación con lo aprendido y lo que les ha resultado más interesante. Esta metodología se centra en las distribuciones estadísticas de una serie de palabras presentadas en un texto, en este caso, las respuestas ofrecidas por todos los participantes a esas dos preguntas.

Resultados

Los análisis descriptivos se recogen en las tablas de la 4 a la 6. En ellas se encuentran la media y desviación típica obtenidas en cada ítem según trimestres. Existe similitud todas las tablas, a excepción de algunos ítems en los cuales no hay desviación típica ya que la media presentada refleja que todos los participantes han respondido igual.

En el caso del grupo Encuentros 1, se puede observar como las medias se mantienen entre 2,08 y 2,85, a excepción de un resultado en el cual la media es 3,00. Sabiendo que la escala de respuesta es de 0 a 3, siendo todos los ítems positivos esto nos deja ver que la mayoría de los educadores del grupo Encuentros 1 ha respondido de forma similar y, en la mayoría de las ocasiones, en torno a la respuesta con valor 2, es decir, “bastante”. (Tabla 3).

Tabla 3

Análisis descriptivo del grupo Encuentros 1

| Grupo | Trimestre 1 | | Trimestre 2 | | Trimestre 3 | |
|--|-------------|-------------------|-------------|-------------------|-------------|-------------------|
| | Media | Desviación típica | Media | Desviación típica | Media | Desviación típica |
| 1. Creo que se ha conseguido el objetivo principal de la sesión. | 2,67 | 0,483 | 2,69 | 0,630 | 2,54 | 0,519 |

Tabla 3 (continuación)

| Grupo | Trimestre 1 | | Trimestre 2 | | Trimestre 3 | |
|--|-------------|-------------------|-------------|-------------------|-------------|-------------------|
| | Media | Desviación típica | Media | Desviación típica | Media | Desviación típica |
| 4. He conseguido establecer una buena comunicación. | 2,43 | 0,598 | 2,46 | 0,519 | 2,31 | 0,630 |
| 5. He utilizado habilidades para motivarles. | 2,19 | 0,602 | 2,46 | 0,519 | 2,23 | 0,599 |
| 6. He utilizado habilidades para hacerme comprender. | 2,19 | 0,602 | 2,38 | 0,650 | 2,54 | 0,519 |
| 7. He tratado de escuchar y comprender lo que dicen y hacen los participantes. | 2,71 | 0,463 | 2,62 | 0,506 | 2,85 | 0,376 |
| 8. He intentado generar un clima positivo en el grupo. | 2,71 | 0,561 | 2,54 | 0,519 | 2,77 | 0,439 |
| 9. He facilitado el manejo adecuado del formato online. | 2,33 | 0,658 | 2,38 | 0,506 | 2,62 | 0,506 |
| 10. Creo que los participantes se han implicado. | 2,33 | 0,658 | 2,08 | 0,760 | 2,31 | 0,630 |

En el caso del grupo Encuentros 2, observamos algunas puntuaciones más extremas que en el grupo anterior, ya que se obtienen medias desde 1,83 hasta 3,00. La mayoría de las medias se sitúa nuevamente en torno al valor 2, es decir, la respuesta “bastante”, aunque si se observan más diferencias ya que existe una desviación típica que supera el punto de diferencia. (Tabla 4).

Tabla 4

Análisis descriptivo del grupo Encuentros 2

| Grupo | Trimestre 1 | | Trimestre 2 | | Trimestre 3 | |
|--|-------------|-------------------|-------------|-------------------|-------------|-------------------|
| | Media | Desviación típica | Media | Desviación típica | Media | Desviación típica |
| 1. Creo que se ha conseguido el objetivo principal de la sesión. | 2,67 | 0,492 | 2,17 | 0,408 | 2,33 | 0,577 |
| 2. Creo que los ejercicios y actividades han servido para conseguir los objetivos. | 2,75 | 0,452 | 1,83 | 0,753 | 2,33 | 0,577 |
| 3. Se han impartido los contenidos previstos. | 2,83 | 0,389 | 2,83 | 0,408 | 2,67 | 0,577 |
| 4. He conseguido establecer una buena comunicación. | 2,33 | 0,778 | 2,33 | 0,819 | 2,00 | 0,00 |
| 5. He utilizado habilidades para motivarles. | 2,08 | 1,16 | 2,00 | 0,894 | 2,00 | 0,00 |
| 6. He utilizado habilidades para hacerme comprender. | 2,17 | 0,718 | 2,17 | 0,753 | 2,33 | 0,577 |
| 7. He tratado de escuchar y comprender lo que dicen y hacen los participantes. | 2,92 | 0,289 | 2,83 | 0,408 | 2,67 | 0,577 |
| 8. He intentado generar un clima positivo en el grupo. | 2,58 | 0,793 | 2,50 | 0,837 | 2,67 | 0,577 |
| 9. He facilitado el manejo adecuado del formato online. | 2,44 | 0,882 | 2,17 | 0,408 | 2,33 | 0,577 |

Tabla 4 (continuación)

| Grupo | Trimestre 1 | | Trimestre 2 | | Trimestre 3 | |
|--|-------------|-------------------|-------------|-------------------|-------------|-------------------|
| | Media | Desviación típica | Media | Desviación típica | Media | Desviación típica |
| 10. Creo que los participantes se han implicado. | 2,67 | 0,548 | 2,50 | 0,548 | 3,00 | 0,00 |

Por último, en el grupo Encuentros 3 observamos que la mayoría de los educadores ha respondido en torno a la puntuación 3, la equivalente a la respuesta “del todo”, ya que la mayoría de las medias son 3,00 y presentan una desviación típica de 0,00. El resto de las puntuaciones se sitúa en torno a la puntuación 2, al igual que en los grupos anteriores y existe tan sólo una puntuación con una media de 1,50, que sería la más baja de todas. (Tabla 5).

Tabla 5

Análisis descriptivo del grupo Encuentros 3

| Grupo | Trimestre 1 | | Trimestre 2 | | Trimestre 3 | |
|--|-------------|-------------------|-------------|-------------------|-------------|-------------------|
| | Media | Desviación típica | Media | Desviación típica | Media | Desviación típica |
| 1. Creo que se ha conseguido el objetivo principal de la sesión. | 2,71 | 0,488 | 3,00 | 0,00 | 2,67 | 0,577 |
| 2. Creo que los ejercicios y actividades han servido para conseguir los objetivos. | 2,29 | 0,488 | 2,50 | 0,577 | 2,33 | 0,577 |
| 3. Se han impartido los contenidos previstos. | 2,57 | 0,787 | 3,00 | 0,00 | 3,00 | 0,00 |

Tabla 5 (continuación)

| Grupo | Trimestre 1 | | Trimestre 2 | | Trimestre 3 | |
|--|-------------|-------------------|-------------|-------------------|-------------|-------------------|
| | Media | Desviación típica | Media | Desviación típica | Media | Desviación típica |
| 4. He conseguido establecer una buena comunicación. | 2,57 | 0,535 | 2,50 | 0,577 | 2,67 | 0,577 |
| 5. He utilizado habilidades para motivarles. | 2,14 | 0,900 | 1,50 | 0,577 | 2,00 | 1,00 |
| 6. He utilizado habilidades para hacerme comprender. | 2,14 | 0,690 | 2,25 | 0,957 | 3,00 | 0,00 |
| 7. He tratado de escuchar y comprender lo que dicen y hacen los participantes. | 3,00 | 0,00 | 3,00 | 0,00 | 2,67 | 0,577 |
| 8. He intentado generar un clima positivo en el grupo. | 2,71 | 0,488 | 3,00 | 0,00 | 3,00 | 0,00 |
| 9. He facilitado el manejo adecuado del formato online. | 2,14 | 0,900 | 3,00 | 0,00 | 3,00 | 0,00 |
| 10. Creo que los participantes se han implicado. | 2,43 | 0,787 | 2,75 | 0,500 | 3,00 | 0,00 |

En relación con el análisis cualitativo realizado con el programa ALCESTE (Reinert, 2003), se presentan a continuación los resultados de las dos preguntas abiertas respondidas por los progenitores del subprograma *Encuentros*.

Pregunta 1: ¿Qué has aprendido?

El análisis arroja cinco clases, con una pertinencia de tratamiento media que explica el 43% de las respuestas dadas. La relación que aparece es arbórea, ya que existen dos

grupos principales de clases, la segunda y la tercera junto con la primera, que a su vez engloba a la cuarta y quinta.

La más relevante es la tercera clase, que se puede denominar *acoso escolar*. Esta información se observa en la Figura 1.

Figura 1

Dendrograma pregunta 1: Aprendizajes



En la tabla 6 se plantea la información de las cinco clases, las cuales hacen referencia a los cinco temas que más han aprendido los participantes del programa. Dichas categorías han sido denominadas como: *búsqueda de información*, *altas capacidades*, *acoso escolar*, *gestión del tiempo* y *estilo educativo*. Asimismo, se presenta la unidad de contexto elemental (UCE) de cada una de ellas, el porcentaje del corpus del texto que representa y la palabra con mayor frecuencia de aparición.

Tabla 6

Información pregunta 1: *aprendizajes*

| APRENDIZAJES | | | | |
|-------------------------|---|-----|-------|-------------|
| | Clase | UCE | % | Palabra |
| Búsqueda de información | | | | |
| 1 | A como buscar información y verificarla, utilizando buscadores adecuados, para poder realizar trabajos correctamente. | 19 | 17,27 | Información |
| Frases | Herramientas y procedimientos sobre la información en internet. | | | |
| | Herramientas de control parental en internet. | | | |
| Altas capacidades | | | | |
| 2 | A diferenciar los mitos de la realidad en las altas capacidades . | 18 | 16,36 | Alta |
| Frases | Los mitos y realidades de altas capacidades . | | | |
| | Mitos y leyendas sobre la alta capacitación. | | | |
| Acoso escolar | | | | |
| 3 | Aspectos clarificadores, acoso escolar y diferencias con la violencia escolar . | 29 | 26,36 | Acoso |
| Frases | Muchísimo, me ha encantado. Ser consciente del estrés y la ansiedad y lo que les diferencia . | | | |
| | La diferencia entre acoso escolar y violencia escolar . | | | |

Tabla 6 (continuación)

| APRENDIZAJES | | | | |
|--------------------|---|-----|-------|-------------|
| | Clase | UCE | % | Palabra |
| Gestión del tiempo | | | | |
| 4 | Que establecer prioridades y límites es fundamental en la gestión del tiempo . | | | |
| Frases | Cómo gestionar una conducta , buena y mala, de mis hijos . | 19 | 17,27 | Gestión |
| | La importancia de gestionar bien el tiempo . | | | |
| Estilo educativo | | | | |
| 5 | La importancia de una buena comunicación . | | | |
| Frases | La importancia del estilo de aprendizaje que le mostramos a nuestros hijos . | 25 | 22,74 | Importancia |
| | La importancia de la creatividad de forma general y que nuestro sistema educativo da pena. | | | |

Pregunta 2: ¿Qué te ha resultado más interesante?

En lo referido a la pregunta dos, el análisis cualitativo ha arrojado tres clases, con una pertinencia de tratamiento baja ya que explica el 33% de las respuestas. La relación que se genera es arbórea, porque la clase uno conecta con la dos y la tres, estando estas dos relacionadas entre ellas. La tercera clase es la más relevante, pudiendo denominarse *Experiencia*. Esto se puede observar en la Figura 2.

Tabla 7

Información pregunta 2: ¿Qué te ha resultado más interesante?

| INTERÉS | | | | |
|---------|--|-----|-------|------------|
| | Clase | UCE | % | Palabra |
| 1 | Exposición | 18 | 21,18 | Exposición |
| Frases | <p>Como siempre, las puestas en común, aunque la exposición de Ana ha sido muy buena.</p> <p>La exposición final de Africa.</p> <p>Que la exposición del tema haya sido desde la experiencia personal.</p> | | | |
| 2 | Interés | 38 | 44,71 | Interés |
| Frases | <p>Toda la charla me ha parecido interesantísima.</p> <p>Lo más interesante para mí fue delimitar los indicadores para diferenciar acoso escolar de otro tipo de conflicto. Además de ampliar la visión hacia otros perfiles como el de acosador y el observador.</p> <p>Las diferentes formas de enfocar un mismo supuesto práctico mediante diferentes tipos de educación y sus consecuencias. Me interesó mucho la permisiva.</p> | | | |

Tabla 7 (continuación)

| INTERÉS | | | | | |
|---------|---|-------------|----|---------|-----|
| | Clase | UCE | % | Palabra | |
| | 3 | Experiencia | 29 | 34,11 | Ver |
| Frases | <p>Ver y compartir las experiencias con los demás.</p> <p>Ver que se puede mejorar en este aspecto.</p> <p>El intercambio de experiencias, me enriquece mucho compartir nuestras situaciones diarias y comprobar que son más habituales de lo que uno cree.</p> | | | | |

Discusión

La evaluación es una de las partes más importantes de la implementación de un programa ya que nos permite comprobar si está cumpliendo su objetivo. Es por esto por lo que resulta imprescindible la realización de una evaluación sistemática, tanto formativa como sumativa, que nos permita conocer el desarrollo e impacto real del programa (Rodríguez-Naveiras y Borges, 2016).

El subprograma Encuentros tiene diferentes objetivos que varían en función del nivel, desde generar habilidades educativas, hasta favorecer un mayor conocimiento de sí mismos o incluso ser capaces de ofrecer estos conocimientos a otros padres que se adentran en el programa.

Los resultados que se han obtenido y descrito en los tres niveles ponen de manifiesto que estos objetivos se cumplen. Empezando por los progenitores, estos han descrito una gran cantidad de aprendizajes, además de mencionar lo que les ha resultado interesante en las diferentes sesiones y obtener también una gran cantidad de resultados.

Toda esta información nos permite saber que las familias que han participado en el programa se sienten satisfechas con las sesiones, sienten que han aprendido y, además, les resultan interesantes estos aprendizajes. Es por esto por lo que se puede concluir que el programa está siendo efectivo, al menos para los padres y madres que participan en él.

En el caso de los educadores los resultados han sido similares, se puede observar como en el grupo Encuentros 1 la mayoría de las respuestas se agrupan en torno a la opción con valor “2”, es decir, “bastante”. Las preguntas que se les presentan a los educadores son todas de aspecto positivo, es decir, cuanta más puntuación le den, mejor va a ser la valoración. Por esto, una respuesta como “bastante”, es muy positiva para el análisis, ya que nos hace saber que los educadores se sienten satisfechos.

En el grupo de Encuentros 2 ocurre algo parecido al anterior ya que la mayoría de los resultados se encuentran en torno a la misma respuesta, no obstante, en este grupo empiezan a aparecer algunas puntuaciones más cercanas al grado más alto de satisfacción, es decir, a la opción con valor “3”, que representa la respuesta “del todo”, lo que nos confirma que las sesiones se han dado de una forma adecuada.

Por último, en el grupo de Encuentros 3 la mayoría de las respuestas están relacionadas con el valor más positivo, es decir, la opción de respuesta 3, “del todo”, lo que nos permite ver, además de que estos educadores están satisfechos con el resultado de las sesiones, que hay una cierta tendencia a mejorar las valoraciones a medida que avanzan los grupos de Encuentros.

En definitiva, en los tres grupos de Encuentros muestran resultados que se centran entre las respuestas más positivas, lo que nos deja ver que hay una amplia satisfacción con su trabajo, ya que la mayoría de los ítems hablan de ello, al estar todos relacionados con conseguir el objetivo principal de la sesión, el uso de ejercicios y actividades adecuadas, la comunicación, motivación, comprensión, el clima que se propicia y la implicación de los progenitores.

Estos resultados van en la misma línea de otros realizados por el grupo de investigación (Borges, et al., 2016), lo que nos permite saber que se trata de un programa que cumple con sus objetivos, ya que ambos estudios han obtenido unos resultados similares.

En cuanto a las limitaciones que podemos encontrar en este estudio, estas están relacionadas con la propia evaluación, es decir, con los instrumentos y el procedimiento de la misma. Sobre los instrumentos, a pesar de que se hayan creado con el propósito de evaluar este programa y que ofrezcan muchísima información, al tratarse en su mayoría de respuestas abiertas, esto mismo hace que sean más difíciles tanto de evaluar como de completar por los propios participantes. Y es que estos cuestionarios deben cumplimentarse al final de cada sesión, algo que puede resultar tedioso para los progenitores y educadores. Además, por este mismo hecho de repetir el cuestionario al finalizar cada sesión, es necesario que las preguntas que lo componen sean pocas, ya que, de no ser así, se restaría tiempo de la propia sesión.

Por otro lado, nos encontramos una limitación en el procedimiento y es que este se centra exclusivamente en la satisfacción de los participantes, es decir, no nos permite observar cambios en el comportamiento o conductas de los progenitores. No obstante, esto es una limitación del propio estudio, ya que si existen instrumentos que se centran en medir estos aspectos.

En futuras investigaciones, se podrían realizar mejoras relacionadas con estas limitaciones, como incluir la evaluación sumativa, que no se ha tenido en cuenta en esta ocasión.

En conclusión, este estudio nos ofrece unos resultados favorables en relación con la utilidad y el cumplimiento de los objetivos del subprograma Encuentros, el cual cumple con su función de formar y educar a las familias del alumnado con altas capacidades, desde una perspectiva más personal, dándole lugar a aspectos más variados de esta capacidad, que no se centren tanto en lo cognitivo o educativo, sino más en lo emocional, así como en la propia parentalidad.

REFERENCIAS

- Albes, C., Aretxaga, L., Etxebarria, I., Galende, I., Santamaría, A., Uriarte, B. y Vigo, P., (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
<https://hdl.handle.net/11162/203830>
- Arranz, E. (2005). Family context and psychological development in early childhood: Educational implications. En O. Saracho y B. Spodeck (Eds.), *Contemporary perspectives in early childhood education, families and communities*, 59 - 82.
<http://www.etxadi.org/uploads/files/ultimaspublicaciones/MarylandFormat1.Language.July03.pdf>
- Borges, A. y Hernández-Jorge, C. (2006). La superdotación intelectual: algo más que un privilegio. *Acta científica y tecnológica*, 10, 28-33. <https://superdotacion.link/0Lz8k1>
- Borges, A., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2008). La adaptación social de niños y niñas de altas capacidades intelectuales: un acercamiento cualitativo. *Sobredotaçao*, 9, 119-130. <https://adaptacion.link/2MA8sY>
- Borges, A., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*, 23(3), 362-367. <http://www.psicothema.com/pdf/3895.pdf>
- Borges, A., Rodríguez-Dorta, M. y Rodríguez-Naveiras, E. (2016). El programa Encuentros: La integración de los programas para progenitores en la intervención con alumnado de altas capacidades. *AMAzônica*, 18(2), 213-236.
<http://hdl.handle.net/11268/9008>
- Borges, A., Rodríguez-Naveiras, E. y Rodríguez-Dorta, M. (2018). Ajuste personal y social del alumnado de altas capacidades: Evidencias empíricas y respuesta educativa. En F., Piske, T Stoltz, T., Costa-Lobo, C., Rocha, A., Vásquez-Justo, E., (Eds). *Educação de Superdotados e Talentosos*, pp. 43-60.
<https://ajustesocial.link/C1ozS8>

- Bronfenbrenner, U. (Ed.) (2005). *Making humans being human. Bioecological perspectives on human development*. Sage.
- Bronfrenbrenner, U. y Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. En W. Damon y R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 993-1028). New York: Wiley.
- Castellanos Simons, D., Bazán Ramírez, A., Ferrari, A. M., y Hernández, C. A. (2015). Apoyo familiar en escolares de alta capacidad intelectual de diferentes contextos socioeducativos. *Revista de Psicología (PUCP)*, 33(2), 299-332.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472015000200003&lng=es&tlng=es.
- Calero, M. D., García, M. B. y Gómez, M. T. (2007). *El alumnado con sobredotación intelectual: Conceptualización, evaluación y respuesta educativa*. Junta de Andalucía.
- Díaz, O. y Bravo, A. (2002). Programa de enriquecimiento de ASAC (Asociación de Altas Capacidades). *Faisca, Revista de Altas Capacidades*, 9, 111-125.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2476372.pdf>
- Freeman, J. (1994). Some emotional aspects of being gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 17, 180-197. <https://doi.org/10.1177/016235329401700207>
- Flores-Bravo, J. F., Valadez-Sierra, M. D., Rosal, A. B. y Betancourt-Morejón, J. (2018). Principales preocupaciones de padres de hijos con altas capacidades. *Revista de Educación y Desarrollo*, 47, 115-122. <https://atendiver.es/wp-content/uploads/2021/04/Principales-preocupaciones-de-los-padres-de-hijos-con-altas-capacidades.pdf>

- Higueras-Rodríguez, L. y Fernández, J. (2017). El papel de la familia en la educación de los niños con altas capacidades intelectuales. *Revista internacional de investigación e innovación educativa*, 7, 149-163.
<https://upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2328>
- Matías, R. (2020). Relaciones interpersonales en niños y adolescentes de altas capacidades intelectuales con sus pares. *Revista talento, inteligencia y creatividad*, 7(13), 63-81. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/23490>
- Olszewski-Kubilius, P. M., Kulieke, M. y Krasney, N. (1988). Personality dimensions of gifted adolescents: a review of the empirical literature. *Gifted Child Quaterly*, 32(4). 347-352. <https://doi.org/10.1177/001698628803200403>
- Pérez, L., López, E. T., Del Valle, L. y Ricote, E. (2008). Más allá del currículum: Programas de enriquecimiento extraescolar. La experiencia del Programa Estrella. *Fáisca. Revista de Altas Capacidades*, 13(15), 4-29.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3537454.pdf>
- Peñas, M. (2006). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto desí mismos*. [Tesis de doctorado, Universidad Pontificia de Comillas].
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=105906>
- Piske, F. H. R., Stoltz, T., Guérios, E., de Camargo, D., Vestena, C. L. B., de Freitas, S. P., de Oliveira Machado Barby, A. A., y Santinello, J. (2017). The Importance of Teacher Training for Development of Gifted Students 'Creativity: Contributions of Vygotsky. *Creative Education*, 8, 131-141. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2017.81011>
- Piske, F. H. R., Stoltz, T., Guérios, E., y de Freitas, S. P. (2016). Creativity and Complex Thoughts of Gifted Students from Contributions of Edgar Morin and Rudolf Steiner. *Creative Education*, 7, 2268-2278. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.715221>
- Piske, F. H. R., Stoltz, T., Machado, J. M., Vestena, C. L. B., de Oliveira, C. S., de Freitas S. P., y Machado, C. L. (2016). Working with Creativity of Gifted Students through

Ludic Teaching. *Creative Education*, 7, 1641-1647.

<http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.711167>

Rodríguez-Dorta, M., Aguirre, T. y Borges, A. (2021). El programa integral para altas capacidades (PIPAC): 18 años de experiencia. *Aprender-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educaçao*, (26), 63-80. <https://doi.org/10.22481/aprender.i26.10041>

Rodríguez-Naveiras, E. y Borges, A. (2020). Programas extraescolares: Una alternativa a la respuesta educativa de altas capacidades. *Revista de Educación y Desarrollo*, 52, 19-27. <https://extraescolares.link/xBQJh1>

Rodríguez-Naveiras, E., Verche, E., Hernández-Lastiri, P., Montero, R y Borges, A. (2019). Differences in working memory between gifted or talented students and community samples: A meta-analysis. *Psicothema*, 31(3), 255-262. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.18>

Rodríguez-Naveiras, E., Díaz, M. C., Rodríguez-Dorta, M., Borges, A. y Valadez, D. (2015). Programa integral para altas capacidades “Descubriéndonos”: una guía práctica de aplicación. *Manual Moderno*.

Sastre-Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. *Revista de neurología*, 46(1), 11-16. <https://funcionamientocognitivo.link/kZcZd8>

Sastre, S. (2012). Alta capacidad intelectual: perfeccionismo y regulación metacognitiva. *Revista de neurología*, 54(1), 21-29. <http://www.webdocente.altacapacidades.es/Modulo3-Diagnostico/perfeccionismo.pdf>

Steiner, H. y Carr, M. (2003). Cognitive development in gifted children: Toward a more precise understanding of emerging differences in intelligence. *Educational Psychology Review*, 15(3), 215-246. <https://doi.org/10.1023/A:1024636317011>

Thompson, L. A., y Oehlert, J. (2010). The etiology of giftedness. *Learning and individual Differences*, 20(4), 298-307. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.11.004>

Torrego, C. J., Boal, M. T., Bueno, A., Calvo, E., Expósito, M. M., Maillo, I., Miguel, A., Moruno, P., Moya, A., Rodríguez, A., Rodríguez, G., Ruiz, V., Sánchez, M., Torrego, Y., Varas, M., Vega, S. y Zariquiey, F. (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo*. Fundación SM.

Vaivre-Douret, L. (2011). Developmental and Cognitive characteristics of “High-level potentialities” (Highly Gifted) Children. *International Journal of Pediatrics*, 2011, 1-14. <https://doi.org/10.1155/2011/420297>