

PROGRAMA MENTES ÚNICAS: ATENDIENDO A LAS DIFICULTADES ESCOLARES A TRAVÉS DE UN PROGRAMA PSICOEDUCATIVO PARA NIÑOS Y PADRES

Silvia López Larrosa

Rosa Mary González Seijas

UDC

No aprendemos solos, sino en interacción, y este proceso no sólo es cognitivo y social sino que lleva aparejado un componente emocional. El proceso de aprendizaje no es ajeno al contexto social en el que se produce. Las emociones pueden facilitar o dificultar el aprendizaje y el éxito escolar Zins, Bloodworth, Weissberg, Walberg (2004). Así, se ha observado que los niños con DA atribuyen su mejora a factores externos que no pueden controlar, como la suerte o el tipo de tarea, y sus fracasos a la falta de habilidad y competencia, mientras que los niños sin DA atribuyen el éxito en tareas académicas a causas internas como su propio esfuerzo y habilidad, y manifiestan una conducta más estratégica que los niños con DA. Además, los niños con DA, tienen creencias negativas en relación a su competencia académica (autoconcepto académico) y a su capacidad para controlar los resultados obtenidos (Núñez, 1992; Núñez, González-Pumariiega y González-Pienda, 1995). Por esto, es por lo que autores como Adelman y Taylor (2000) plantean que si la escuela se centra sólo en la instrucción académica y el manejo escolar nos quedaremos cortos a la hora de buscar el éxito académico. Por lo que proponen considerar un componente capacitador de los alumnos en el que las variables socioemocionales juegan un importante papel.

Las variables socioemocionales según Zins y sus colaboradores (2004) incluyen el autoconocimiento, el conocimiento social, la toma de decisiones, el auto-manejo y el manejo de las relaciones. Su modelo, que es un modelo centrado en la persona, tiene no obstante, en cuenta al niño en interacción. De hecho, tanto la familia, como los docentes como los compañeros son una valiosa información sobre nosotros mismos como alumnos, lo que influirá en nuestro aprendizaje. Pero no sólo éstos influyen en el alumno sino que el proceso es recíproco, de modo que una determinada situación escolar, por ejemplo, de fracaso repetido en la escuela, influirá también en la familia, los docentes y los compañeros.

En este trabajo nos ocuparemos especialmente de cómo la familia se ve afectada por dificultades en la escuela pues partimos de una perspectiva sistémica según la cual, si un miembro de una familia tiene una dificultad, aunque ésta se manifieste en un contexto externo como la escuela, afecta al resto de los miembros de la familia. Por esto, nuestra propuesta es un programa de intervención, llamado *Mentes Únicas*, que busca trabajar con las familias y los niños para atender las dimensiones socioemocionales del aprendizaje de éstos, reforzando el componente capacitador del que hablaban Adelman y Taylor (2000). Según Zins y sus colaboradores (2004), entre las líneas de actuación para la mejora de las dimensiones socioemocionales se encuentra la colaboración entre la familia y la escuela. No obstante, las diversas intervenciones cuando hay dificultades escolares se alejan de un planteamiento sistémico y suelen centrarse en la escuela y en el niño, y excluir a la familia. En este trabajo consideramos que las intervenciones en la escuela y en el niño son muy necesarias pero es importante también el trabajo con las familias. Un trabajo que vaya más allá de exigir o pedir su implicación en los aprendizajes de los hijos cuando surgen dificultades. Porque las familias lo pasan mal cuando hay dificultades en la escuela: se suelen sentir estresados (Stern, 2002) y sobrecargados por las tareas educativas, culpables y culpados por los bajos rendimientos de los hijos (Christenson y Hirsch, 1998) y, si, además, se dan problemas conductuales, existe mayor conflicto y menor cohesión familiar que en familias en las que los hijos no tienen dichos problemas (Montiel-Nava, Montiel-Barbero, y Peña, 2005). A su vez, los niños, si tienen DA se sienten poco comprendidos por su familia (González-Pienda,, Núñez, González-Pumariega, Álvarez, Rocés, García, González, G. Cabanach, y Valle, 2000 y Haager y Vaughn, 1995).

El programa *Mentes Únicas* desarrollado por Stern (1999) en el Ackerman Institute de Nueva York y adaptado en España, tiene un formato multifamiliar para considerar las vivencias de los problemas escolares de los niños desde diversas perspectivas y favorecer la comprensión de los adultos y el acercamiento de padres e hijos, al tiempo que se buscan soluciones conjuntas. Los objetivos del programa son 1) incrementar el conocimiento sobre los procesos mentales y cuándo y cómo actuar cuando hay dificultades que se traducen en dificultades escolares, 2) ayudar a las familias a comprender el impacto emocional de las dificultades tanto en el niño como en la familia, 3) ayudar a las familias a desarrollar estrategias de resolución de problemas en el hogar y fuera de él, por ejemplo, buscando la colaboración con sistemas más amplios como la escuela, 5) reconocer los puntos fuertes y débiles de sus hijos y ayudar a

incrementar la autoestima de los niños y su motivación, 6) crear una red de apoyo social a través del trabajo conjunto con varias familias que disminuya el aislamiento social (Stern, 2002) y 7) lograr contextualizar las dificultades escolares del hijo de modo que no ocupe por completo la vida de la familia.

Según Zins y sus colaboradores (2004), entre las características esenciales para un efectivo abordaje de las dimensiones socioemocionales está el dar oportunidades para relacionarse y participar, usar diversos métodos de implicación, promover la responsabilidad, y favorecer la seguridad y el apoyo. En Mentees Únicas se tienen muy en cuenta estos aspectos, por esto, no sólo nos ocuparemos de los resultados sino también del proceso de intervención.

Los objetivos de este estudio son:

Identificar la situación familiar de niños con problemas escolares.

Identificar cambios en los niños desde su perspectiva, la de los padres y de los profesores tras la participación en el programa Mentees Únicas.

Evaluar el proceso de intervención

PARTICIPANTES

Los niños participantes en el programa estudiaban en dos colegios concertados de la provincia de la Coruña, uno urbano y otro en un ayuntamiento limítrofe con la ciudad de La Coruña. Además de ellos, al programa acudieron sus padres y madres.

En total, el número de niños fue de 15 (9 niñas y 6 niños), repartidos como sigue: 6 niños en el G1, 5 niños en G2 y 4 niños en G3. La media de edad era de 10.33 años, oscilando entre los 9 y los 12 años. 9 niños estaban en 4º curso, 4 niños en 5º y 2 en 6º. Tenían una media de problemas en el colegio de 3.4 años.

Los padres participantes en el estudio fueron 21 (15 madres y 6 padres), con una edad media de 41.79 años (DE = 5.17). El grupo G1 estuvo compuesto por 6 padres, el G2 por 8 y el G3 por 7 padres. El nivel educativo era fundamentalmente medio (80%), y había la misma proporción de estudios primarios y superiores (20%). Por lo que respecta a la ocupación, el 80% estaban activos laboralmente mientras que un 20% eran amas de casa.

El número medio de miembros por familia era de 3.8 (DE= .83).

Los profesores tutores de cada niño no acudieron a las sesiones pero sí contestaron a unos cuestionarios iniciales y finales sobre cada niño. Ya que algunos niños compartían el mismo profesor/tutor, el número total de tutores fue de 10.

MATERIALES

Por lo que respecta a los materiales, distinguiremos entre los materiales de intervención y los materiales de investigación.

Materiales de intervención:

El programa Mentes Únicas propone diversas actividades para realizar fuera de las sesiones individualmente o de modo conjunto. Por ello, se elaboró un cuadernillo para cada niño que incluye: 1. las actividades para casa, algunas de las cuales eran una continuación de lo trabajado en las sesiones y otras de preparación de las que vendrían a continuación y 2. información sencilla sobre cuestiones tratadas durante las sesiones que, por su densidad, conviene que puedan revisar, por ejemplo, sobre las distintas funciones cerebrales o sobre los diversos tipos de inteligencia.

Las madres/padres también contaron con su cuadernillo con la misma finalidad que el de los niños y con los contenidos adaptados a ellas y las actividades que se les pedirían hacer en colaboración con sus hijos. Además de los cuadernillos, el programa incluye la realización de actividades de dibujo, escritura, o marionetas, entre otros.

Materiales de investigación.

*Niños

Instrumentos para T1

- CI (Cuestionario inicial) niños:

Los niños debían cubrir un cuestionario inicial elaborado específicamente y en el que se preguntaba sobre quién les ayudaba con las tareas, su nivel de preocupación, a quién veían más afectado por su situación escolar, desde cuándo tenían problemas en el colegio y qué confianza tenían en una mejoría.

- BASC (Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes) (Reynolds y Kamphaus, 2004). El BASC tiene una versión de autoinforme para identificar inadaptación escolar (actitud negativa hacia el colegio, hacia los profesores y búsqueda de sensaciones), desajuste clínico (ansiedad, atipicidad, locus de control y somatización), adaptación personal (relaciones con los padres, relaciones interpersonales, autoestima y confianza en sí mismo) y otros problemas (depresión, sentido de incapacidad y estrés social).

La fiabilidad del instrumento en su versión española para esta escala se encuentra entre los valores de .70 y .80.

- SDQ-self (Strengths and Difficulties Questionnaire) (Goodman, 1997). EL SDQ es un instrumento que incluye cinco escalas: síntomas emocionales, problemas conductuales, hiperactividad/inatención, problemas en las relaciones con los iguales y conducta prosocial. Puede ser cubierto por los niños, pero también cuenta con una versión para profesores y padres. Ha sido traducido a numerosos idiomas, entre ellos, el español. Toda la información sobre este instrumento es encuentra en www.sdqinfo.com. La fiabilidad de la versión autoinforme es de .82 para toda la escala, de .75 para problemas emocionales, .72 para problemas conductuales, de .69 para hiperactividad/inatención, .65 para conducta prosocial y .61 para problemas con los iguales (Goodman, Meltzer y Bailey, 1998)

Instrumentos para T2

- CF (Cuestionario final) niños:
Un cuestionario final con preguntas similares a las de T1 pero, además, algunas cuestiones sobre el proceso de las sesiones, nivel de cumplimiento de expectativas y cómo se sentían en la actualidad.
- BASC
- SDQ-self

*Padres y madres

Instrumentos para T1

- CI (Cuestionario inicial) padres:
Los padres debían cubrir independientemente un cuestionario inicial en el que se recogían datos sociodemográficos de la familia, por ejemplo, número de

miembros, y datos personales como edad, nivel educativo y ocupación. A continuación se incluían preguntas sobre su nivel de preocupación, la ayuda recibida, las limitaciones impuestas por las dificultades del hijo/a, el nivel de conflicto familiar, sus atribuciones sobre las mejoras, su conducta habitual ante las dificultades y su nivel de satisfacción vital.

- FES (Moos, Moos y Trickett, 2000). FES es un instrumento que recoge información sobre la cohesión familiar, la expresividad, el conflicto, la autonomía, la actuación, la dimensión intelectual-cultural, la social-recreativa y la de moralidad-religiosidad, la organización y el control familiares. La *cohesión* hace referencia al grado en que los miembros de la familia están compenetrados y se ayudan y apoyan entre sí. La *expresividad* es el grado en que se permite a los miembros de la familia actuar libremente y expresar sus sentimientos. El *conflicto* es el grado en que se expresan la cólera, la agresividad y el desacuerdo entre los miembros de la familia. La *autonomía* es el grado en que los miembros están seguros de sí mismos, son autosuficientes y toman sus propias decisiones. La *actuación* es el grado en que las actividades se enmarcan en una estructura orientada a la acción. La *dimensión intelectual-cultural* es el grado de interés en actividades políticas, sociales, intelectuales y culturales. La *social-recreativa* es el grado de participación en este tipo de actividades. La *moralidad-religiosidad* hace referencia a la importancia que se da a las prácticas y valores de tipo ético y religioso. La *organización* es la importancia que se da a una clara organización y estructura al planificar las actividades y responsabilidades de la familia. Finalmente, el *control* es el grado en que la dirección de la vida familiar se atiene a reglas y procedimientos establecidos. La fiabilidad test-retest en su versión española oscila entre .73 y .86 para las diversas subescalas.
- SDQ padres. EL SDQ para padres incluye las mismas escalas que el SDQ-self: síntomas emocionales, problemas conductuales, hiperactividad/inatención, problemas en las relaciones con los iguales y conducta prosocial.
- CPA (Cuestionario de preguntas abiertas):
Sólo con el último grupo se procedió a elaborar un cuestionario con preguntas abiertas en el que se indagaba de manera más extensa sobre lo que los padres creían que le pasaba a su hijo, cómo se veían de afectados todos por esa situación, qué dificultades se encontraban como padres para tratar a su hijo con

problemas escolares, lo que le costaba más al niño/a y qué esperaban en el futuro para su hijo/a

Instrumentos para T2

- CF (Cuestionario final) padres:

El CF padres incluye preguntas similares a CI padres sin las preguntas sociodemográficas e incluye preguntas sobre el proceso de las sesiones: cómo se sintieron, cuál fue el cumplimiento de expectativas, cómo se sintieron de seguros, escuchados, próximos a las familias y entre ellos, qué les ayudó más de las sesiones y sus propuestas de mejora.

- FES
- SDQ padres.

*Profesores

Instrumentos para T1

- CI (Cuestionario inicial) profesores. El cuestionario inicial para profesores incluye preguntas sobre cuánto tiempo ha sido el/la profesor/a del niño, qué cree que le pasa, qué le preocupa, las características de las relaciones con la familia, su seguridad con respecto a la mejoría del alumno, y las atribuciones de la mejoría. Finalmente se incluye una pregunta positiva en la que se busca que indiquen una cualidad positiva de su alumno.
- BASC (Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes) (Reynolds y Kamphaus, 2004). EL BASC tiene una versión para ser contestada por los profesores-tutores, en la que se evalúa lo siguiente: exteriorizar problemas (incluye agresividad, hiperactividad, problemas de conducta), interiorizar problemas (ansiedad, depresión, somatización), problemas escolares (problemas de atención y de aprendizaje), otros problemas (atipicidad, retraimiento), habilidades adaptativas (adaptabilidad, liderazgo y habilidades sociales) y otras habilidades adaptativas (habilidades para el estudio). La fiabilidad de las escalas para el rango de edad en la que ha sido aplicada en este estudio es mayor o igual a .90 para las escalas: exteriorizar problemas, problemas escolares, habilidades adaptativas, agresividad, hiperactividad,

problemas de atención y habilidades para el estudio. Es mayor o igual a .70 para las escalas: interiorizar problemas, problemas de aprendizaje, depresión, atipicidad, retraimiento, habilidades sociales y liderazgo. Finalmente, la escala de ansiedad tiene una fiabilidad de .64, problemas de conducta .67 y adaptabilidad .68.

- SDQ profesores. EL SDQ para profesores incluye las mismas escalas que el SDQ-self: síntomas emocionales, problemas conductuales, hiperactividad/inatención, problemas en las relaciones con los iguales y conducta prosocial.

Instrumentos para T2

- CF (Cuestionario final) profesores. El CF para profesores incluye algunas preguntas similares a las incluidas en CI profesores, como atribuciones de la mejoría, nivel de preocupación por el alumno y relaciones con la familia, y otras nuevas como si han visto mejorías o no y qué puede ayudar a su alumno a partir de ahora.
- BASC
- SDQ profesores

PROCEDIMIENTO

El programa Mentés Únicas se desarrolló durante tres años con tres grupos de niños y sus padres/madres. El programa se realizó siempre entre la segunda y la tercera evaluación del curso académico, durante los cursos 2006-2007, 2007-2008, 2008-2009.

Mentés Únicas consta de ocho sesiones de periodicidad semanal.

En el curso 2006-2007 se contactó con un colegio concertado a través de las profesoras de apoyo. En dicho colegio se habían identificado niños con dificultades escolares (entre los 9 y los 11 años). Ocho familias recibieron una carta explicativa del programa que enviaron los miembros del equipo de investigación pero sólo seis aceptaron. Fueron éstas las familias que participaron en la primera edición del programa.

En el curso 2007 y 2008 se contactó con el departamento de orientación de otro centro y se solicitó desarrollar el programa con niños que habían sido identificados con problemas escolares (entre 9 y 11 años). Desde el departamento de orientación se

seleccionó a los niños y sus familias. Desde el grupo de investigación se efectuó el contacto con ellos y cinco familias aceptaron y participaron.

En 2008-2009, ya que algunos niños no habían podido ser atendidos en el primer grupo, se ofreció la oportunidad a los padres de esos y otros niños con dificultades del mismo colegio el participar en la segunda edición del programa en dicho centro. En esta ocasión aceptaron cinco familias pero una rehusó participar antes de la primera sesión.

El primer encuentro con las familias (que se considera la sesión 1) se realizó en el centro, por ser el contexto mejor conocido por los niños y los padres. Se trataron cuestiones como: en qué consiste el programa más detalladamente, cómo llegar al lugar en el que se desarrollarían el resto de las sesiones, entregar una carta de bienvenida a los padres y a los niños y solucionar dudas. Se entregó el consentimiento informado a cada familia y todos los responsables de llevar a cabo las sesiones firmaron los acuerdos de confidencialidad. Se repartieron los instrumentos de evaluación inicial de niños y padres, que debieron cubrir en dicha sesión. A los profesores se les dejaron los instrumentos y explicaciones y agradecimientos en un sobre a su atención. Se les ofreció la posibilidad de contactar con el equipo de investigación si tenían alguna duda. Los responsables de orientación de los centros o los profesores de apoyo se encargaron de entregar los cuestionarios a los docentes.

Las siete siguientes sesiones se realizaron en la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Coruña (UDC). La periodicidad fue semanal y la duración de unos 90 minutos aproximadamente. Las sesiones tuvieron lugar a la misma hora en un laboratorio que cuenta con una sala espaciosa para el trabajo grupal y una sala anexa más pequeña separada de ésta por un espejo unidireccional. Se permitió que las profesoras de apoyo de los niños observaran las sesiones a través del espejo unidireccional (las familias y los niños sabían que estaban tras el espejo y habían dado su consentimiento). En dicha sala, se encontraban, por tanto, las orientadoras y las ayudantes de investigación.

Las sesiones fueron dirigidas por las investigadoras responsables, una con amplia experiencia en DA y la otra con formación en terapia familiar e intervención psicoeducativa con familias.

El formato fue muy similar: breve resumen de la sesión anterior por parte de las coordinadoras del grupo, discusión de dudas o temas pendientes y comentarios sobre la

semana anterior por parte de los niños y las familias, trabajo de la semana según la temática analizada (se considerará en detalle a continuación), propuesta de actividades para casa y resumen de la sesión.

Por lo que respecta a la temática central de las sesiones, la *sesión 2* se ocupó de las vivencias de las DA. Se identificaron las diversas funciones cerebrales (atención, memoria, etc) y la necesidad de que éstas trabajen coordinadamente.

En la *sesión 3*, se continuó con las funciones cerebrales, identificando las que se ponen en marcha en una tarea determinada. Se presentó un vídeo con personas con DA en la infancia y que transmiten a los niños y las familias un mensaje de “posibilidad” centrada en qué les ayudó de otras personas y qué hicieron por sí mismos.

En la *sesión 4* se introdujo la noción de inteligencias múltiples y se animó a las familias a trabajar sobre los tipos de inteligencias de cada uno de los miembros para discutir con el resto de los asistentes.

En la *sesión 5* se contó una historia centrada en las sensaciones de incapacidad de un niño y se introdujeron dos personajes: Nopuedosaurio y la avispa Mecrispa.

En la *sesión 6*, se realizaron escenificaciones de situaciones cotidianas (los deberes y la hora de acostarse) en las que surgió un conflicto y los solucionadores de problemas debían (un niño y una madre/padre) proponer alternativas para mejorar dichas situaciones. A continuación se describieron los círculos viciosos que producen una escalada en la emisión de conductas que no conduce a mejorar una situación.

En la *sesión 7*, se trabajó con la idea de la lluvia de ideas para la solución de problemas (identificación del problema, soluciones pasadas, posibles soluciones futuras, elección de una y puesta en práctica).

En la *octava* y última sesión, se analizaron las relaciones con la escuela y cómo mejorarlas. La despedida consistió en los deseos para los niños y de los niños, y la entrega de diplomas.

Tras terminar la sesión, se entregan los cuestionarios finales de niños y padres.

Los cuestionarios de las profesoras se entregaron a través de las orientadoras pero para la recogida, una vez cumplimentados, se realizó una mesa redonda con ellas para discutir sobre los niños y saber cómo estaban y agradecer personalmente la ayuda proporcionada.

ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de datos se recurrió a realizar análisis descriptivos, medias, desviaciones típicas y frecuencias. Para identificar diferencias entre T1 y T2 se recurrió a la prueba t de medidas repetidas. También se realizaron correlaciones de Pearson entre las puntuaciones.

RESULTADOS DEL PROGRAMA MENTES ÚNICAS

Los análisis iniciales indicaron que los padres de la muestra participante en el programa eran padres que se sentían bastante o muy culpados por la situación de su hijo (50%). Por otro lado, la vida familiar se veía afectada por conflictos que tenían que ver con los deberes, el colegio o el hijo con dificultades mayoritariamente. Los padres ordenaron los conflictos en el hogar en este orden (de más a menos siendo 10 la puntuación máxima y 0 la mínima): deberes (7.11), colegio (6.84), el hijo con dificultades (6.05), otros familiares (4.63), el trabajo (4.42), las relaciones entre los hijos (4.37), las vacaciones (3.16) y el dinero (3.05). No obstante, un 35% de los casos indicaron que menos del 10% de las discusiones se producían ante los hijos y un 20% que entre el 10 y el 15% se producían en presencia del hijo. Estos datos se ven apoyados por los resultados obtenidos con el FES de Moss y Moss que indicaron que se trataba de familias ajustadas cuyos valores en todas las dimensiones analizadas eran medios, tanto en T1 como en T2. De éstos, el conflicto tenía un valor 52 en T1 y T2. Los valores más extremos se dieron en autonomía (valor medio tipificado de 44) y en la dimensión intelectual-cultural (valor medio tipificado de 55).

Los análisis aplicando la prueba t de medidas repetidas pusieron de manifiesto que no había diferencias significativas en la evaluación de toda la familia con el FES de Moss y Moss. Sí, no obstante, se produjo un incremento significativo, en que se sentían más ayudados por toda la familia para afrontar las dificultades escolares del hijo ($t(12)=-2.41, p<.03$). También se encontraron otros dos resultados significativos: un decremento de satisfacción con el colegio ($t(18)=2.14, p<.04$) y un decremento en la búsqueda de soluciones cuando hay problemas ($t(2.84)=2.53, p\leq.01$).

Al terminar el programa, los padres manifestaron su seguridad en que sus hijos mejorarían bastante (58%) y mucho (16%), los veían mejor un 85% de ellos, un 95% no los veían peor y un 70% no los veía igual en ninguna dimensión. Sin embargo, los

análisis de las respuestas al SDQ indicaron que no había diferencias significativas en las dimensiones que evalúa entre T1 y T2.

Los niños sentían que la ayuda fundamental para ellos era la del profesor de apoyo (80%), después seguían sus madres (46.7%), sus padres (40%), sus hermanos (26.7%) y el profesor del aula (33.3%). Sentían que la situación afectaba sobre todo a la familia (40% en T1 y 46.7% en T2), a la madre (33.3% en T1 y 20% en T2) y a ellos (20% en T1 y T2). Los niños al terminar el programa se veían mejor un 93.3% de los casos e igual 6.7%. Ninguno se vio peor.

Los análisis de las puntuaciones típicas del BASC (datos de autoinforme de los niños) comparando los resultados en T1 y T2, indicaron diferencias significativas en atipicidad ($t(14) = 2.79, p < .05$), locus de control ($t(14) = 4.12, p < .01$), estrés social ($t(14) = 4.27; p < .01$), ansiedad ($t(14) = 3.48, p < .01$), depresión ($t(14) = 3.12, p < .01$), sentido de incapacidad ($t(13) = 3.56, p < .01$) y desajuste clínico ($t(14) = 5.59, p < .001$). En todos estos casos, los valores en T2 fueron significativamente menores en T2 con respecto a T1, lo cual indica que disminuyó la atipicidad, el estrés social, la ansiedad, la depresión, el sentido de incapacidad y el desajuste clínico y el locus de control se hizo más interno. Por otro lado, también se dieron diferencias significativas entre T1 y T2 en actitud negativa hacia el colegio ($t(14) = -2.41, p < .05$), de modo que los niños incrementaron su actitud negativa hacia el colegio. También se produjo un incremento significativo en T2 de la creencia de que su mejoría depende de otros profesionales ($t(14) = -2.35, p < .05$).

Al analizar las repuestas al SDQ-self (que debían contestar los niños sobre sí mismos), no se hallaron diferencias significativas entre los resultados en T1 y en T2. Los análisis de correlaciones de Pearson entre las medidas, por una parte las medidas pre y por otra las medidas post, puso de manifiesto que en T1, se daba una correlación significativa entre estrés general e hiperactividad/problemas atencionales ($r = .97, p < .05$) y dificultades en las relaciones con los iguales ($r = .99, p < .01$) y entre hiperactividad/atención y dificultades en las relaciones con los iguales ($r = .98, p < .05$). En T2 se mantuvo la correlación significativa entre estrés general y dificultades en las relaciones con los iguales ($r = .95, r = .05$) pero se encontró también una correlación significativa entre hiperactividad/atención y conducta de ayuda ($r = .97, p < .05$).

Los profesores, por su parte, indicaron una mejora significativa de los problemas conductuales en T2 con respecto a T1 ($t(3) = 6.55, p < .001$) utilizando el SDQ. Sin

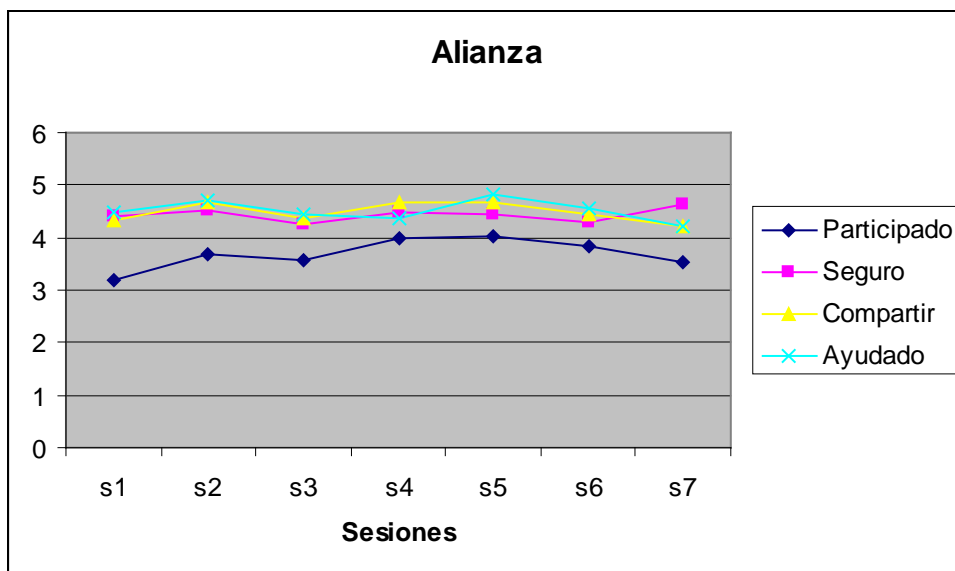
embargo, con respecto al BASC profesores no se encontró ninguna diferencia significativa entre T1 y T2 para ninguna de las dimensiones analizadas.

Los profesores tenían un nivel de satisfacción en la relación con las familias de 3.11 (4 es el valor máximo). Creían que se veían las mejorías en los niños un 46.7% de los casos, un 13.3% creían que se verían el año próximo y un 40% creían que no se verían nunca. Comparando entre la evaluación anterior y la actual, decían que había mejorías en el 66.7% de los casos, que estaban igual el 53.3% y que estaban peor 20% de los casos.

PROCESO DE LAS SESIONES

Se analizaron conjuntamente las evaluaciones que padres e hijos hicieron de cada sesión al finalizar cada una de ellas teniendo en cuenta su sentido de haber participado, de sentirse seguro para expresar lo que sentían y opinaban, su sentido de compartir con los demás y de haberse sentido ayudado, en definitiva, el constructo alianza terapéutica. La puntuación máxima era de 5. El valor medio de haber participado fue de 3.69; de estar seguro 4.43, de compartir con los demás, 4.48 y de sentirse ayudado 4.5.

La progresión en cada sesión para cada dimensión fue la siguiente:



Las valoraciones recogidas al terminar la última sesión, y que sólo se preguntaron a los padres, indicaron que se sintieron seguros, que podían decir lo que querían, satisfechos, que podían expresar sus sentimientos, que había confianza y cercanía con los

coordinadores y con sus familias y que sus expectativas se cumplieron en muy buena medida.

	N	Media	DE.
Que podías decir lo que querías	20	3,80	,410
Cercano a coordinadoras	20	3,70	,571
Ambiente seguro	20	3,70	,470
Cercano a la familia	20	3,65	,671
Expresar sentimientos	20	3,65	,489
Confianza en coordinadores	20	3,55	,686
Satisfecho con lo conseguido	20	3,55	,686
Confianza en la familia	20	3,50	,688
Sentirse comprendido	20	3,45	,759
Compartir con la familia	19	3,37	,761
Compartir con coordinadoras	20	3,35	,745
Cumplir expectativas	20	3,20	,616
Confianza en las otras familias	20	2,90	1,071
Cercano a otras familias	20	2,90	1,119
Compartir con otros	19	2,84	1,068

Tabla: medias y desviaciones típicas en evaluación de alianza y cumplimiento de expectativas al terminar el programa (valor máximo 4, mínimo 0)

A los padres les ayudó sobre todo el compartir con otras familias (90%) y lo que se dijo durante las sesiones (85%), así como nuevas ideas (85%) y el descubrir nuevas habilidades en sus hijos (70%).

Consideraron que el tiempo del programa fue insuficiente en un 60% de los casos, pues todos querrían más sesiones aunque sí coincidían mayoritariamente en que el horario era adecuado (85%).

Por lo que respecta a los niños, su nivel de cumplimiento de expectativas fue de 3.4 (DE= 1.12) y les ayudaron sobre todo las otras familias y los sentimientos que surgieron (80%), lo que les dijeron (73.3%), las ideas que les dieron (66.7%), el hablar con su familia (53.3%) y lo que hicieron (46.7%)

REFERENCIAS

Adelman, H.S. y Taylor, L. (2000). Moving prevention from the fringes into the fabric of school improvement. *Journal of Education and Psychological Consultation*, 11, 7-36.

Goodman R (1997) The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.

Goodman, R., Meltzer, H. y Bailey, V. (1998). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child and Adolescent Psychology*, 7, 125-130.

Moos, R.H., Moos, B.S. y Trickett, E.J. (2000). *Escalas de clima social*. Madrid: TEA.

Reynolds, C.R. y Kamphaus, R.W. (2004). *BASC*. Madrid: TEA.

Zins, J.E.; Bloodworth, M.R.; Weissberg, R.P.; Walberg, H.J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. En *Building academic success on social and emotional learning. What dos the research say?*, pp. 3-22. Nueva York. Teachers College Press.