
Talincrea

Año 2, No. 4 / Abril 2016 / "ISSN en trámite"



Universidad de **G**uadalajara
entro Universitario de Ciencias de la Salud



Universidad de Guadalajara

Mtro. Izcóatl Tonatiuh Bravo Padilla
Rector General

Dr. Miguel Ángel Navarro Navarro
Vicerrector Ejecutivo

Mtro. José Alfredo Peña Ramos
Secretario General

Centro Universitario de Ciencias de la Salud

Dr. Jaime F. Andrade Villanueva
Rector

Mtro. Rogelio Zambrano Guzmán
Secretario Académico

Mtra. Saralyn López y Taylor
Secretaria Administrativa

Equipo Directivo

Dirección: África Borges (España)
Directores adjuntos: Dolores Valadez, Rogelio Zambrano (México)
Eduardo García (España)
Administración: Manuela Rodríguez

Consejo Científico Editorial**Brasil**

Universidad de Brasilia
Denise De Souza Fleith
Eunice Alencar
Zenita C. Guenther - CEDET

Chile

Pontificia Universidad de Santiago de Chile
Violeta Arencibia

Colombia

Pontificia Universidad Javeriana
Caridad García

España*UNED*

Andrés López de la Llave
Concepción San Luis Costas
M^a Carmen Pérez
Universidad Europea
Elena Rodríguez Naveiras

Universidad de La Laguna

Emilio Verche Borges
Gustavo Ramírez Santana
Pedro Prieto Marañón
Sergio Hernández Expósito

Universidad de Murcia

Fulgencio Marín
Julio Sánchez Meca

Universidad de Granada

Inmaculada de la Fuente
Luis Manuel Lozano Fernández

Universidad Internacional de La Rioja.

Javier Tourón Figueroa

Universidad de Valladolid

Marcela Palazuelo

Universidad de La Laguna.

Matilde Díaz Hernández

Universidad de Málaga

Milagros Fernández Molina

Universidad de Valencia

Rosa María Trenado Santarén

Holanda

Radboud University Nijmegen
Lianne Hoogeveen

México

Instituto Tecnológico de Sonora
Angel Valdés Cuervo

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Doris Castellano
Gabriela López Aymes

Universidad de Guadalajara

Fabiola de Santos Avila
Julián Betancourt
Norma Ruvalcaba
Rogelio Zambrano
Rubén Soltero

Universidad de San Luis, Potosí

Santiago Roger Acuña

Portugal

Universidade do Minho

Alberto Rocha

Universidade da Madeira

Ana Antunes

ANEIS-Portugal & Universidade do Minho

Ana Sofia Melo
ANEIS-Portugal
Cristina Palhares

*ANEIS & Gabinete de Formação e Pesquisa em
Educação - FNE.*

Lucia Miranda

USA

Texas A&M University

Jorge E. González

University of Massachusetts Amherst

Stephen G. Sireci

Diseño

Iván Flores Bravo

TALINCREA, año 2, No. 4, abril–septiembre 2016, es una publicación semestral editada por la Universidad de Guadalajara, a través del Departamento de Psicología Aplicada, por la división de Disciplinas para el Desarrollo, Promoción y Preservación de la Salud del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Sierra Mojada 950, Col. Independencia, 10585200, ext. 33611, <http://www.talincrea.cucs.udg.mx>, rogelio@cucs.udg.mx, editor responsable: Rogelio Zambrano Guzmán.

Reservas de Derechos al Uso Exclusivo 04-2017-051511052200-203, ISSN: en trámite, otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Coordinación de Tecnologías para el Aprendizaje, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Sierra Mojada 950, Col. Independencia, Guadalajara, Jal. Unidad técnica responsable del levantamiento electrónico: Mtro. Benigno Barragán Sánchez. Fecha de la última modificación 30 de abril de 2017.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad de Guadalajara.

Presentación

La Revista TALINCREA: Talento, Inteligencia y Creatividad es una publicación periódica y editada por el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, México. Nace en octubre de 2014 con el desafío de convertirse en una publicación especializada. Investigadores de la Universidad Guadalajara, así como de dos universidades de España (Oviedo y La Laguna) especialistas en psicología y educación, han conjugado esfuerzos para crear un espacio donde confluyen tres temáticas pertinentes para el desarrollo del potencial humano y que dan nombre a dicha revista: talento, inteligencia y creatividad. Se crea para ser abierta, plural, internacional y con una clara apuesta para situarse entre las revistas de calidad.

Talincrea nace con sus páginas abiertas y a disposición de todos los interesados en dar a conocer a los lectores sus trabajos en las áreas del talento, la inteligencia y la creatividad. En sus páginas tiene cabida todos los trabajos de investigación de carácter teórico, experimental o de intervención referidos a la temática abordada y que contribuyan al avance de la misma, siempre y cuando guarden el rigor científico, la originalidad y calidad requeridos.

La revista publica trabajos en tres idiomas: español, inglés y portugués. Los trabajos deberán ser originales, inéditos y no estar simultáneamente sometidos a un proceso de revisión por parte de otra revista.

Todos los artículos publicados son sometidos a una revisión ciega por dos evaluadores.

Se autoriza la reproducción del contenido siempre que se cite la fuente.

Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. La revista no se hace responsable del manejo inadecuado de información por parte de sus autores.

Artículos originales:

- Valoración y seguimiento de talleres MENTORAC UMA. Grado de acuerdo entre el Equipo Técnico y el profesorado mentor** 2
[Evaluation and monitoring of MENTORAC UMA workshops. Level of agree between Technical Team and Mentor Teacher]
Milagros Fernández-Molina, Serafina Castro Zamudio, Diego Tomé Merchán, M^a Dolores García Román
- Percepción y Grado de satisfacción familiar con el programa de Mentorías Universitarias para ACIs MENTORAC UMA 2013-2014** 14
[Parents's perception and satisfaction with the Mentoring Program for High Intellectual Ability: MENTORAC UMA 2013-2014]
Milagros Fernández-Molina, Serafina Castro Zamudio, M^a Dolores García Román, Diego Tomé Merchán
- Medida de la efectividad del Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC): expectativas del programa para padres en las ediciones de España y México** 23
[Measurement of effectiveness of the Comprehensive Program for High Abilities (PIPAC in Spanish): expectation of the parent's program in the Spanish and México editions]
África Borges, Irene Nieto, Concepción Moreno, Gabriela López-Aymes
- Evaluación formativa de la implementación del Programa Integral para Altas Capacidades en México desde el punto de vista de las monitoras** 32
[Formative evaluation of the implementation of the Comprehensive Program for the High Abilities in Mexico from the point of view of the instructors]
Gabriela López-Aymes, Martha Itzel Navarro Marbán, Nancy Vázquez García
-

Valoración y seguimiento de talleres MENTORAC UMA. Grado de acuerdo entre el Equipo Técnico y el profesorado mentor.

Milagros Fernández-Molina*, Serafina Castro Zamudio**, Diego Tomé Merchán*** y M^a Dolores García Román*

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Málaga. mfernandezm@uma.es

**Departamento de Personalidad y Tratamiento psicológico. Facultad de Psicología. Universidad de Málaga.

***Psicólogo.

RESUMEN

En MENTORAC UMA se realizaron 17 talleres de enriquecimiento desde febrero a junio de 2014, dirigidos a alumnado identificado con altas capacidades intelectuales, de entre 14 y 17 años, por parte de 16 profesores universitarios, que actuaron como mentores. Se diseñó el Cuestionario de Seguimiento de los talleres MENTORAC en versión Equipo Técnico y Mentor, compuesto por 7 dimensiones: actitudes socioemocionales-empatía, habilidades docentes comunicativas, habilidades docentes para la mediación del aprendizaje, habilidades para la administración de recursos, tiempo y espacio, estrategias para la evaluación, *mentoring skills*, y, por último, procesos de aprendizaje que se observan en los alumnos. El Cuestionario contemplaba una valoración general final. En este trabajo presentamos los resultados sobre el grado de acuerdo entre el Equipo Técnico y el Equipo Mentor. Se presentan y se discuten los resultados de algunas de estas dimensiones.

Palabras Clave: *Altas Capacidades, Profesorado Mentor universitario, Evaluación, Mentorías.*

Evaluation and monitoring of MENTORAC UMA workshops. Level of agree between Technical Team and Mentor Teacher.

In MENTORAC UMA program a 17 enrichment workshops were conducted from February to June 2014, aimed at identified students with high intellectual abilities, ages between 14 and 17 years old, instructed by 16 university professors, who acted as mentors. It is designed a MENTORAC Tracking questionnaire version workshops Equipment Technical and Mentor was designed, composed by 7 dimensions: socio-empathy attitudes, teaching communication skills, teaching skills for mediation of learning skills resource management, time and space, strategies evaluation, mentoring abilities, and finally, learning processes observed in students. The questionnaire looked at an end general valuation. On this report we would like to shows the results the Grade of agreement between the crew and the Team Mentor. The results of some of these dimensions are discussed.

Keywords: *High Intellectual Ability students, Mentor University Teacher, Assessment, Mentoring.*

La mentoría se suele definir como una relación personal fructífera entre una persona mayor experta y un alumno más joven con talento (Bisland, 2001), o como una relación dinámica compartida en la que valores, actitudes, pasiones y tradiciones se transmiten de una persona a otra y son internalizados con el objetivo final de transformar vidas (Boston, 1976). Se puede diferenciar entre mentorías de iguales, mentorías académicas y mentorías profesionales, en función de la edad, experiencia y relación entre los implicados. Así, la tutorización entre iguales se produce cuando alumnos veteranos trabajan con alumnos de nuevo ingreso, estudiantes de posdoctorado guían a doctorandos, o cuando profesores senior acompañan y ayudan a profesores noveles en los primeros momentos de su trayectoria laboral. En cambio, cuando un profesional de éxito informa, orienta y apoya a estudiantes interesados específicamente en su profesión, nos referimos a la mentoría profesional. Por último, las mentorías académicas son las que se producen entre profesorado, o estudiantes ya graduados, con estudiantes de Secundaria.

Las experiencias de mentorías que se han realizado a nivel internacional con alumnado con altas capacidades intelectuales (ACIs) han implicado diferentes tipos de relaciones. Así, estudiantes graduados de Secundaria han actuado como mentores de alumnos ACIs de Educación Primaria (Wright & Borland, 1992; Hebert & Speirs, 2000); estudiantes universitarios han ayudado a estudiantes ACIs de Secundaria (Grybek, 1997); profesorado universitario ha guiado como mentores a estudiantes graduados ACIs (Hebert & Olenchak, 2000) y, por último, profesorado universitario ha trabajado con estudiantes ACIs de Secundaria (Artiles et al., 2003; Fernández-Molina et al., 2013).

Torrance (1984) afirmó que las mentorías tenían un impacto significativo sobre la creatividad y sobre el rendimiento de los jóvenes ACIs, especialmente de aquellos con desventaja económica. Siegle & McCoach (2008) sostienen que existen elementos claros relacionados con el bajo rendimiento en ACIs y que las prácticas eficaces para luchar contra el fracaso académico son aquellas basadas en la orientación y la intervención instruccional, entre las que se citaría a las mentorías. Sin embargo, las mentorías ni siquiera se mencionan como una práctica educativa eficaz en la revisión de 675 estudios sobre estrategias instruccionales y programas educativos con ACIs realizada por Johnsen & Ryser (1996). En una revisión más reciente (Dai, Swanson & Cheng, 2011) se analizan 1234 estudios empíricos sobre ACIs. De los 334 artículos que trataban sobre las prácticas educativas, sólo el 2,4% (8 en total) eran artículos específicos sobre “mentorship”.

Wood (2010) estudia las buenas prácticas en la orientación escolar del alumnado ACIs. Los estudiantes que participaron en los seis mejores programas educativos analizados en su estudio, valoraron especialmente aspectos como “*conocer adultos con carreras en mi área de interés o relacionadas con mi talento*” y “*tener la oportunidad de hacer un curso más orientado a mis necesidades e intereses*”. Además, los alumnos participantes en los nueve programas de orientación vocacional con más éxito destacaron que ese programa les permitía: “*trabajar como aprendiz en un lugar que ayude a mi talento o centro de interés*”, “*tener un mentor en mi campo de interés o talento con el que pueda hablar*” y “*compartir con un profesional que esté trabajando en el tema en el que yo quiero trabajar*”.

Por tanto, las mentorías parecen especialmente positivas para alumnos ACIs porque son el mejor método para proporcionarles retos, exigirles rigor académico y persistencia en las tareas, madurar, explorar futuras carreras y oportunidades de éxito, aplicar conocimientos escolares y observar modelos de comportamiento o referentes de vida.

MENTORAC UMA es un programa de enriquecimiento, diseñado en una línea de investigación dirigida por la Dra. Fernández-Molina, y coordinado y evaluado por especialistas de Psicología y Educación (Equipo Técnico o ET), basado en el uso de mentorías académicas y profesionales, realizadas por investigadores y profesores doctores de la Universidad de Málaga (UMA) (Equipo Mentor o EM), dirigido a “alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por altas capacidades intelectuales” desde 3º ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria) en adelante. Nuestro origen está, por un lado en el Plan de Atención al Alumnado con NEAE (Necesidades específicas de apoyo educativo) por ACIs de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2011-2013), y, por otro lado, en los intereses y la motivación por las ACIs de un grupo de profesionales de la Educación y la Psicología.

Los mentores debían cumplir ciertos requisitos: tener dedicación estable en la UMA, desarrollar una actividad investigadora en activo de reconocida actualidad y tener competencia didáctica, experiencia en innovación docente y/o actividades de divulgación y transferencia I+D en el campo científico. El Equipo Mentor, formado por 16 profesores, se encarga del desarrollo y autoevaluación de las actividades de enriquecimiento, de preparar las instalaciones y recursos materiales para el desarrollo de las

actividades y de llevar a cabo las mentorías personales con el alumnado. El Equipo Técnico, se ocupa del diseño, desarrollo y evaluación del Programa, de la formación en altas capacidades y en mediación cognitiva del aprendizaje, de la coordinación de los mentores, de la relación con los institutos, colegios, orientadores, familias y alumnado participante y, por último, de la tramitación de solicitudes de financiación en convocatorias de I+D+I y mediante convenios con administraciones públicas y entidades privadas.

Los pilares o principios de trabajo de MENTORAC son éstos: a) La atención a los intereses de los/as chicos/as y sus necesidades educativas y psicológicas; a) la sensibilización y formación de los mentores universitarios, y su colaboración entusiasta, solidaria y altruista; c) la evaluación triangulada de nuestras actividades y el seguimiento continuo del proceso y de los resultados; d) la estrecha cooperación con los Orientadores de los IES (Institutos de Enseñanza Secundaria) y Equipos de Orientación Educativa y Equipos Especializados en ACIS, y con la Administración Educativa; e) la implicación de las familias.

El objetivo general de este trabajo es evaluar el funcionamiento de las actividades de la segunda edición de MENTORAC desarrolladas entre febrero y junio de 2014 mediante la valoración que hacen los mentores participantes y los componentes del Equipo Técnico que realizaban el seguimiento de cada taller. Para ello, nos planteamos obtener resultados sobre:

1) La valoración del Equipo Mentor de los talleres, especialmente en las dimensiones de empatía, comunicación, uso de los recursos y mediación del aprendizaje;

2) La valoración del Equipo Técnico de los talleres, especialmente en las dimensiones de empatía, comunicación, recursos y mediación del aprendizaje;

3) El grado de acuerdo entre el profesorado mentor y el Equipo Técnico en todas las dimensiones mencionadas.

MÉTODO

Participantes

El estudio se llevó a cabo con un total de 92 estudiantes con altas capacidades intelectuales de entre 14 y 17 años, desde 3º de la ESO a 2ª de Bachiller y Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) y Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS).

El 44% eran estudiantes de 3º ESO, el 21% estudiantes de 4ª ESO, el 22% de 1º Bachiller, el 10% de 2º Bachiller, el 1% de CFGM y no hay datos en el 2% restante. En el estudio han participado un total de 16 profesores mentores pertenecientes a distintos ámbitos del conocimiento de la Universidad de Málaga: Informática, Matemáticas, Química, Biología, Ciencias de la Comunicación y Física.

Instrumentos

Para llevar a cabo este estudio se elaboró un cuestionario para valorar distintas dimensiones referidas al desarrollo de los talleres, tanto desde el punto de vista del Equipo Técnico, como desde el del profesorado mentor. A través de este instrumento hemos pretendido comprobar si la figura del mentor atiende a tres tipos de necesidades en el alumnado: necesidades

emocionales, necesidades sociales y necesidades intelectuales referidas, estas últimas, a cómo aborda los conocimientos el mentor y a si estimula al estudiante intelectualmente con desafíos proporcionados que le supongan un crecimiento personal así como confort intelectual y emocional.

El instrumento contiene dos versiones: versión Equipo Técnico y versión Equipo Mentor, aunque con las mismas dimensiones y mismo número de ítems (Tabla 1). *El Cuestionario de seguimiento MENTORAC-versión Equipo Técnico y versión Equipo Mentor* (elaborado *ad hoc* por el Equipo Técnico) está compuesto por un total de 58 ítems, tipo Likert, correspondiente a 7 dimensiones: Actitudes socioemocionales: Empatía; habilidades docentes comunicativas; habilidades docentes para la mediación del aprendizaje; habilidades para la administración de recursos: tiempo, espacio; estrategias para la evaluación; *Mentoring Skills*; procesos de aprendizaje que se observan en el alumnado.

Tabla 1. Dimensiones, número y ejemplos de ítems del Cuestionario de Seguimiento MENTORAC

DIMENSIONES	ITEMS	EJEMPLOS DE ITEMS ET = equipo técnico EM= equipo Mentor
1. ACTITUDES SOCIOEMOCIONALES. EMPATIA	8 ítems.	Versión ET: <i>“Resulta accesible y receptivo a las expresiones de los alumnos”</i> Versión EM: <i>“Resultado accesible y receptivo a las expresiones de mis alumnos”</i>
2. HABILIDADES DOCENTES COMUNICATIVAS	7 ítems	Versión ET: <i>“Se preocupa por explicar los tecnicismos que deben ser usados en la sesión”</i> Versión EM: <i>“Me preocupo por explicar los tecnicismos que uso durante la sesión”</i>
3. HABILIDADES DOCENTES PARA LA MEDIACION DEL APRENDIZAJE	20 ítems	Versión ET: <i>“Al comienzo de la sesión realiza una explicación de lo que se va a abordar a lo largo de todo el taller”</i> Versión EM: <i>“Al comienzo de la sesión me preocupo por realizar una explicación de los que voy a abordar a lo largo del taller”</i>
4. HABILIDADES PARA LA ADMINISTRACION DE RECURSOS: TIEMPO, ESPACIO	9 ítems	Versión ET: <i>“Distribuye de forma proporcionada el tiempo dedicado a la teoría y a la práctica”</i> Versión EM: <i>“Distribuyo de forma proporcionada el tiempo dedicado a la teoría y a la práctica”</i>
5. ESTRATEGIAS PARA LA EVALUACION	6 ítems	Versión ET: <i>“Pregunta a los chicos si la actividad les ha supuesto un cambio de expectativas o les ha abierto nuevas ideas”</i> Versión EM: <i>“Pregunto a los chicos si la actividad les ha supuesto un cambio de expectativas o les ha abierto nuevas ideas”</i>
6. MENTORING SKILLS	3 ítems	Versión ET: <i>“Facilita a los alumnos sus datos de contacto (mail, tlf) y les anima a contactarle para resolver dudas, buscar información, etc.”</i> Versión EM: <i>“Facilito a los alumnos mis datos de contacto (mail, tlf) y les animo a contactar conmigo para resolver dudas, buscar información, etc.”</i>
7. PROCESOS DE APRENDIZAJE QUE SE OBSERVAN EN EL ALUMNADO	5 ítems	Versión ET: <i>“Ideas propias: el alumno establece conexiones entre las teorías y conceptos del taller con las suyas propias”</i> Versión EM: <i>“Ideas propias: el alumno establece conexiones entre las teorías y conceptos del taller con las suyas propias”</i>

Además, al finalizar cada taller recogimos una valoración global en la que se evaluaba de manera general los siguientes aspectos: pertinencia del taller, interés del taller para el alumnado asistente, profundidad de los contenidos abordados, fuentes utilizadas durante el taller y, por último, espacios en los que se desarrolló la actividad. La escala utilizaba iba del 1 al 4, siendo 1: Deficiente o malo y 4 Muy bueno o excelente.

Procedimiento

En todo momento, el Equipo Técnico reflexionó acerca de que era necesaria la colaboración de la Red de Orientación y la Delegación Territorial de Educación de Málaga en una relación de compromiso y ser considerada la experiencia como parte de sus tareas. Para ello, mantuvimos reuniones que dieron sus frutos fundamentalmente para la captación del alumnado a través de la Red de Orientación de Málaga y provincia en centros que imparten Secundaria y/o Bachillerato y/o Ciclos Formativos que se encargó de difundir el Programa MENTORAC-UMA entre su alumnado, identificado con altas capacidades intelectuales en cualquiera de sus perfiles, y su familia o tutores legales.

Con el alumnado que quiso participar en el programa, el orientador/a tuvo que seguir un protocolo que consistió en:

a. Cumplimentar un cuestionario que nos permitiera comprobar el perfil aptitudinal y de intereses del alumnado.

b. Proporcionar a las familias un documento de consentimiento y autorización que debían cumplimentar y firmar para que sus hijos/as tuvieran acceso al programa.

c. emitir la información al Equipo Técnico.

Una vez recibidos los cuestionarios, el Equipo Técnico se encargó de estudiar los intereses manifiestos del alumnado, analizando la información que cada alumno/a había marcado, de esta forma se tenía más información que nos permitía buscar y captar al profesorado mentor y también orientar al mentor sobre la oferta de talleres que podrían estar más relacionados con los intereses expresados por los estudiantes. De igual modo, el Equipo Técnico se encargó de formar al profesorado mentor sobre las características y mitos en torno a las ACIS así como en mediación cognitiva y metodología para que los talleres fueran del máximo interés y aprovechamiento para el alumnado.

Para la distribución y asistencia del alumnado a los talleres, se tuvo en cuenta el orden de preferencia y/o interés que manifestó en libre elección y el número máximo de asistentes que admitía cada mentor. De esta forma, se estableció una media de asistencia por taller de 15 alumnos para el buen desarrollo de la actividad que en ocasiones se impartía en los laboratorios de algunas de las facultades de la Universidad de Málaga.

En cada taller asistió un miembro del Equipo Técnico quién se encargó de valorar el desarrollo de lo que en él aconteció con la cumplimentación del cuestionario de seguimiento “versión Equipo Técnico”. Del mismo modo, el profesorado mentor debía hacer lo propio con el cuestionario de seguimiento “versión Mentor”, tras la finalización del taller. El Equipo Técnico también proporcionó al alumnado un cuestionario de valoración referido al taller realizado, que cumplimentaban tras finalizar

el mismo, aunque estos datos no se presentan en este estudio.

Análisis de datos

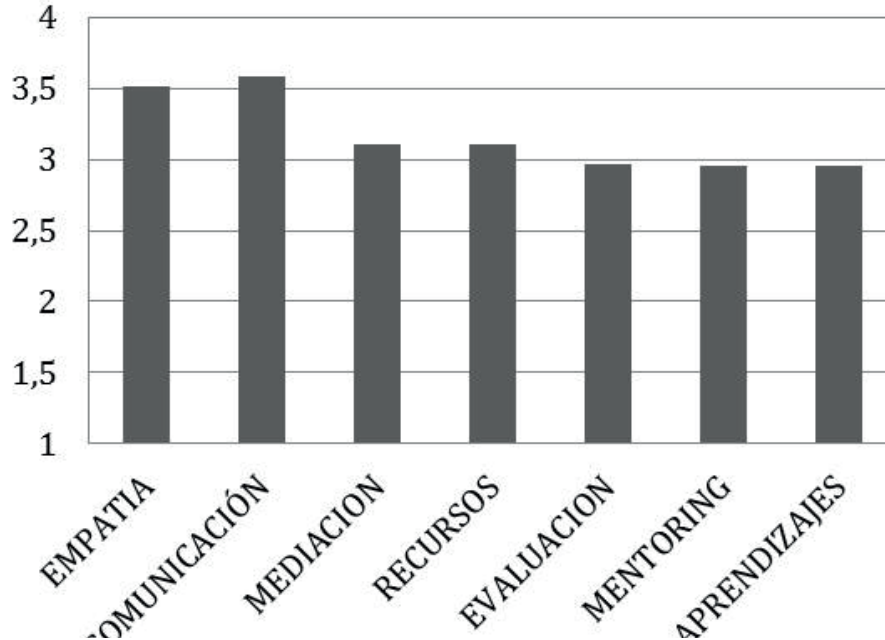
Para analizar el grado de acuerdo entre el Equipo Técnico y el Equipo Mentor, se ha utilizado el programa SPSS en su versión 22. Se realizaron análisis de recuento de frecuencias y cálculo de estadísticos descriptivos (media, desviación típica, mínimos y máximos). Asimismo, se utilizó la prueba Wilcoxon de contraste de medias para calcular el grado de acuerdo en las dimensiones analizadas.

RESULTADOS

En total se han evaluado 17 talleres y se han recogido 23 cuestionarios correctamente rellenos, ocho procedentes de profesores mentores y 15 procedentes del ET. Asimismo, han sido seis los talleres de los que tenemos datos de ambas partes porque los cuestionarios fueron devueltos correctamente cumplimentados tanto por el técnico observador como por el mentor que los desarrollaba.

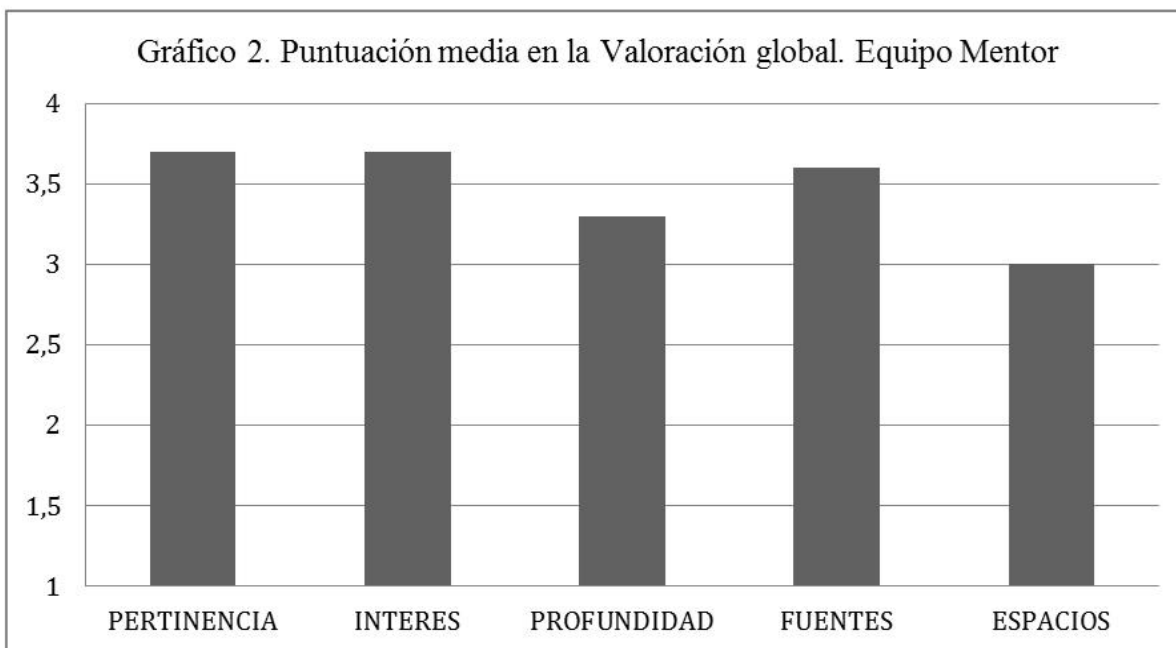
Del total de cuestionarios cumplimentados por el profesorado mentor (n=8), la puntuación media obtenida en cada una de las dimensiones ha sido muy alta (Gráfico 1).

Gráfico 1. Valoración media en las dimensiones del Cuestionario. Equipo Mentor

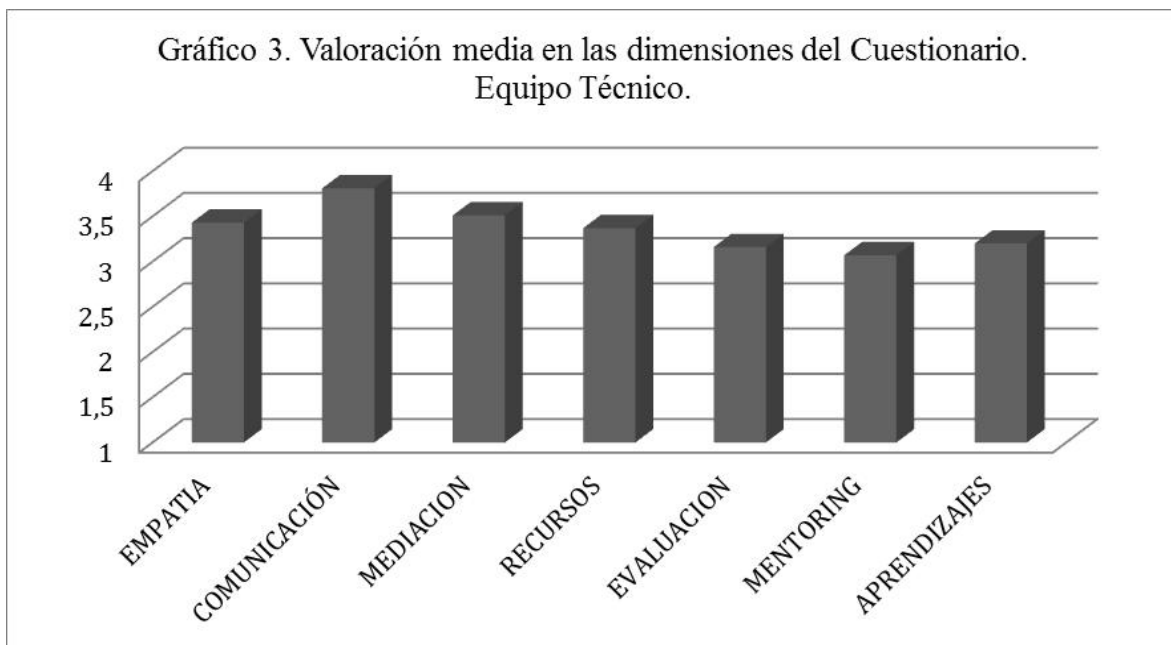


De igual modo, la puntuación media dada por el profesorado mentor en la valoración global de su taller (pertinencia,

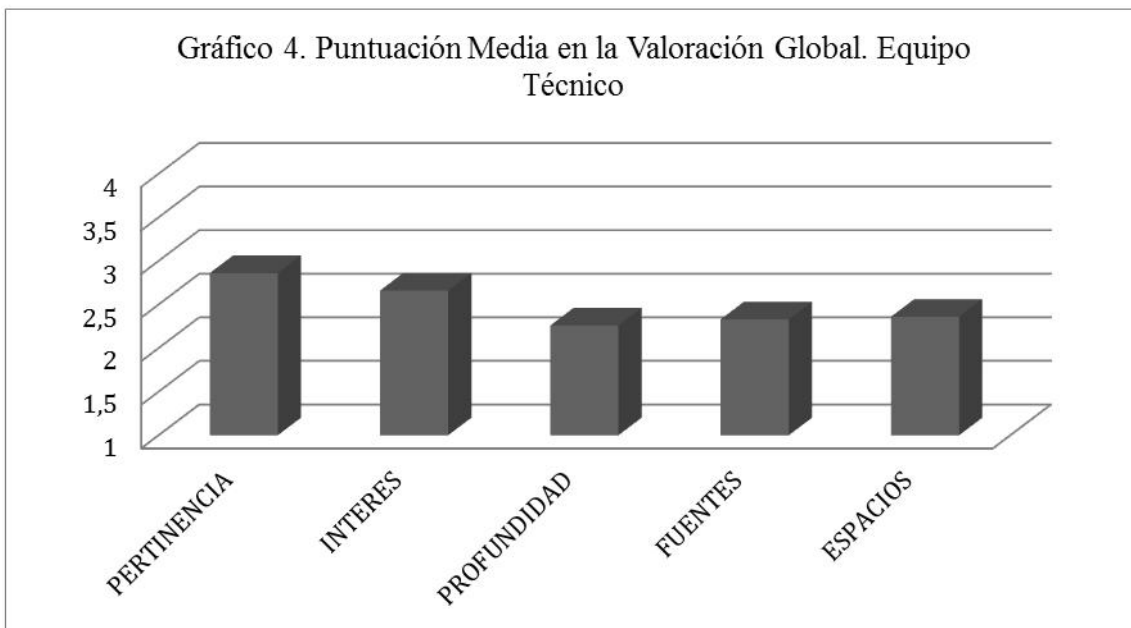
interés, profundidad, fuentes y espacio), también ha sido muy alta (Gráfico 2).



Del total de cuestionarios cada una de las dimensiones, ha sido muy alta cumplimentados por el Equipo Técnico (Gráfico 3). (n=15), la puntuación media obtenida en



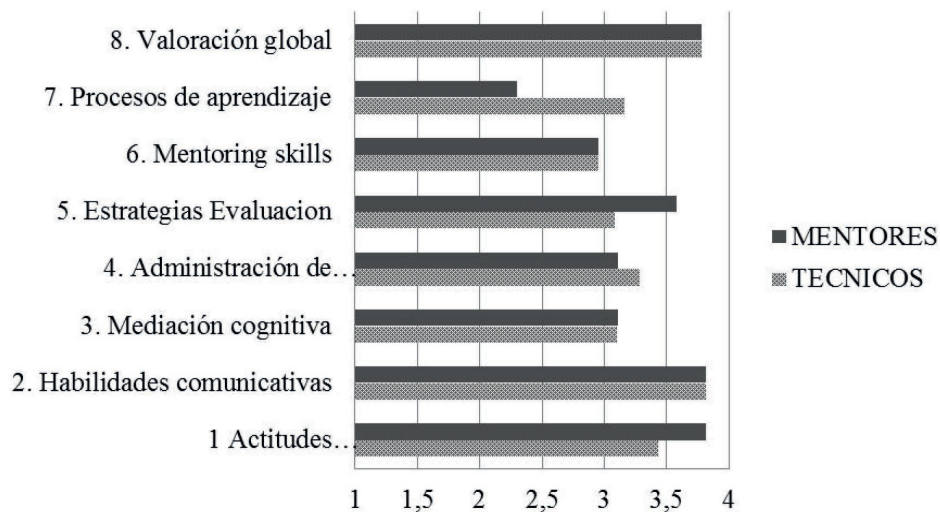
De igual modo, la puntuación dada por el Equipo Técnico en la dimensión global (pertinencia, interés, profundidad, fuentes y espacio), ha estado por encima de la media (Gráfico 4).



Si comparamos la valoración dada a los talleres por parte del ET y el EM, hay bastante coincidencia en todas las dimensiones, fundamentalmente en habilidades docentes comunicativas, mediación cognitiva del aprendizaje, administración de recursos, *mentoring skills*, así como en la valoración

global. En cambio, en otras dimensiones, como actitudes socioemocionales y empatía, estrategias para la evaluación y procesos de aprendizaje que se observa en el alumnado, la valoración que ha hecho cada equipo ha sido diferente (Gráfico 5).

Gráfico 5. Dimensiones del Cuestionario de valoración 2013-2014. Puntuación media



Se ha utilizado la prueba Wilcoxon de contraste de medias, que es una prueba no paramétrica de muestras relacionadas, para ver el grado de acuerdo en cada taller, entre cada miembro del ET y cada Mentor responsable del mismo, en las distintas dimensiones del Cuestionario y también en la valoración global. El grado de acuerdo ha sido del 100%

en las dimensiones: habilidades docentes comunicativas, *mentoring skills* y en la valoración global. Tan sólo se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la dimensión actitudes socioemocionales y empatía, dando los mentores una puntuación media significativamente más alta que el equipo técnico (Tabla 2).

Tabla 2. Resultados del contraste de medias entre las dimensiones analizadas.

	*DIM1ET- DIM1M	DIM2ET- DIM2M	DIM3ET- DIM3M	DIM4ET- DIM4M	DIM5ET- DIM5M	DIM6ET- DIM6M	DIM7ET- DIM7M	VG VG
Z	-							
	2,983	,000	0,308	0,983	1,810	,000	1,086	,000
Sig.asin (bil.)	0							
	,003	,000	,758	,326	,070	,000	,277	,000

*DIM= Cada una de las dimensiones del cuestionario; ET= Equipo Técnico; M=Mentor; VG= Dimensión del cuestionario: Valoración general. DIM1ET= Valoración Media dada por el Equipo Técnico a la dimensión 1 del Cuestionario, etc. DIM1M= Valoración Media dada por el mentor a la dimensión 1 del Cuestionario, etc.

DISCUSIÓN

Según los objetivos que llevaron al desarrollo de nuestro programa de mentorazgo y las dimensiones valoradas, hemos constatado lo siguiente. En primer lugar, la valoración de los programas de mentorías es imprescindible para conocer la eficacia de las medidas que se diseñan y desarrollan. En segundo lugar, existe una valoración alta por parte del profesorado mentor y Equipo Técnico en todas las dimensiones evaluadas. En tercer lugar observamos un elevado grado de acuerdo entre el profesorado mentor y el ET en: habilidades docentes comunicativas, *mentoring skills* y valoración global, aunque existe discrepancia en la dimensión empatía por parte del Equipo Técnico. Este resultado puede ser interpretado utilizando dos

puntos de vista. Por un lado, la formación y especialización de los psicólogos y psicólogas integrantes del Equipo Técnico para percibir y valorar gestos con significado socioemocional y la propia posición de observadores de los talleres, puede influirles cuando están registrando y valorando las conductas verbales y no verbales de los mentores hacia los alumnos. Por otro lado, es posible que los mentores o se consideren a sí mismos como un profesor universitario responsivo y accesible, o bien se perciban especialmente comunicativos y empáticos con este alumnado en especial, lo que hace posible una mayor facilidad para atender a los elementos de la relación personal que se puede establecer entre mentor y alumnos.

Todas las dimensiones valoradas nos llevan a concluir la enorme bondad del

programa que promociona condiciones para el beneficio del alumnado, las familias, profesorado Mentor, la universidad y la sociedad en su conjunto. Con esta iniciativa hemos pretendido ayudar a la consolidación del talento del alumnado participante en los diferentes talleres, dotándole de herramientas de trabajo, asesoramiento experto a través del profesorado mentor de reconocida y exitosa trayectoria universitaria que ha contribuido al aumento de la motivación académica y a crear una red de contactos entre el propio alumnado y con el profesorado universitario. En general, el Programa ha servido como una actividad de enriquecimiento para mejorar y potenciar las competencias personales y académicas del alumnado como: la autoconfianza, las habilidades de comunicación, la consecución de logros, el intercambio de experiencias y el discernimiento de las distintas áreas de conocimiento que se imparten en nuestra universidad.

Las posibles mejoras que podrían abordarse en sucesivas ediciones del programa deberán ir dirigidas a aumentar la tasa de devolución de los cuestionarios, atender la opinión de los estudiantes, cruzando estos datos con la valoración realizada por el alumnado asistente a los talleres, incorporar otras metodologías de evaluación como la observación sistemática mediante categorías de análisis, y, por último, aumentar a más de una las sesiones de cada taller.

REFERENCIAS

Artiles, C., Jiménez, J., Rodríguez, C. y Díaz, G. (2003). *Las mentorías universitarias con el alumnado de altas capacidades intelectuales*. Comunicación personal no publicada.

Bisland, A. (2001). *Mentoring: an educational alternative for gifted students*.

Gifted Child Today Magazine, 1, 1-8.

Boston, B. (1976). *The Sorcerer's apprentice: a case study in the role of the mentor*. Reston, VA: ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children/The Council for Exceptional Children.

Dai, D., Swanson, J. & Cheng, H. (2011). State of research on giftedness and gifted education: A survey of empirical studies published during 198-2010 (april). *Gifted Child Quarterly, 55* (2), 126-138.

Fernández-Molina, M. et al., (2013). Atención al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales: Programa Mentorac. En C.P. Díaz Pérez y J. Ginés (2013). *Educación y orientación en momentos de cambio. Buenas prácticas educativas y orientadoras*. Actas del Congreso de Orientadores, 76-83. Granada.

Grybek, D. D. (1997). Mentoring the gifted and talented. *Preventing School Failure, 41*(3), 115-118.

Hebert, Th. & Olenchak, R. (2000). Mentors of gifted underachieving males: developing potential and realizing promise. *Gifted Child Quarterly, 44*(3), 196-207.

Hebert, Th. & Speirs, K. (2000). University mentors in the elementary classroom: supporting the intellectual, motivational, and emotional needs of High-Ability students. *Journal for the Education of the gifted, 24*, 122-148.

Johnsen, S. & Ryser, G. (1996). An overview of effective practices with gifted students in General-Education settings. *Journal for the Education of the Gifted, 1*(4), 379-404.

Siegle, D. & McCoach, B. (2008). Issues related to the underachievement of gifted students. En J. VanTassel-Baska, *Leading change in gifted education*, 150-172. London: Prufrock Press.

Torrance, E. P. (1984). *Mentor relationships: How they aid creative achievement, endure change and die*. New York: Bearly Limited.

Wood, S. (2010) Best practices in counseling the gifted in schools: what's really happening? *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 42-58.

Wright, L., & Borland, J. H. (1992). A special friend: Adolescent mentors for young, economically disadvantaged, potentially gifted students. *Roeper Review*, 14, 124-129.

Percepción y Grado de satisfacción familiar con el programa de Mentorías Universitarias para ACIs MENTORAC UMA 2013-2014

Milagros Fernández-Molina*, Serafina Castro Zamudio**, M^a Dolores García Román*
y Diego Tomé Merchán***

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Málaga. mfernandezm@uma.es

**Departamento de Personalidad y Tratamiento psicológico. Facultad de Psicología. Universidad de Málaga.

***Psicólogo.

RESUMEN

En MENTORAC UMA se realizaron 17 talleres de enriquecimiento desde febrero a junio de 2014, dirigidos a alumnado de entre 14 y 17 años, identificado con altas capacidades intelectuales (ACIs). Las actividades fueron desarrolladas por 16 profesores universitarios, que actuaron de mentores. Al finalizar el programa en septiembre de 2014, se reunió a las familias de los 90 alumnos participantes y se diseñó ad hoc el Cuestionario de Valoración para familias Mentorac, para medir diferentes dimensiones como la satisfacción con el programa, el beneficio escolar, el aumento de la motivación académica, o el grado de confort intelectual y personal del alumnado asistente, entre otros aspectos. Los resultados muestran un alto grado de satisfacción general con el programa. Se presentan y discuten los beneficios que, según los padres y madres, han obtenido los alumnos asistentes, así como los aspectos de mejora que solicitaron las familias encuestadas.

Palabras clave: *Mentorías, satisfacción familiar, altas capacidades intelectuales, mentores universitarios.*

Parents' perception and satisfaction with the Mentoring Program for High Intellectual Ability: MENTORAC UMA 2013-2014.

In MENTORAC UMA, 17 enrichment workshops were held from February to June 2014, aimed at students aged 14 to 17 years old with high intellectual capacities. The activities were carried out by 16 university professors who also acted as mentors. At the end of the Programme, in September 2014, the families of the 90 students were asked to fill in an ad hoc assessment questionnaire to measure factors such as satisfaction with the programme, any increase in academic motivation, as well as the degree of intellectual and personal comfort of the students. Overall the results showed a high degree of satisfaction with the Programme. The benefits that the families believed the students gained are presented and discussed in this article, along with aspects they thought could be improved.

Keywords: Mentorship, family satisfaction, high intellectual capacity, university mentor.

La Mentoría es una relación diádica cronológicamente estable entre un mentor experto y un mentorando inexperto, caracterizada por la confianza y el respeto mutuo, con el propósito de promover aprendizaje, desarrollo y progreso en el alumno a corto, medio y largo plazo (Grassinger, Porath & Ziegler, 2010). La figura del profesorado mentor, se convierte en un mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en un guía para la vida personal, académica y laboral, al establecer una relación personal y de confianza con su alumnado. De este modo, orienta, estimula, propone desafíos, alienta para que dé lo mejor de sí mismo a nivel personal y en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, así, liberar todo su potencial. Además, el mentor, generará vínculos valiosísimos con sus tutelados, que le permitirá ser un referente en la universidad cuando este alumnado acceda a las distintas carreras o un estímulo para que la formación superior entre en los planes de vida de sus pupilos. La revisión de los estudios muestra que la mentoría puede ser altamente beneficiosa para el alumnado, el mentor, la institución educativa, la universidad y las familias, aunque no son muchos los estudios que aportan datos empíricos sobre los resultados (Casey & Shore, 2000; Little, Kearney & Britner, 2010) o sobre la percepción de las familias acerca de la participación de sus hijos en programas de mentorazgo (Hertzog & Bennett, 2004).

El análisis cualitativo de los efectos de las mentorías puede realizarse desde dos perspectivas. Por un lado, aplicando los modelos pedagógicos generales, se puede defender que la Mentoría ofrece un fructífero marco para la educación de los alumnos ACIs (Stoeger & Ziegler, 2004) y, por otro lado, se puede utilizar un modelo de metas educativas específico para la mentoría con los

alumnos ACIs (Ziegler & Phillipson, 2012). Sin embargo, en los estudios cuantitativos, el tamaño medio del efecto de estas mejoras se distribuye entre bajo y moderado, como mucho (Grassinger, Porath & Ziegler, 2010). Las posibles razones que se argumentan tienen que ver, fundamentalmente, con problemas en el diseño y desarrollo de los programas de mentorías, por ejemplo, que sólo una pequeña fracción de todos los programas de mentorías analizados cumple con unos criterios metodológicos mínimos, ya que la mayoría se llevan a cabo por estudiantes o mentores inexpertos; o no se utilizan criterios de éxito conocidos como, por ejemplo, la formación y la evaluación de la idoneidad de los mentores, una deseable y suficiente duración de los programas y, medidas para promover la calidad de la relación entre mentor y tutorizado; o también es frecuente la falta de supervisión de la calidad del programa así como de la actuación de los propios mentores.

La investigación internacional que analiza los efectos de los programas que se implementan con alumnado ACIs empieza a ocuparse de la percepción, opinión y valoración que hacen las familias de dichas actividades (Alvarez & López, 2010; Garn, Matthews & Jolly, 2010; Morawska & Sanders, 2009). Los estudios muestran que son bastante críticas con los programas de enriquecimiento que se ofertan porque según los padres no desarrollan la capacidad investigadora y creativa de sus hijos o porque en muchas ocasiones no hay un seguimiento, control y coordinación de las medidas (Portón & Fernández, 2002, citados en Martínez I Torres, 2008). Alvarez & López (2010) encuentran que el grado de satisfacción de los padres es alto desde el primer momento y que se sienten más satisfechos con la puesta en práctica del programa que estaban

evaluando que con el diseño o la organización general del mismo. Asimismo, los padres consideran que el programa cubre tanto las necesidades educativas como las intelectuales, emocionales y sociales. Noble, Childers & Vaughan (2015) analizan la perspectiva de 181 padres de estudiantes ACIs que entraron antes de tiempo en la universidad, encuestándoles sobre la satisfacción de los hijos con el programa, y por las ventajas y desventajas de esta medida educativa, encontrando altos niveles de satisfacción con múltiples aspectos de la experiencia.

En nuestro país, las experiencias de mentorías universitarias para ACIs son muy escasas (Artiles, Jiménez, Rodríguez & Díaz, 2007; Fernández-Molina, 2014) y por lo tanto tampoco contamos con datos sobre la percepción de las familias acerca de los efectos de estos programas. Desde las Facultades de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, diseñamos MENTORAC, un programa de mentorías académicas y profesionales destinado a alumnado ACIs desde 3º ESO en adelante. El programa está implementado por un Equipo Técnico (especialistas de Ciencias de la Educación y Psicología) y un Equipo Mentor (doctores investigadores de diferentes departamentos científicos, profesorado innovador y comprometido con la difusión y divulgación de la ciencia). Las sesiones de mentorías se desarrollaban en el transcurso de talleres centrados en una temática determinada, diseñada por el Mentor, con una duración de entre dos y cuatro horas, de carácter práctico o teórico-práctico, usando modalidades educativas expositiva y también participativa, bajo los principios de la mediación cognitiva del aprendizaje. Las características y funciones de ambos equipos así como los principios y otros detalles del programa están expuestas

en el artículo anterior de este mismo número de la revista.

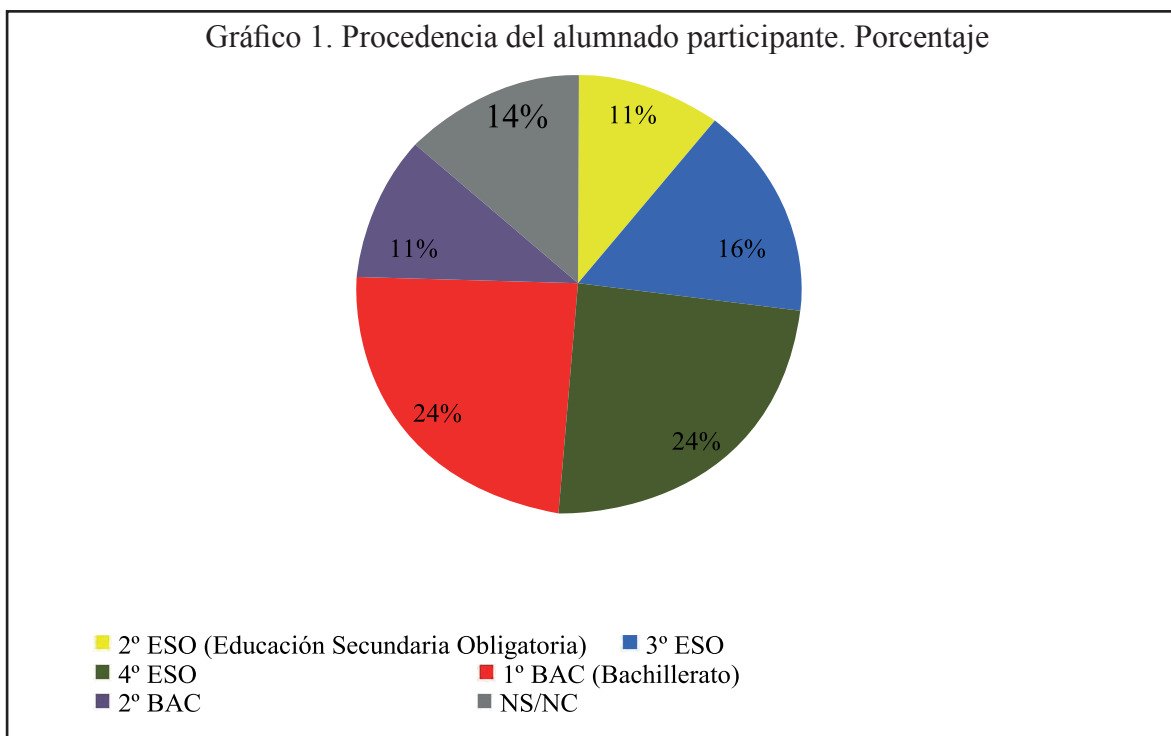
El objetivo general de este estudio es medir la eficacia de las actuaciones del programa desarrollado entre febrero y junio de 2014, a través del grado de satisfacción de las familias del alumnado participante. En concreto, los objetivos específicos son: 1) conocer la satisfacción general de los padres, 2) detectar si la participación en el programa había producido cambios, académicos o emocionales, en sus hijos y, por último, 3) recoger las propuestas de nuevos talleres por parte de las familias que satisfagan las demandas de sus hijos.

MÉTODO

Participantes

El grupo beneficiario de esta actuación estaba compuesto por un total de 92 alumnos con Altas Capacidades Intelectuales de entre 14 y 17 años, desde 3º de la ESO a 2º de Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior (CFGM-CFGS); de manera excepcional, participó algún estudiante de 2º de la ESO.

Los participantes de este estudio fueron los familiares de los alumnos de esta II Edición de MENTORAC-UMA que fueron citados para evaluar la eficacia de las actuaciones del programa. Para ello, se convocó a los padres y madres a una sesión informativa-evaluativa en septiembre de 2014, donde se les invitó a completar el *Cuestionario de Valoración para Familias MENTORAC-UMA*. De las 76 familias convocadas, 36 completaron el mencionado cuestionario, el 47,3% del total. La procedencia del alumnado de las familias que cumplimentaron el cuestionario se puede observar en el Gráfico 1.



Instrumentos

Para medir la percepción de las familias acerca de la eficacia de las actuaciones del programa, se administró un *Cuestionario semiestructurado de Valoración para Familias MENTORAC-UMA*, elaborado ad hoc por el Equipo Técnico (ET) que contenía ítems de Escala Likert y preguntas abiertas. Las escalas tipo Likert suelen ser usadas en preguntas de opinión o percepción cuando las conductas o elementos a evaluar están bien definidos por el equipo investigador, como era el caso de la valoración del acto de inauguración o la satisfacción general de los padres con el programa. Asimismo se consideró necesario incluir preguntas de respuesta abierta para recoger todas las posibilidades de respuesta en relación a las propuestas de mejora, a los efectos del programa en sus hijos, grado de confort alcanzado y nuevas aportaciones. En el caso de estas cuatro variables consideramos

que las preguntas abiertas tenían un mayor valor ecológico y permitían recopilar la variabilidad de los casos de respuesta.

Las variables analizadas en el cuestionario fueron:

1. Satisfacción de los padres con el programa, que fue evaluada mediante las siguientes dimensiones:

1.1 Valoración del acto de inauguración: 1=Muy mal, 2=Mal, 3=Normal, 4=Bien, 5=Excelente o muy bien. Se recogieron datos sobre la asistencia al acto de inauguración del programa (Sí-No), ya que en dicha jornada se informó a las familias sobre las características del programa y se atendieron todas las dudas y consultas que las familias quisieron formular.

1.2 Satisfacción general con el programa, con una Escala Likert: 1=Muy

mal, 2=Mal, 3=Normal, 4=Bien, 5=Excelente o muy bien.

1.3 Propuestas de mejora respecto a la organización del programa, evaluada a través de ítems de respuesta abierta.

2. Beneficios escolares que perciben en sus hijos después de la asistencia al programa como cambios en el rendimiento académico. Esta dimensión fue evaluada a través de ítems de respuesta abierta.

3. Grado de confort personal del alumnado o cambios emocionales, evaluada a través de ítems de respuesta abierta.

4. Nuevas aportaciones a las actividades del programa, es decir, se pedía a las familias que hicieran propuestas de nuevos talleres para siguientes ediciones, a través de ítems de respuesta abierta.

Procedimiento

El programa MENTORAC-UMA, se llevó a cabo entre febrero y junio de 2014 y consistió en la realización de 17 talleres de interés científico y creativo, llevado a cabo principalmente los sábados por la mañana y, ocasionalmente, en horario escolar. Fueron impartidos por 16 mentores, profesores de reconocida y exitosa trayectoria universitaria, pertenecientes a muchos de los ámbitos de conocimiento que se desarrollan en la Universidad de Málaga, como informática, matemáticas, química, biología, ciencias de la Comunicación y física. Todos los padres de los menores asistentes eran informados a través de medios escritos y del Orientador/a de su instituto de los objetivos y del procedimiento de realización del programa, incluyendo la firma obligatoria

de un documento de solicitud y autorización familiar. Sólo los menores que aportaban dicho documento eran admitidos al programa para cumplir con las obligaciones éticas en el trabajo con menores y con la protección de datos. Asimismo, todos los mentores y todos los investigadores participantes firmaban un documento de confidencialidad en relación a los datos de los menores. El proyecto de investigación Mentorac contó con la aprobación del Comité de ética de la Universidad.

Una vez finalizado el programa, en septiembre, se convocaron a las familias del alumnado participante a una sesión informativa-evaluativa para valorar su satisfacción con el mismo. Para ello, se remitió por correo electrónico la convocatoria de la reunión a las 92 familias del alumnado. Del total de familias convocadas, recibieron la información 76. Finalmente, a la sesión asistieron un total de 37 familias que cumplimentaron, de forma voluntaria y mediante consentimiento informado, el Cuestionario de satisfacción, lo que supone el 47,3% del total de la muestra.

Análisis de datos

Para analizar la satisfacción de las familias, se ha utilizado el programa SPSS en su versión 22. Las respuestas tipo Likert fueron analizadas mediante recuento de frecuencias y las respuestas abiertas fueron categorizadas mediante procedimiento de interjueces expertos.

RESULTADOS

La aplicación del cuestionario a las familias condujo a la obtención de los siguientes resultados.

El primero de los objetivos del cuestionario era medir la satisfacción general con el programa, evaluándolo a través de cuatro ítems. En el primero de ellos encontramos que el 89% asistió a la inauguración del programa, frente a un 11% que no lo hizo. De los asistentes, encontramos que la mayoría lo valoró o bien (35%) o excelente (38%), y un 5% lo valoró como normal. No hubo datos en el 22% restante. En cuanto a la satisfacción global con todo el programa la mayoría vuelve a valorarlo o excelente (43%) o bien (43%). Únicamente una familia (3%) lo valoró como “muy mal”. Por último, podemos organizar las respuestas de las familias acerca de las propuestas de mejora que solicitaron al cumplimentar el Cuestionario en varias categorías: el 29,7% pide la asistencia a más talleres, el 21,6% la mejora de la gestión administrativa y el proceso de inscripción del programa, un 21,6% no mejoraría nada y un 27% no hay datos.

Con el segundo objetivo nos planteamos conocer los beneficios percibidos tanto escolares como de confort personal que las familias percibieron en sus hijos, medido a través de dos ítems. Las respuestas recibidas en la dimensión “Beneficios escolares que perciben en sus hijos: cambios en el rendimiento” tenían mucha variedad, pudiendo ser agrupadas en tres categorías fundamentalmente (Tabla 1). El 32,4% ha observado que el programa ha supuesto un aumento del interés de su hijo/a por seguir estudiando: “sí ha cambiado, está muy motivada y entusiasmada por el instituto y por seguir” “acude al IES más contento”, “en los talleres ha encontrado un ambiente muy propicio para el estudio”, “investiga más, no se conforma con lo estudiado” “se aburre menos”. El 18,9% percibe un cambio de opinión respecto a futuros estudios: “tiene

más claro su futuro personal y profesional”, “le ha ayudado a decidirse por matemáticas” “sí, muestra más interés por cursillos por internet, para formarse más” “sí, le sirvió para aclararse con que estudiar”, “sí, ha mejorado su perspectiva”, “parece tener más ganas de llegar a la Universidad”. Por último, un 2,7% percibe una mejora del rendimiento académico de sus hijos/as: “sí, le va mejor en algunas asignaturas”, “sí, mejoró en otras materias”.

Mediante el estudio de la variable “Grado de confort personal del alumnado: cambios emocionales” también se obtuvieron respuestas muy distintas, pudiendo ser organizadas en tres categorías. El 27% de las familias percibe una mayor motivación vital en sus hijos/as: “cuando acude al taller elegido sale contento y motivado”, “le ha beneficiado personal y emocionalmente”, “vuelve a estar feliz”, “ha vuelto a recuperar la curiosidad habitual en él”, “le gustaban los temas, salía muy contento”, “nos cuenta con mucha ilusión lo que ha hecho en los talleres”. El 21,6% percibe una mayor apertura social: “sí, a través de Mentorac afianzó la amistad con un compañero”, “se ha relacionado más”, “le ha beneficiado la relación personal con algún mentor que la ha animado mucho”, “en los talleres ha encontrado un ambiente muy propicio para conocer y conectar con gente”, “se relaciona más y mejor con personas de distintas edades”, “ha hecho un grupo de amigos”. Por último, el 5,4% percibe una mejora de la autoestima: “se ha aceptado a sí misma, se siente normal y valora cómo es”,

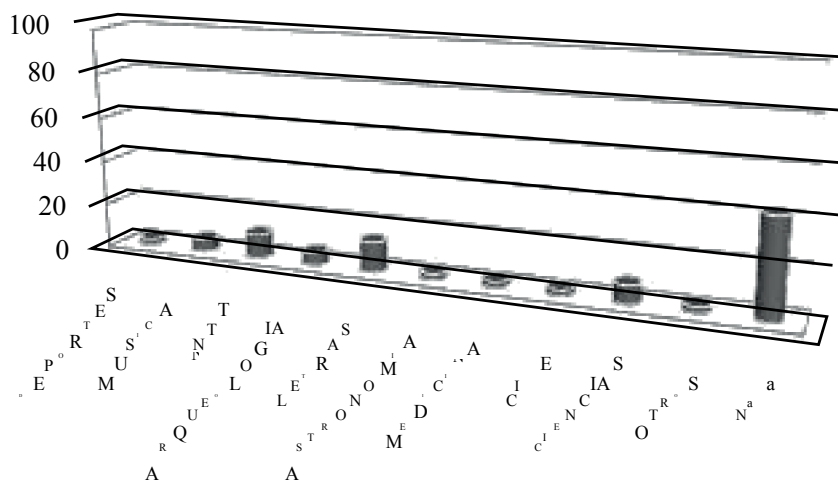
Tabla 1. Tipos de cambios observados por las familias. Porcentaje.

CAMBIOS RELATIVOS AL RENDIMIENTO		CAMBIOS EMOCIONALES	
Mejora rendimiento académico	2,7%	Aumento autoestima	5,4%
Aumento del interés por seguir estudiando	32,4%	Mayor Motivación	27%
Cambio de opinión respecto a estudios futuros	18,9%	Apertura social	21,6%
NS/NC	45,9%	NS/NC	45,9%

Por último, queríamos conocer las propuestas de nuevos talleres por parte de las familias que satisfagan las demandas de sus hijos, a fin de ser tenidas en cuenta en la próxima edición del programa. La mayoría dijo que no necesitaba nuevos talleres mientras que

otros especificaron en torno a áreas del conocimiento que podían ser abordadas, observando las siguientes: Música 5,4%, Nuevas Tecnologías 10,8%, Arqueología 5,4%, Letras 13,5%, etc. (Gráfico 2).

Gráfico 2. Propuestas de mejora del programa. Nuevos talleres solicitados. Porcentaje



DISCUSIÓN

A partir de la interpretación de los resultados anteriores podemos llegar a las siguientes conclusiones. Mientras que un grupo de familias ha detectado efectos en sus hijos, otro no lo ha hecho y así lo reconocen. Los padres que han tenido una percepción positiva, es decir, que han notado que el programa ha producido cambios deseables en sus hijos, encontramos que los principales efectos han sido relativos a la motivación personal, la motivación académica y la apertura social. Algunos de los “efectos positivos” detectados por las familias habían sido efectos “no esperados” por nosotros, es decir, que el equipo técnico del programa no había previsto que ocurrieran. Por ejemplo, la apertura social de los participantes fue uno de estos efectos no previstos. El alumnado asistente a los talleres se constituyó en un grupo de amigos, crearon una red social propia para comunicarse entre ellos, hicieron salidas de fines de semana, etc.

Por otro lado, los resultados muestran que nos encontramos con que las familias están satisfechas y que participan activamente proponiendo más mejoras: más variedad y cantidad de talleres, mejoras en el proceso de inscripción. También hay un grupo de familias que está satisfecha con lo que ya se propone y no piden más de lo que ya hacemos.

Para futuras investigaciones, nos planteamos una mejora en la tasa de respuesta de las familias, así como estudiar y aplicar mejoras en el proceso de evaluación en sí: inicial, intermedia y final. La tasa de respuesta no es excesivamente baja teniendo en cuenta que las familias debían acudir en un horario y a un lugar que posiblemente les resultara complicado por horario laboral o por distancias, pero al mismo tiempo

hemos observado que no hemos obtenido respuesta en algunas preguntas para el grupo de familias que sí acudieron y contestaron al cuestionario. Posiblemente sería necesario insistirles en la importancia de sus opiniones para la mejora del programa o completar el cuestionario con entrevistas personales o intercambios más individualizados y directos entre las familias y el equipo investigador.

REFERENCIAS

Alvarez, Z. & López, E (2010). La percepción paterna hacia actividades extracurriculares de alumnos de alta capacidad. *Faisca*, 15(17), 86-97.

Artiles, C. Jiménez, J., Rodríguez, C. & Díaz, G (2007). Las mentorías universitarias con el aumnado de altas capacidades intelectuales. En *Actas del I Simposium Internacional sobre altas capacidades intelectuales*, 10-17. Gobierno de Canarias.

Casey, K. & Shore, B. (2000). Mentors' contributions to gifted adolescents' affective, social and vocational development. *Roeper Review*, 22(4), 227-230.

Fernández-Molina, M. (2014). Mentorac UMA: Un modelo experimental de mentorías universitarias para AACC: Resultados 2012-2014. En *Actas de las II Jornadas Nacionales y Regionales sobre altas capacidades: Educación y Familia*, 22-23. ASA Málaga.

Garn, A., Matthews, M. & Jolly, J. (2010). Parental influences on the academic motivation of gifted students: a self-determination theory perspective. *Gifted Child Quarterly*, 54, 263-272.

Grassinger, R., Porath, M. & Ziegler, A. (2010). Mentoring the gifted: a conceptual analysis. *High Ability Studies*, 21(1), 27-46

Hertzog, N. & Bennett, T. (2004). In whose eyes? Parents' perspectives on the

learnig needs of their gifted children. *Roeper Review*, 26(2), 96-104.

Little, C., Kearney, K. & Britner, P. (2010). Student's self-concept and perceptions of mentoring relationships in a summer mentorship program for talented adolescents. *Roeper Review*, 32(3), 189-199.

Martínez I Torres, M. (2008). Orientaciones para familias de alumnos/as con altas capacidades intelectuales. En *Actas de las I Jornadas de padres con alumnos con altas capacidades*, 14-25. Universidad de Murcia.

Morawska, A. & Sanders, M. (2009). Parenting gifted and talented children: conceptual and empirical foundations. *Gifted Child Quarterly*, 53, 163-173.

Noble, K., Childers, S. & Vaughan, R. (2015). A Place to Be Celebrated and Understood The Impact of Early University Entrance From Parents' Points of View. *Gifted Child Quarterly*, 52, 256-268.

Ziegler, A. & Stoeger, H. (2004). Identification based on ENTER within the conceptual frame of the Actiotope Model of Giftedness. *Psychology Science*, 46, 324-342.

Ziegler, A. & Phillipson, S. (2012). Towards a systemic theory of giftedness. *High Ability Studies*, 23(1), 119-121.

Medida de la efectividad del Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC): expectativas del programa para padres en las ediciones de España y México

África Borges*, Irene Nieto*, Concepción Moreno* y Gabriela López-Aymes**

*Universidad de La Laguna. aborges@ull.edu.es **Universidad Autónoma del Estado de Morelos. gabriela.lopez@uaem.mx

RESUMEN

Las expectativas que tienen los participantes en un programa de intervención psicosocial juegan un importante papel y forman parte de la efectividad del mismo, ya que suponen un factor motivacional en el seguimiento y la adherencia al tratamiento. Por esta razón, el Programa Integral Para Altas Capacidades (PIPAC) se inicia con la evaluación, entre otros aspectos, de las expectativas de los participantes. En el presente trabajo se analizan las expectativas previas de los progenitores del alumnado de altas capacidades, participantes del Programa Integral para Altas Capacidades al inicio del mismo, en dos de los contextos donde se lleva a cabo, en la Universidad de la Laguna (ULL) y en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), estudiando cómo son las expectativas con las que se parten, así como las diferencias en ambos grupos.

Palabras clave: *Programa, Altas Capacidades, Evaluación, Expectativas, Efectividad.*

Measurement of effectiveness of the Comprehensive Program for High Abilities (PIPAC in Spanish): expectation of the parent's program in the Spanish and México editions

The expectations of the participants of a psychosocial intervention program are very important and they contribute to its effectiveness, because it is considered motivation to follow the therapy. For this reason, the Comprehensive Program for High Abilities (PIPAC in Spanish) starts with the evaluation of the expectations of the participants. These families are part of the PIPAC from the beginning of the program, in two different contexts; in the University of La Laguna (ULL) and in the University of the State of Morelos (UAEM). In this article, the previous expectations of the parents of the high ability children are analyzed and also the difference between both groups.

Keywords: *Programs, Gifted, Evaluation, Expectations, Effectiveness.*

Los programas de intervención de Altas Capacidades se han desarrollado tanto a nivel intraescolar como extraescolar, para cubrir las necesidades educativas especiales de este alumnado (Comes, Díaz, Luque y Ortega, 2009; Domínguez y Pérez, 1999; Elices, Palazuelos, Del Caño, 2013; Freeman, Guenther, 2000; Peña, 2000; Rodríguez, et al., 2010; Rodríguez-Naveiras, 2011; Rodríguez-Naveiras, Díaz, Rodríguez, Borges y Valadez, 2015). Dentro de los programas intraescolares, las estrategias se agrupan en aceleración, agrupamiento y enriquecimiento (Acereda, 2002; Bruyel y Dosil, 1994; Elices, Palazuelos y Del Caño, 2013; Freeman y Guenther, 2000; Díaz y Bravo, 2002; Rodríguez-Naveiras, 2011; Vallejo y Morata, 2015). Por otro lado, los programas extraescolares pueden trabajar aspectos tanto cognitivos como socioafectivos (Borges y Rodríguez-Naveiras, 2011; Elices, Palazuelos y Del Caño, 2013; Rodríguez-Naveiras, 2011; Rodríguez-Naveiras, Díaz, Rodríguez, Borges y Valadez, 2015).

No obstante, no basta con realizar programas de intervención, sino que es preciso su evaluación para poder conocer su utilidad, su calidad y otros efectos no previstos (Borland, 2003).

El procedimiento de la evaluación de los programas es multimodal, puesto que depende del tipo de evaluador, pudiendo ser externo, interno o mixto; de si es formal y sustantiva; del momento de la evaluación, antes, durante o a su finalización; de los objetivos de la evaluación, siendo sumativa cuando se evalúa si se han cumplido los objetivos del programa, o formativa cuando se analiza su desarrollo (Fernández-Ballesteros, 1995; Rodríguez-Naveiras, 2011).

La evaluación de programas se sustenta en dos ejes: datos que permitan evaluarlo y criterios evaluativos (Rossi, Freeman y

Lipsey, 1999). Éstos últimos son eficacia, esto es, que el programa alcance los objetivos previstos; eficiencia, que consiga lograr dichos objetivos con el menor coste posible; o la efectividad, el estudio de otros efectos no programados (Fernández-Ballesteros, 1995). Dentro de este último criterio se encuentra el estudio de variables como la satisfacción de los usuarios (Rodríguez-Naveiras, 2010) o las expectativas respecto al programa, que juegan un importante papel motivacional.

Las expectativas están determinadas por el valor que se le conceda a una meta concreta, la percepción que tenga el individuo sobre su esfuerzo y si ésta generará un resultado positivo (Vroom, 1964). Debido a que las expectativas son un factor motivacional relevante, es fundamental tener en cuenta las mismas como factor de medida dentro de los programas de intervención (Akins, 2013; Palenzuela, 1988), ya que ha mayores expectativas se genera mayor motivación, seguimiento y adherencia al programa (Akçadag, 2012; Atkinson y Haran, 2005; Hernández, 1993; Hernández y García, 1991; Holguín, Correa, Arrivillaga, Cáceres y Varela, 2006; Wass, 1991). Además, las expectativas constituyen un aspecto relevante como salidas del programa, y que puede tener tanto consecuencias específicas e inmediatas, como a largo plazo (Milstein, Wetterhall y CDC, 1999). Estas variables son fundamentales en la evaluación de cualquier programa de intervención, ya que están relacionadas con la efectividad del programa.

La presente investigación, por tanto, tiene por objetivo analizar las expectativas previas de los progenitores participantes de un programa extraescolar para Altas Capacidades, tanto en la Universidad de La Laguna (España) como en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México),

y observar si existen diferencias en ambos contextos.

MÉTODO

Participantes

La muestra está formada por 51 progenitores, de los cuales participaron un total de 18 familias (26 participantes) en el Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC) de la Universidad de La Laguna (ULL) de España y 21 familias (25 participantes) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) de México, que han asistido al programa durante el curso 2014-15. En la tabla número 1 se detalla el sexo de los progenitores por universidad.

Tabla 1. *Participantes por sexo y universidad*

España		México	
Madres	Padres	Madres	Padres
16	10	16	9

Las edades de los progenitores se encuentran en un rango entre los 28 y 50 años de edad, algunos de ellos cuentan con estudios universitarios, mientras que otros con estudios de Bachillerato o Formación Profesional. Sus profesiones y ocupaciones son variadas y en la mayoría de los casos ambos progenitores trabajan para el sostén familiar.

Instrumentos

El instrumento utilizado es una escala ad hoc, denominada “*Cuestionario de Expectativas y Motivación sobre el curso*”, elaborada por el Grupo de Trabajo e Investigación en Superdotación (GTISD). Evalúa las expectativas y motivaciones que los participantes en el programa tienen antes

de realizarlo (véase anexo 1). Aunque en la presente investigación sólo se analizan las expectativas previas de los progenitores, también se cuenta con un instrumento que completan los niños y niñas a partir de los seis años de edad, así como con un cuestionario que recoge el cumplimiento de expectativas, que se rellena al finalizar el programa, también con dos versiones, una para progenitores y otra para el alumnado.

El instrumento aplicado a los progenitores al inicio del programa consta de 30 ítems, que se responde con una escala tipo Likert de cuatro alternativas de respuesta, y está dividido en cuatro escalas:

1. Qué esperan del programa, formado por diez preguntas.
2. Qué les ha motivado a participar en el programa, con cuatro preguntas.
3. Qué aspectos consideran que ayudarán al éxito en el programa, integrado por siete preguntas.
4. Qué creen los participantes que ellos pueden aportar al programa, constituido por siete preguntas.

Procedimiento

El Programa Integral Para Altas Capacidades (PIPAC) fue creado por el Grupo de Trabajo e Investigación en Superdotación (GTISD) en el curso escolar 2003/04, en la Universidad de La Laguna (Borges y Rodríguez-Naveiras, 2014), implementándose también en México en la Universidad de Guadalajara desde el curso 2012/13 y en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos desde el curso 2013/14. Su objetivo es promover el desarrollo integral del

alumnado de altas capacidades intelectuales, por lo que va dirigido tanto a estos escolares (Programa *Descubriéndonos*), como a sus progenitores (Programa *Encuentros*). Se realiza en sesiones quincenales o semanales de acuerdo a la universidad donde se aplica el programa, a lo largo del curso escolar (Borges y Rodríguez-Naveiras, 2011; Rodríguez-Naveiras, 2011; Rodríguez-Naveiras, Díaz, Rodríguez, Borges y Valadez, 2015; Vázquez, 2016). Los menores se dividen en tres niveles en función de la edad: Nivel I para el alumnado entre 3 y 6 años, Nivel II para los que tienen 6 y 9 años y Nivel III para los de 9 a 12 años. Los padres, hasta la edición que se evalúa en el presente trabajo, se reúnen en conjunto, en un único grupo (López-Aymes y Acuña, 2014; Rodríguez-Naveiras, 2011; Rodríguez-Naveiras, Díaz, Rodríguez, Borges y Valadez, 2015). En todas las ediciones del programa PIPAC se pasan un conjunto de cuestionarios, al inicio y al finalizar el mismo, con el objetivo de realizar una evaluación sumativa, siendo uno de ellos el que se presenta en esta investigación.

Para este estudio, se han tenido en cuenta las respuestas obtenidas en los cuestionarios aplicados al inicio del programa a los progenitores participantes en la décimo segunda edición (curso 2014-15) del Programa PIPAC en su subprograma *Encuentro*, tanto de la Universidad de La Laguna como de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Análisis de datos

Con el objetivo de conocer cuáles son las expectativas y si existen diferencias o similitudes en ambos contextos se realizó una prueba *t de Student* para muestras independiente. Para los cálculos se ha utilizado como software el programa estadístico SPSS, en su versión 22.

RESULTADOS

A continuación, en la tabla 2 se presentan los estadísticos descriptivos de las cuatro dimensiones del cuestionario para los dos grupos.

Tabla 2. *Estadísticos Descriptivos.*

Dimensión	España				México			
	Media	DT	Mín.	Max.	Media	DT	Mín.	Max.
1	32,38	5,029	24	40	36,96	3,867	26	40
2	13,54	1,923	10	16	14,16	2,577	4	16
3	23,27	3,317	17	28	24,32	4,366	12	28
4	19,00	2,638	15	24	20,56	2,987	15	24

Como se puede observar, las expectativas de los participantes son altas, lo cual pone de manifiesto que lo que esperan de participar en el programa se ajusta a la realidad del mismo.

En la tabla 3 se presenta los resultados de la prueba t de Student para muestras independientes, así como el tamaño del efecto y la potencia observada.

Tabla 3. *Diferencias entre los grupos de España y México.*

Dimensión	<i>t</i>	gl	Sig.	Tamaño del efecto (<i>r</i>)	Potencia observada
1	-3,632	49	,001	-0,454	,945
2	-,979	49	,332	-0,135	,160
3	-,970	49	,337	-0,135	,158
4	-1,979	49	,053	-0,266	,490

En todos los casos, las puntuaciones en expectativas son mayores en el grupo de la UAEM que en el de la ULL, pero estas diferencias solo resultan significativas en la primera escala, que hace referencia a lo que esperan los progenitores acerca del programa, relacionado con el aprendizaje de pautas de crianza, relacionarse mejor con la familia en general o su hijo/a en particular, entre otras.

DISCUSIÓN

Esta investigación se ha desarrollado con el objetivo de conocer las expectativas de las que parten los progenitores participantes al Programa Integral Para Altas Capacidades (PIPAC) tanto de la Universidad de La Laguna (ULL) como de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), y si existen diferencias en ambos contextos.

Lo primero que cabe destacar es que la media de puntuaciones es alta, acercándose a los valores máximos. En la medida que el instrumento se ajusta a los contenidos que se desarrollan en el programa (Fernández-Ballesteros, 1995; Rodríguez-Naveiras, 2011), este es un buen resultado, pues pone de manifiesto que las expectativas que tienen los progenitores acerca de la intervención se ajustan a lo que van a recibir, por lo que se encuentran motivados para participar en el programa (Akçadag, 2012; Atkinson y Haran, 2005; Hernández, 1993; Hernández y García, 1991; Holguín, Correa, Arrivillaga, Cáceres y Varela, 2006; Wass, 1991).

Aunque el grupo mexicano tiene puntuaciones mayores, sólo se observan diferencias significativas en la primera dimensión, relativa a lo que esperan del programa. En este caso, estos progenitores esperan más. Sin embargo, en el caso del grupo de Universidad de La Laguna, seis de las familias habían participado en ediciones anteriores, mientras que la mayoría de los padres y madres de la UAEM era la primera vez que lo hacían, a excepción de una madre para la que era la segunda vez, por lo que saben con mayor precisión lo que se trabaja durante las sesiones.

Una limitación del instrumento es que no expone posibles cuestiones que no se aborden en el programa (como puede ser, pongamos por caso, un aumento de la inteligencia de los niños, la resolución de sus problemas en el entorno escolar, o un cambio de su comportamiento, solo por participar). Sería interesante recoger también estos aspectos, pues, de esperar las familias que se traten cuestiones que no van a ser incorporadas, debería explicarse detalladamente que van a recibir, y que no, para ajustar adecuadamente sus expectativas, evitando por tanto el posible desencanto que puede producir no dar respuesta a esas esperanzas.

Un aspecto importante a abordar a continuación es saber qué han considerado que se ha cubierto de las expectativas planteadas, una vez que el programa finaliza. Para ello, como se ha comentado

anteriormente, esta misma prueba consta de una versión que se aplica al concluir el mismo. Esto también forma parte de la evaluación del PIPAC y será objeto de estudio de la siguiente investigación. Es importante esta evaluación final porque la motivación al iniciar el programa se debe a que acuden por su propio interés, pero es un logro para el programa que esta motivación se mantenga al finalizar y no lo abandonen.

REFERENCIAS

- Acereda, A. (2002). *Niños superdotados*. Madrid: Pirámide.
- Akçadag, T. (2012) Teachers' Expectations from In-Service Training and the Project "No Limit to Teach(er)". *Eurasian Journal of Educational Research*, (48), 193-212.
- Akins, P.J. (2013). *Effects of the nurturing parenting program on at-risk parents' perceptions, attitudes, and expectations* (Order No. 3589431). (1430906727). Recuperado en: <http://search.proquest.com/docview/1430906727?accountid=27689>
- Atkinson, S. J. y Haran, D. (2005). Individual and district scale determinants of users' satisfaction with primary health care in developing countries. *Social Science & Medicine* 60(3): 501-513.
- Borges, A. y Rodríguez- Naveiras, E. (2011) Diferencias en comportamientos docentes entre monitoras de un programa socioafectivo extraescolar. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, 1(1), 21-29.
- Borges, A. y Rodríguez-Naveiras, E. (2012). La evaluación de proceso mediante metodología observacional aplicado a un programa extraescolar para alumnado de altas capacidades. *Revista AMAzônica*, X(3), 126-145
- Borges, A. y Rodríguez- Naveiras, E. (2014, Septiembre). *Una década del Programa Integral para Altas Capacidades: origen, desarrollo y evaluación*. Comunicación presentada en el IX Congreso Iberoamericano de Psicología celebrado en Lisboa, Portugal.
- Borland, J. H. (2003) Evaluating gifted programs: A broader perspective. En N. Colangelo y G.A. Davis. *Handbook of gifted education*, (pp. 293-310). Boston: Allyn and Bacon.
- Bruyel, A. M. y Dosil, A. (1994). Programas de intervención. *Faisca*, 1, 128-145.
- Comes, G., Díaz, E. M., Luque, A. y Ortaga, J. M. (2009). Análisis de la legislación española sobre la educación del alumnado con altas capacidades. *Escuela abierta*, 12, 9-31.
- Díaz, O. y Bravo, A. (2002). Programa de enriquecimiento de ASAC (Asociación de Altas Capacidades). *Faisca: revista de altas capacidades*, 9, 111-125.
- Domínguez, P. y Pérez, L. (1999). Perspectiva psicoeducativa de la sobredotación intelectual. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, 93-106.
- Elices, J. A., Palazuelos, M^a. M. y Del Caño, M. (2013). *Alumnos con Altas Capacidades Intelectuales. Características, Evaluación y Respuesta Educativa*. Madrid: Editorial CEPE.
- Fernández-Ballesteros, R. (Dir.) (1995). *Evaluación de Programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de la salud*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Freeman, J. y Guenther, Z. C. (2000). *Educando os mais capazes. Idéias e ações comprovadas*. São Paulo: Editorial Editora Pedagógica e Universitária LTDA (EPU).
- Hernández, P. (1993). Programa y Metaprograma en la intervención psicológica.

- En Beltrán y col. (eds.). *Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Hernández, P y García, L. (1991). Construyendo el poder de la mente. En Hernández, P. y García, L. (eds.). *Psicología y enseñanza del estudio*. Madrid: Pirámide.
- Holguín, L., Correa, D., Arrivillaga, M., Cáceres, D. y Varela, M. (2006) Adherencia al tratamiento de hipertensión arterial: efectividad de un programa de intervención biopsicosocial. *Universida de Psychol. Bogotá (Colombia)* 5(3), 535-547.
- López Aymes, G. y Acuña, S. R. (2014, julio). *Expectativas de las madres con hijos/as con altas capacidades hacia un taller de orientación psicopedagógica*. Ponencia presentada en el 21ro Congreso Internacional sobre Educación y Aprendizaje, Nueva York, NYC, EEUU.
- Milstein, R. L., Wetterhall, S. F. y CDC Evaluation Working Group (1999). Framework for Program Evaluation in Public Health. *MMWR Recommendations and Reports, MMWR, 48 (RR11)*, 1-40. Recuperado de <http://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/rr4811a1.htm>
- Palenzuela, D. L. (1988). *Control personal: Un enfoque integrativo-multidimensional*. Manuscrito sin publicar. Universidad de Salamanca.
- Peña, A. M. (2000). Alumnos/as excepcionales con alto nivel de ejecución dentro del contexto escolar. *Faisca: revista de altas capacidades*, 8, 76-85.
- Rodríguez, C., González-Castro, P., Álvarez, D., González-Pineda, J. A., Álvarez, L., Nuñez, J. C., González, L. y Vázquez, A. (2010). Un modelo educativo de adaptación curricular en alumnos de altas capacidades. *REIFOP*, 13 (1).
- Rodríguez-Naveiras, E. (2011). *PROFUNDO: Un instrumento para la evaluación de proceso de un programa de altas capacidades*. (Tesis doctoral) La Laguna: Universidad de La Laguna. Soportes Audiovisuales e Informáticos.
- Rodríguez-Naveiras, E., Díaz, M., Rodríguez, M., Borges, A. y Valadez, M. D. (2015). *Programa Integral para Altas Capacidades: "Descubriéndonos". Una guía práctica de aplicación*. México, DF.: Manual Moderno.
- Rossi, P., Freeman, H. y Lipsey, M. (1999). *Evaluation. A systematic approach*. Thousand Oaks, Sage.
- Vallejo, P. y Morata, M. (2015). Intervención psicoeducativa en un caso de altas capacidades. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 2, 69-74.
- Vázquez, N. (2016). *Aplicación del Programa Integral Para Altas Capacidades (PIPAC) para desarrollar los aspectos socioafectivos de los alumnos con altas capacidades*. Tesis de Maestría no publicada. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wass, G. A. (1991). Dimensions of outcome expectancy in the evaluation of school-based interventions. *Journal of School Psychology*, 29, 249-264.

ANEXOS

Anexo n.1. Cuestionario “Cuestionario de Expectativas y Motivación sobre el curso” (Progenitores).

Nos gustaría conocer qué esperas sobre el programa, qué te ha motivado a incorporarte o continuar en él, qué te gustaría aportar, etc. Para ello marca, de 1 (nada) a 4 (mucho) cuánto te identificas con las siguientes afirmaciones. Gracias por tu colaboración.

Respecto a lo que esperas del programa		Nada 1	Algo 2	Bastante 3	Mucho 4
1	Aprender a tratar mejor a mis hijos/as				
2	Que mis hijos/as se diviertan				
3	Que mis hijos/as encuentre un lugar donde puedan estar a gusto				
4	Compartir con otros padres lo que vivimos con nuestros hijos/as				
5	Tener un rato para reflexionar sobre mi papel de padre o madre				
6	Aprender pautas concretas para educar				
7	Reflexionar sobre la educación parental en general				
8	Mejorar las relaciones en mi familia				
9	Mejorar la relación con mi hijo/a				
10	Contribuir a conocerme mejor				

Si tienes algo más que aportar que no se recoge en las frases anteriores, por favor, plantéalo a continuación

Respecto a lo que te ha motivado a participar en el programa		Nada 1	Algo 2	Bastante 3	Mucho 4
1	Tener una alternativa para mis hijos/as				
2	Que otros padres me han dicho que les había ido bien				
3	Que conozco a otros padres que vienen al programa				
4	Porque quiero aprender sobre la superdotación				
5	Porque quiero aprender a educar mejor				
6	Porque me ha parecido muy interesante				
7	Porque mi experiencia de años anteriores ha sido positiva				

Otros:

Respecto a lo que crees que favorecerá al programa (Aspectos de éxito)		Nada 1	Algo 2	Bastante 3	Mucho 4
1	Hablar de aspectos concretos y no ‘teorizar’ demasiado				
2	Participar verbalmente en las sesiones, cuando nos reunimos				
3	Conocer lo que hacen los niños/as				
4	Que sea sistemático y organizado				
5	Que los monitores sean cercanos con los niños/as y los padres				
6	Que conozcamos desde el principio qué se hará en cada momento				
7	Que estemos todos motivados				

Otros:

Respecto a lo que crees que puedes aportar al programa		Nada 1	Algo 2	Bastante 3	Mucho 4
1	Dar mi opinión				
2	Compartir mis ideas con los demás				
3	Escuchar atentamente				
4	Compartir mis habilidades con otros/as				
5	Ser respetuoso/a con los otros padres				
6	Ser respetuoso/a con la monitora				

Finalmente, coméntanos qué puedes aportar tú al programa:

Evaluación formativa de la implementación del Programa Integral para Altas Capacidades en México desde el punto de vista de las monitoras

Gabriela López-Aymes*, Martha Itzel Navarro Marbán** y Nancy Vázquez García***

Universidad Autónoma del Estado de Morelos * gabriela.lopez@uaem.mx,
itzel.nama@gmail.com, * vgnancy_20007@hotmail.com

RESUMEN

La evaluación de programas psicopedagógicos es indispensable para valorar la eficacia en la consecución de objetivos y metas, así como para la toma de decisiones. De forma particular, la evaluación de programas dirigidos a niños y niñas con altas capacidades es fundamental para brindarles programas que logren realmente satisfacer sus necesidades e intereses, mejorar la calidad de éstos y observar los efectos que producen. En ese sentido, el Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC) en su diseño instruccional cuenta con una metodología de evaluación tanto sumativa como formativa para valorar tanto la eficacia como la efectividad del programa, así como determinar la implementación del mismo. En el caso de la evaluación formativa se valora tanto la asistencia como cada una de las sesiones desde el punto de vista de los participantes (niños y niñas, monitoras y progenitores). En este trabajo se analiza la consecución de objetivos de la implementación del programa PIPAC en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México) durante su primera edición en el curso 2013/2014, por parte de las monitoras. Se analiza el cumplimiento de los indicadores por sesión, así como la propia valoración sobre su desempeño, comparando la visión de cada una de ellas.

Palabras clave: *Evaluación formativa, Programa, Altas capacidades, Monitoras.*

Formative evaluation of the implementation of the Comprehensive Program for the High Abilities in Mexico from the point of view of the instructors

The evaluation of psychopedagogical programs is essential to assess the efficacy in the attainment of objectives and goals, as well as for the decision making. In particular, the evaluation of programs aimed to high ability kids is the key to give them programs that are able to really satisfy their needs and interests, better the quality of them and analyze their effects. The Comprehensive Program for the High Abilities (PIPAC by its Spanish acronym) in its instructional design has an evaluation methodology as summative and formative to value the efficacy and efficiency of the program as well as to determine its implementation. In the case of the formative assessment, it is valued the attendance as well as each session assessment from all the participants (children, instructors and parents). In this work, it is analyzed the attainment of objectives of the PIPAC program implementation in the Autonomous University of the State of Morelos (UAEM Mexico by its Spanish acronym) during its first edition in the 2013/2014 term, by the instructors. It is analyzed its

compliance of each session index, as well as its self-assessment about their performance, comparing each other's points of view.

Keywords: *Formative Assessment, Program, Gifted, Instructors.*

En los últimos veinte años la preocupación por el estudio y la atención educativa de los estudiantes con altas capacidades en México se ha incrementado (Valadez, Valdés, Galán, López-Aymes, Wendlandt y Reyes, 2015). Diversas instituciones y especialistas han apostado por la investigación y la implementación de proyectos para la detección, identificación e intervención psicopedagógica de niños y jóvenes que presentan características sobresalientes y talentos específicos (Castellanos y Hernández, 2015; Cruz-Mandujano y León-Cárdenas, 2013; López-Aymes, 2008; López-Aymes, Vázquez, Navarro y Acuña, 2015; Saenz, 2001; SEP, 2006; Valadez, López-Aymes, Borges y Betancourt, 2016; Valdés, Sánchez y Yáñez, 2013; Zacatelco, 2015; Zavala, 2009; Zúñiga, 2014). Así mismo, se han revisado y actualizado las políticas públicas en torno a la atención a la diversidad donde esta población está incluida (DOF, 2009a, 2009b, 2013, 2015; Pineda, 2010; SEP, 2013; Valadez, Gómez, Betancourt, Zambrano y Lara, 2010).

En cuanto a la intervención educativa y psicopedagógica, las medidas de atención en México se han decantado por estrategias de enriquecimiento del contexto escolar, áulico y extracurricular, y recientemente por estrategias de aceleración o promoción anticipada (SEP, 2006, 2015). En cuanto al enriquecimiento del contexto escolar, se trata de implementar estrategias didácticas y programas que involucren a la escuela y sus actores en general. Con respecto

al enriquecimiento áulico, se refieren a la adaptación de propósitos, contenidos, metodologías y tipo de evaluación que se ajusten a las necesidades e intereses de los estudiantes más capaces o algunas otras prácticas escolares, que puedan, a su vez, beneficiar al resto de la clase (Pineda, 2014). Este enriquecimiento áulico generalmente es conducido por las maestras y maestros de grupo con el apoyo del personal de Educación Especial, en el caso de que las escuelas cuenten con dicho servicio (SEP, 2006).

Por su parte, el enriquecimiento extracurricular se refiere principalmente a programas específicos llevados a cabo por especialistas o diversas instancias para atender las necesidades e intereses de los estudiantes y sus familias que generalmente no pueden ser atendidas dentro del contexto escolar. A su vez, es una oportunidad para el encuentro de niños y niñas con características y necesidades similares con los cuales puedan identificarse. Estos programas son complementarios a la educación formal (no los sustituyen) y contribuyen al desarrollo de múltiples habilidades (Borges y Rodríguez-Naveiras, 2012a; López-Aymes, Navarro, Vázquez y Acuña, en prensa). Los programas extraescolares pueden promover el desarrollo de habilidades socioafectivas, cognitivas y creativas, así como la promoción del talento científico (López-Aymes et al., en prensa; Paul de Verjovsky, Serrano y Macías, 2011, Valadez et al., 2016; Zacatelco, 2015; Zúñiga, 2014).

A pesar del impulso y el incremento de iniciativas de atención de esta población, aún se cuenta con poca evidencia de la efectividad de dichos programas y modalidades de atención (Borges, Valadez y López-Aymes, 2013; Covarrubias, 2015; Valadez, 2013; Valadez, Galán, Borges, López-Aymes, Ávalos y Zambrano, 2015).

La evaluación de programas es indispensable en un proceso de intervención, ya que nos permite comprobar si los objetivos del programa se han cumplido; esto lo podemos observar en los distintos momentos de la intervención, antes, durante y al final. Con los resultados obtenidos podemos valorar la eficiencia y la eficacia y con ello tomar decisiones sobre el programa evaluado (Fernández-Ballesteros, 1995). Especialmente, la evaluación de programas destinados a alumnos con altas capacidades es fundamental en primer lugar para brindarles programas que logren satisfacer sus necesidades sociales y educativas y evitar que se vuelva una población vulnerable; en segundo lugar, para mejorar la calidad de este y en tercer lugar, para observar si el programa produce otro tipo de efectos además de los esperados y si éstos son positivos o negativos para los niños con altas capacidades (Borlan, 2003).

Uno de los programas extracurriculares que se está implementando actualmente en México es el Programa Integral Para Altas Capacidades (PIPAC) (Navarro, 2015; Rodríguez-Naveiras, Díaz, Rodríguez, Borges y Valadez, 2015; Vázquez, 2016). El PIPAC es un programa de corte extracurricular diseñado por el Grupo de Trabajo e investigación en Superdotación (GTISD) encabezado por la Dra. África Borges del Rosal y sus colaboradoras de la Facultad de Psicología en la Universidad de la Laguna (ULL), Tenerife, España, y

se ha implementado desde el curso escolar 2003/2004 hasta la fecha en la ULL. En el programa se trabajan principalmente las áreas cognitivas y socio-afectivas de los niños y niñas con altas capacidades y sus familias (Borges y Rodríguez-Naveiras, 2012a; Rodríguez-Naveiras, 2011). Cuenta con tres subprogramas: *Descubriéndonos*, dirigido a niños y niñas entre 3 y 12 años de edad dividiéndose en tres niveles de acuerdo a su grupo de edad. El *Tagoror*, dirigido a adolescentes mayores de 12 años. *Encuentros*, dirigidos a los padres y madres de los niños participantes.

Este programa se somete a evaluación interna cada ciclo escolar, es decir, cada término de programa. Se cuenta con dos modalidades: a) la sumativa, que se refiere a la evaluación de la eficacia, a través de la medición de los logros del programa; y a la efectividad, que mide otros efectos como la satisfacción de los usuarios (Borges y Hernández-Jorge y Naveiras, 2006; Cadenas, 2015; Rodríguez-Naveiras, 2011). Por otro lado, b) la formativa, que determina la implementación del programa y permite introducir cambios a medida que transcurre el mismo, e incluye la valoración de los monitores/as y del proceso seguido (Romero, Rodríguez-Naveiras y Borges, 2014). Este aspecto puede ser medido a través de cuestionarios de autoinforme o a través de metodología observacional.

El PIPAC se implementó por primera vez en la Facultad de Comunicación Humana de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) en el curso escolar 2013/2014, coordinado por la Dra. Gabriela López Aymes. Se realizaron algunas adaptaciones al Programa *Descubriéndonos*, principalmente de contenidos, de lenguaje, y de periodicidad (Navarro, 2015; Vázquez, 2016). Sin embargo, se conservó la misma

estructura de trabajo la cual consta de tres ejes: Aspectos intrapersonales, aspectos interpersonales y trabajo colaborativo; además se conserva el número de sesiones y la forma de evaluación. En ese curso se abrió el programa *Descubriéndonos* con un solo grupo de cinco niños de entre 8 y 11 años de edad conducidos por dos monitoras que realizaban sus estudios en la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva en la UAEM y de forma paralela se trabajó con las madres de los niños en el programa *Encuentros*.

Para el PIPAC los monitores o monitoras juegan un papel muy importante, ya que son los encargados de planificar previamente las sesiones y actividades, de implementarlas y evaluarlas. En este sentido, su papel es de guía o mediador en el proceso de aprendizaje. Así mismo, juegan un papel sustancial en la potencialización de habilidades en los niños y niñas con altas capacidades. En cada grupo del PIPAC se cuenta con dos monitores/as que tienen una formación en psicología o áreas afines. Uno de ellos actúa como el monitor principal y conduce toda la sesión. El otro monitor tiene una función de apoyo. Es importante resaltar que en cada sesión no solo evalúan el cumplimiento de los objetivos planteados, sino también su propio desempeño.

La evaluación de monitoras del PIPAC se ha documentado en diversas investigaciones realizadas por el GTISD (Borges y Rodríguez-Naveiras, 2012b; Rodríguez-Naveiras, 2011; Rodríguez-Naveiras, Borges, Hernández-Jorge, 2010; Romero et al., 2014), principalmente sobre las funciones docentes evaluadas desde la metodología observacional. Por ejemplo, en la investigación realizada por Rodríguez-Naveiras (2011) a través de un cuestionario de

autoinforme sobre creencias pedagógicas y un protocolo de observación de las funciones docentes de las monitoras participantes en el PIPAC, obtuvo que las monitoras tenían un perfil de profesor *más alternativo que convencional* y que los patrones conductuales más frecuentes son las guías individuales seguidos de las respuestas o preguntas de los participantes, con lo que se puede deducir que “el clima de la sesión conlleva una dinámica interactiva y activa, donde los niños y niñas reflexionan y responden a las preguntas planteadas” (Rodríguez-Naveiras, 2011, p. 265).

Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es evaluar la implementación del Programa Integral Para Altas Capacidades durante el curso 2013/2014 en la UAEM, desde el punto de vista de las monitoras, con el fin de mostrar la valoración del cumplimiento de los indicadores por sesión, así como la propia valoración que hace cada monitora sobre su desempeño a través de un cuestionario de autoinforme, comparando la percepción de cada una de ellas.

MÉTODO

Participantes

En este estudio participaron como monitoras dos estudiantes de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva en la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM. La monitora principal tiene la Licenciatura en Comunicación Humana, y la monitora de apoyo tiene la Licenciatura en Psicología; ambas contaban con 24 años de edad. El grupo de participantes en la primera edición del PIPAC-UAEM fue de 5 niños detectados con alta capacidad intelectual en edades comprendidas entre

los 8 y 12 años; tres de ellos provenían de escuelas públicas y dos de privadas.

Instrumentos

- *Cuestionario de autoevaluación de monitoras* (Rodríguez-Naveiras et al., 2015). Evalúa la percepción de las monitoras acerca de su desempeño en cada sesión. Consta de catorce reactivos tipo likert con los siguientes valores: del todo, bastante, algo, nada; incluyen: la valoración que hacen de los objetivos logrados y las actividades realizadas (tres reactivos), su interacción con el grupo (seis reactivos) y la implicación en la sesión de los niños y las niñas (cinco reactivos). Al final se incluyen preguntas abiertas sobre los aspectos más positivos y aspectos a mejorar sobre su desempeño en las siguientes categorías: metodología, contenido e interacción con el grupo.

- *Cuestionario de Evaluación de cumplimiento de indicadores* (Rodríguez-Naveiras et al., 2015). Al finalizar cada sesión, las monitoras valoran los comportamientos que y logros de cada actividad. Son indicadores tipo Likert con los siguientes valores: conseguido totalmente, parcialmente o nulo. El número de indicadores por sesión varía de acuerdo al número de actividades y los objetivos de cada sesión.

Procedimiento

Durante el mes de octubre de 2013, se difundió la convocatoria para la participación en el programa a niños y niñas detectados con aptitudes sobresalientes¹ en las escuelas de preescolar y primarias públicas de la

Zona escolar No. 5 de Cuernavaca, Morelos (México), a través del Instituto de Educación Básica de Morelos. Los padres interesados acudieron a una reunión donde se les explicaron los objetivos y los interesados firmaron un consentimiento informado. El 4 de noviembre dio inicio la aplicación del PIPAC con 5 niños entre los 8 y 12 años de edad; se llevaron a cabo 19 sesiones semanales en un horario de 16:30 a 18 horas, los jueves, en un salón de la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM. De forma paralela se trabajó con los progenitores en el programa *Encuentros*. Concluyó el 22 de mayo de 2014. Al inicio y al final del programa se aplicaron unos cuestionarios para evaluar la eficacia del mismo. Además, al finalizar cada sesión se administraba un cuestionario para evaluar las actividades por parte de los niños (cuestionario de evaluación de la sesión) y las monitoras contestaban la evaluación del cumplimiento de indicadores y autoevaluación, cuyo análisis es objetivo de este trabajo.

Las 19 sesiones se dividieron en tres ejes: intrapersonal (9 sesiones), interpersonal (6 sesiones) y trabajo cooperativo (4 sesiones). Al final de cada eje se presentaron en público las actividades realizadas a lo largo de cada uno de ellos, así como el proyecto final.

¹ Aptitudes sobresalientes es el término que se utiliza en México para nombrar a aquellos con un desempeño superior en cinco áreas: intelectual, artística, creativa, psicomotriz, socioafectiva.

RESULTADOS

Cuestionario de autoevaluación de monitoras

Al finalizar cada sesión, las monitoras puntuaban una serie de reactivos para medir el alcance en cada uno de ellos. En la Tabla 1 se muestran las frecuencias en las que ambas monitoras puntuaron cada ítem a lo largo de las 19 sesiones. Mediante este cuestionario se obtuvo el porcentaje de cumplimiento de los reactivos de manera global (todas las sesiones).

Como se puede observar, las monitoras valoran muy positivamente el cumplimiento de objetivos y actividades a lo largo de las sesiones, ya que la mayoría de las puntuaciones se encuentran concentradas en los valores *bastante* y *del todo*. Es de destacar que el único indicador que alcanza el mayor porcentaje de frecuencia es el de *haber completado los contenidos planeados*. Además, manifiestan una buena actitud de escucha y comprensión de los niños, lo cual redonda es una buena interacción con ellos.

Tablah1. *Autoevaluación monitoras. Frecuencia y porcentajes otorgadas por indicador en todas las sesiones*

Indicadores	Del todo		Bastante		Algo		Nada	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Respecto a la sesión, creo que								
Se ha conseguido el objetivo de la sesión	3	8.3	25	70	8	22.2	0	0
Los ejercicios han servido para conseguir el objetivo	13	36.1	17	47.2	6	16.7	0	0
Se han impartido los contenidos previstos	26	72.2	7	19.4	3	8.3	0	0
Respecto a mi interacción con el grupo, creo que								
He establecido una buena comunicación	6	16.7	27	75.0	3	8.3	0	0
He utilizado habilidades para motivarles	5	13.9	27	75.0	4	11.1	0	0
He utilizado habilidades para hacerme comprender	4	11.1	28	77.8	4	11.1	0	0
He tratado de escuchar y comprender a los niños	16	44.4	19	52.8	1	2.8	0	0
He intentado hacerles reflexionar	6	16.7	22	61.1	8	22.2	0	0
He conseguido que se escucharan	1	2.8	29	80.6	6	16.7	0	0
Respecto a los niños y niñas								
Se han implicado	10	27.8	22	61.1	4	11.1	0	0
Han atendido	11	30.6	23	63.9	2	5.6	0	0
Han aprendido	8	22.2	27	75.0	1	2.8	0	0
Les ha interesado la sesión	14	38.9	19	52.8	3	8.3	0	0
Se han respetado	6	16.7	25	69.4	5	13.9	0	0

N=2

A partir de esos reactivos, en la Figura 1 se muestra como las monitoras percibieron su propio desempeño en cada una de las sesiones. Cuando se analiza la autoevaluación de las monitoras por separado, es posible darnos cuenta que las puntuaciones otorgadas fueron en general muy consistentes entre ambas y de manera general podemos observar que el 68% de

sesiones se encuentran por encima de los 70 puntos en el cumplimiento de indicadores, aunque hubo una sesión con puntuaciones discordantes. De la primera a la quinta sesión, la monitora 1 (monitora principal) puntuó más alto y a partir de la sexta sesión, la monitora número dos (monitora de apoyo) dio puntuaciones más altas.

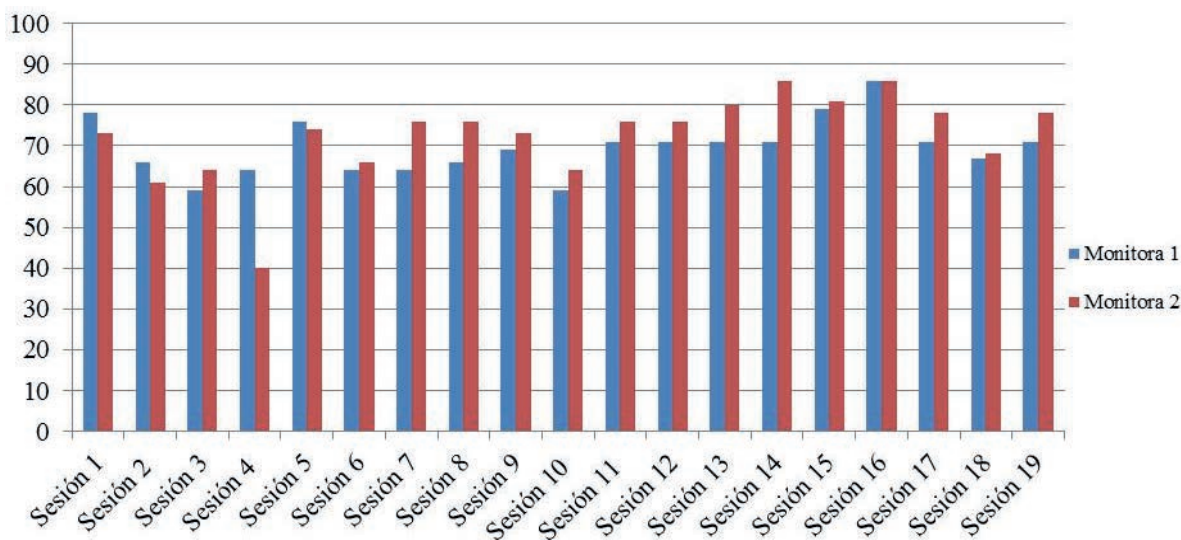


Figura 1. Autoevaluación de las monitoras por sesión de forma individual

En la sesión cuatro se observan diferencias considerables en cuanto a las puntuaciones, ya que la monitora 2 puntuó muy bajo; revisando el cuestionario al detalle, la monitora escribió haber tenido dificultades para trabajar con uno de los niños por lo que no se sintió muy satisfecha con la sesión.

Se puede concluir de manera general que las dos monitoras se sintieron satisfechas con su actuación a lo largo de la implementación del programa.

Cuestionario: Evaluación de cumplimiento de indicadores por sesión

Este cuestionario permite evaluar los indicadores de cada una de las actividades

planificadas por sesión. Cabe mencionar que cada sesión contaba con diferentes actividades y diferían en el número de indicadores entre sesiones; por lo que se calculó un porcentaje de cumplimiento por sesión a partir de la puntuación general otorgado a los indicadores dividido por el número de indicadores de la sesión.

En la Figura 2 se puede observar que en 18 sesiones el cumplimiento de indicadores se encuentra por encima del 70%. De la primera sesión hasta la novena, excepto la sesión 5, las puntuaciones se encuentran entre el 70% y 80%; a partir de la sesión 12 se incrementan por encima del 80%.

La sesión que obtuvo menor porcentaje de indicadores cumplidos fue la primera con un 69%, cuyo objetivo fue presentar el programa y evaluar las expectativas que los participantes tenían del mismo. A partir

de la novena sesión se puede observar un incremento consistente en las puntuaciones de las monitoras, lo cual indica un mejor dominio de las estrategias y mayor fluidez en el transcurso de las sesiones.

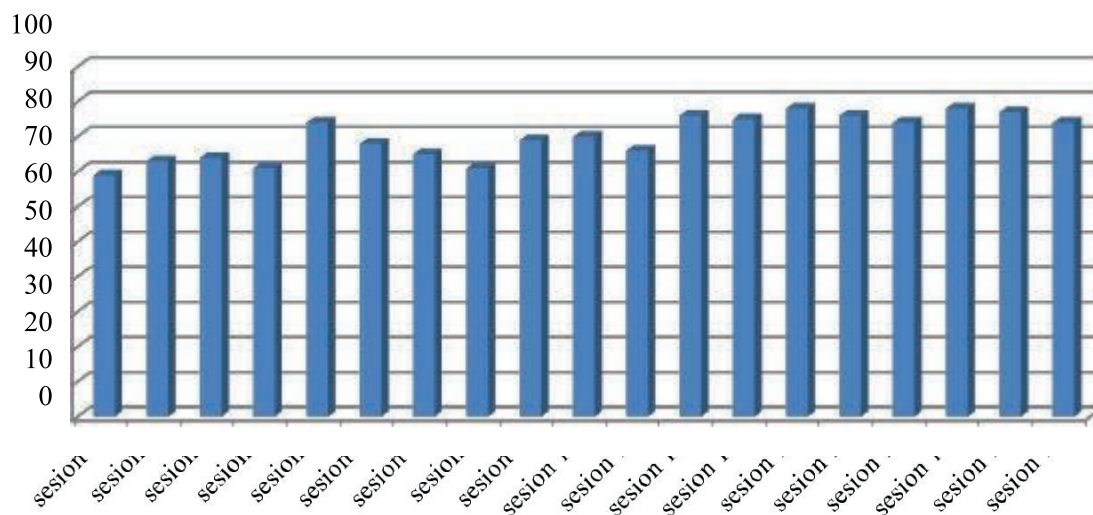


Figura 2. Porcentaje del cumplimiento de indicadores por sesión

DISCUSIÓN

El objetivo de este trabajo fue mostrar la evaluación de la implementación del Programa Integral Para Altas Capacidades (PIPAC) en su primera edición en la UAEM, desde el punto de vista de las monitoras, con el fin de mostrar la valoración del cumplimiento de los indicadores por sesión así como su propio desempeño, comparando la visión de cada una de ellas.

La función de los monitores/as como facilitadores, les permite a los niños participar e involucrarse activamente, así como estimular las habilidades socioafectivas. Una de las bondades del programa es que tiene una estructura general establecida, pero flexible, que con base en las habilidades e intereses de los participantes permite ofrecer una intervención dinámica y atractiva basada en actividades lúdicas.

De acuerdo a las evaluaciones de las monitoras, se observó que las actividades sirvieron para cumplir los objetivos; en la mayoría, las puntuaciones se encuentran concentradas en las valoraciones muy positivas, principalmente en los indicadores referidos a la interacción de las monitoras con el grupo. Dichos resultados muestran la importancia de la propia percepción de las monitoras en su desempeño para desarrollar el programa, observando que a mejor percepción, existe una mayor implicación de los participantes y en consecuencia, el alcance de objetivos.

En ese sentido, se puede observar una evolución de las monitoras, tanto la principal como la de apoyo en el transcurso de las sesiones, mostrándose más involucradas en las tareas. Esto se ve reflejado en los comentarios de las evaluaciones en las que indican que: *“los niños han aprendido,*

se ha conseguido que se escucharan, se ha establecido una buena comunicación y se han utilizado habilidades para motivarles". Por lo tanto, se visualiza una mejora en las habilidades sociales y afectivas de los niños participantes, tal como se mostró en otra investigación (Navarro, Rodríguez-Naveiras, López-Aymes y Cadenas, 2015).

Como se ha mencionado al inicio del trabajo, la evaluación de programas permite obtener datos para comprobar el cumplimiento de objetivos, conocer los efectos del programa, así como para analizar su implementación y ofrecer ayudas para la mejora del mismo. Además, la adaptación de programas nos permite brindar atención a la diversidad, ya que a través de los recursos ya existentes, podemos dar respuesta a las necesidades de las diferentes realidades sociales, culturales e individuales (González-Castro, Barrera y Martínez, 2004).

En futuras investigaciones se podría analizar la conducta de las monitoras durante la implementación del PIPAC como las propuestas por Rodríguez-Naveiras (2011) y Romero et al. (2014) a partir de la metodología observacional. Con ello se podrían medir de manera sistemática y objetiva las conductas espontáneas de las monitoras, y el tipo de interacciones que promueven durante las sesiones, con el fin de retroalimentar su actuación y mejorar su propia percepción.

REFERENCIAS

Borges, A., Hernández-Jorge, C. M. y Rodríguez-Naveiras, E. (2006). Comportamientos parentales en familias con superdotados. *Faisca*, 11 (13), 48-58.

Borges, A. y Rodríguez-Naveiras, E. (2012a). Programas de intervención en altas capacidades y su evaluación. En M.D. Valadez, J. Betancourt y M.A Zabala

(Eds.), *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes* (pp. 395-405). México: Manual Moderno.

Borges, A. y Rodríguez-Naveiras, E. (2012b). La evaluación de proceso mediante metodología observacional aplicado a un programa extraescolar para alumnado de altas capacidades. *Revista AMAzônica*, 10 (3), 126-145.

Borges, A., Valadez, M.D. y López-Aymes, G. (2013, noviembre). *Evaluación basada en evidencias del programa de aptitudes sobresalientes y talentos específicos*. Comunicación presentada al Congreso Internacional da ANEIS. Sobredotação: Desafios do ensino-aprendizagem diferentes contextos. Oporto, Portugal.

Borlan, J.H. (2003). Evaluating gifted programs: A broader perspective. En N. Colangelo y G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 293-310). Boston: Allyn and Bacon.

Castellanos, D. y Hernández, X. (2015). Características socioafectivas de los adolescentes con aptitudes sobresalientes: ¿Una necesaria discronía? En B. Téllez (Coord.), *Investigaciones en Neuropsicología y Psicología Educativa* (pp. 232-267). México: Bonilla y Artigas.

Covarrubias, P. y Marín, R. (2015). Evaluación de la propuesta de intervención para estudiantes sobresalientes: caso Chihuahua, México. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (3), 1-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44741347010.pdf>

Cruz-Mandujano, J. y León-Cárdenas, M. C. (2013). La identificación y el desarrollo del talento científico en niños y jóvenes en México, un proyecto medular para el desarrollo futuro de la ciencia. *Revista Iberoamericana para la*

Investigación y el Desarrollo Educativo, 10, 1-13. Recuperado de <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDESECUNDARIO/article/download/548/537>

Diario Oficial de la Federación (2009a). *Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley General de Educación*, DOF 17-04-2009. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_ref17_17abr09.pdf

Diario Oficial de la Federación (2009b). *Decreto por el que se reforma y adiciona el artículo 41 de la Ley General de Educación*, DOF 22-06-2009. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_to_imagen

Diario Oficial de la Federación (2013). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación*, DOF 11-09-2013. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013.

Diario Oficial de la Federación (2015). *Acuerdo número 21/12/15 por el que se emiten las reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2016*, DOF: 27/12/2015. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5421440&fecha=27/12/2015.

Fernández-Ballesteros, R. (1995). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.

González-Castro, F., Barrera, M. y Martínez, Ch. R. (2004). The Cultural Adaptation of Prevention Interventions: Resolving Tensions Between Fidelity and Fit. *Prevention Science*, 5 (1), 41-45.

López-Aymes, G. (2008). *Un programa de desarrollo emocional para niños y niñas con altas capacidades y aptitudes sobresalientes. Características familiares y*

Emocionales de niños y niñas con aptitudes sobresalientes en Jalisco y Morelos. SEB/SEP CONACYT/2007, No. Proyecto: 085920

López-Aymes, G., Navarro, M. I., Vázquez, N. y Acuña, S. R. (en prensa). Programa Integral para las Altas Capacidades (PIPAC). Un pretexto para desarrollar habilidades socioafectivas en niños y niñas con altas capacidades en México. En J. Cruz-Mandujano (Ed.), *Aptitudes sobresalientes y talentos*. Morelia, México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) y Secretaría de Educación de Michoacán.

López-Aymes, G., Vázquez, N., Navarro, M. I. y Acuña, R. (2015). Características socioafectivas de niños con altas capacidades participantes en un programa extraescolar. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 11, A11-086. Doi: 10.17979/Reipe.2015.0.11.519

Navarro, M. I., Rodríguez-Naveiras, E., López-Aymes, G. y Cadenas, M. (2015). Evaluación de la interacción en un programa extracurricular usando la metodología observacional. *Talincrea. Talento, inteligencia y creatividad*, 1 (2), 24-43. Recuperado de <http://www.talincrea.cucs.udg.mx/sites/default/files/Articulo%20Evaluacion%20de%20la%20interaccion%20en%20un%20programa%20extracurricular.pdf>.

Paul de Verjovsky, J., Serrano, L. y Macías, E. (2011). *Un modelo de enriquecimiento extraescolar para alumnos de primaria con talento científico y matemático: el programa piloto de PAUTA Morelos*. Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, del 7 al 11 de noviembre, Monterrey, Nuevo León (pp. 1-9) Recuperado de [Revista talento, inteligencia y creatividad www.talincrea.cucs.udg.mx](http://www.comie.</p></div><div data-bbox=)

org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/2098.pdf.

Pineda, F. (2010). *Implementación de políticas en el campo educativo: el caso de los niños sobresalientes en las escuelas primarias públicas de Morelos*. Tesis de Maestría no publicada. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Pineda, F. (2014). *La integración educativa de los alumnos con aptitudes sobresalientes en escuelas públicas de Morelos: estudio de las prácticas educativas de los profesores de educación especial y regular*. Tesis doctoral no publicada. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Rodríguez-Naveiras, E. (2011). *PROFUNDO: Un instrumento para la evaluación de proceso de un programa de altas capacidades*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna. Soportes audiovisuales e informáticos.

Rodríguez-Naveiras, E. y Borges, A. (2015). Evaluación del comportamiento de docentes en un programa socioafectivo para alumnado de altas capacidades intelectuales. *Talincrea. Talento, inteligencia y creatividad*, 1 (2), 44-62. Recuperado de <http://www.talincrea.cucs.udg.mx/sites/default/files/Articulo%20Evaluacion%20del%20comportamiento%20de%20docentes%20de%20un%20programa%20socioafectivo.pdf>.

Rodríguez-Naveiras, E., Borges, A., Hernández-Jorge, C. (2010). La función motivacional de monitores de un programa para altas capacidades. En J.M. Díaz-Gómez y E. Gámez-Armas (Coords.), *Motivación y emoción: investigaciones actuales* (pp.109-120). Tenerife: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna.

Rodríguez-Naveiras, E., Díaz, M., Rodríguez, M., Borges, A. y Valadez, M. D. (2015). *Programa Integral Para Altas Capacidades. Descubriéndonos: Una guía para su aplicación*. México: Manual Moderno.

Romero, T., Rodríguez-Naveiras, E. y Borges, A. (2014). Evaluación de programas educativos a través de metodología observacional, aplicado a un programa extraescolar para altas capacidades desarrollado en México. *Talincrea. Talento, inteligencia y creatividad*, 1(1), 54-76. Recuperado de http://www.talincrea.cucs.udg.mx/sites/default/files/ARTICULO%20EVALUACION%20DE%20PROGRAMAS%20EDUCATIVOS_p54-76.pdf.

Saenz, J. (2001). The gifted educational movement in Mexico. *World Council for Gifted and Talented Children*, 20 (1), 1 y 10.

Secretaría de Educación Pública (2006). *Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2013). *Normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación de la educación básica*. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5314831&fecha=20/09/2013.

Secretaría de Educación Pública (2015). *Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de alumnos con aptitudes sobresalientes en educación básica*. México: SEP. Recuperado de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2015/Lineamientos_acreditacion_promo.pdf.

Valadez, M. D. (2013). *Proyecto de Investigación: Evaluación basada en evidencias del programa de aptitudes*

sobresalientes y talentos específicos implementados en escuelas primarias. SEP/SEB/ CONACYT/2012-01 No. Proyecto 189818

Valadez, M. D., Galán, M.G., Borges, A., López-Aymes, G., Ávalos, A. y Zambrano-Guzmán, R. (2015). Identificación e intervención a niños con aptitudes sobresalientes desde el discurso de profesores de primaria del estado de Guanajuato. *Revista de Educación y Desarrollo*, 34, 35-42.

Valadez, M. D., Gómez, M. A., Betancourt, J., Zambrano, R. y Lara, B. (2010). Políticas educativas mexicanas en torno a la atención educativa de niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes y talentos. En M. D. Valadez y S. Valencia (Eds.), *Desarrollo y educación del talento en adolescentes* (pp. 54-63). México: Universidad de Guadalajara.

Valadez, M. D., López-Aymes, G., Borges, A. y Betancourt, J. (2016). *Programas de intervención para niños con altas capacidades y su evaluación*. México: Manual Moderno.

Valadez, M. D., Valdés, A. A., Galán, M., López-Aymes, G., Wendlandt, T. R. y Reyes, A. C. (2015). Analysis of the scientific productivity of mexican researchers on the topic of gifted students. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 8(4): 216-226.

Valdés, A. A., Sánchez, P. A. y Yáñez, A. I. (2013). Perfiles de estudiantes mexicanos con aptitudes intelectuales sobresalientes. *Acta Colombiana de Psicología*, 16 (1), 25-33.

Vázquez, N. (2016). *Aplicación del programa integral para altas capacidades (PIPAC) para desarrollar los aspectos socioafectivos de los alumnos con altas capacidades*. Tesis de Maestría no publicada.

México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Zacatelco, F. (Coord.) (2015). *Atención educativa para alumnos de primaria con aptitudes sobresalientes*. México: Gedisa.

Zavala, M. A. (Coord.) (2009). *Corazón y razón en armonía. Inteligencia emocional en alumnos con aptitud intelectual*. México: Universidad de Guanajuato y Plaza y Valdés.

Zúñiga, M. (2014). *La experiencia del modelo tutorial en la educación para una cultura científica de los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes de secundaria*. Memorias del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación celebrado del 12-14 de noviembre en Buenos Aires, Argentina (pp. 1-18). Recuperado de <http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/709.pdf>.