

Familia y necesidades educativas de los hijos: intervención y reflexiones

Family and children's educational needs: intervention and reflections

Silvia López Larrosa (<https://orcid.org/0000-0002-8200-8692>)*

*Universidade da Coruña

Trabajo presentado en el panel de debate: Desafíos e oportunidades da educación inclusiva. Título de la comunicación: Familia y necesidades educativas de los hijos: intervención y reflexiones. XVI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía. 1-3 septiembre 2021. Universidade do Minho, Braga, Portugal. Fecha del panel: 2 septiembre 2021.

Referencia: López Larrosa, Silvia. (2021). Familia y necesidades educativas de los hijos: intervención y reflexiones. En B. D. Silva, L. S. Almeida, A. Barca, M. Peralbo, & R. Alves (Eds.), *Atas do XVI Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogia* (pp. 45-54). Universidade do Minho.

Esta presentación no ha recibido financiación. Silvia López Larrosa. Departamento de Psicología. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Elviña, 15071 A Coruña, España. silvia.lopez.larrosa@udc.es

Resumen

Cuando los hijos tienen necesidades especiales, cada vez más se adopta una visión de la intervención que va más allá de ocuparse solo de dicho hijo/a para plantear una actuación basada en la familia. No obstante, la intervención puede proponerse como una forma de que la familia continúe el trabajo profesional, o se puede entender que, como el bienestar del niño/a y de la familia están íntimamente unidos, trabajar en el bienestar de la familia redundará en el bienestar del hijo/a con necesidades especiales y viceversa. En la escuela, igualmente, de modo creciente, se acentúa la importancia de actuar en colaboración con la familia. En este marco amplio de colaboración familia-escuela es donde se encuadra la relación familia-escuela cuando un niño/a tiene necesidades educativas. En el programa Mentes Únicas, que es una intervención psicoeducativa para trabajar conjuntamente con los niños/as que tienen dificultades en el aprendizaje y sus familias, se entiende que es posible intervenir para la mejora socioemocional de niños/as y familias, al tiempo que, se aborda en una de sus sesiones, el trabajo de colaboración con la escuela. La versión de Mentes Únicas para la escuela, que se ha denominado MUPO, incluye a todos los niños/as de un aula, tengan o no dificultades en el aprendizaje, para abordar sus necesidades socioemocionales. En esta presentación se habla de ambos programas y se reflexiona sobre el papel de la escuela y sus

Familia y necesidades educativas

profesionales al aproximarse a las necesidades educativas y socioemocionales del alumnado, así como de sus familias.

Palavras-chave: Mentees Únicas, socio-emocional, dificultades de aprendizaje, padres

Abstract

An increasingly accepted approach to children with special needs stresses the commitment to paying attention to their families. But, addressing families may adopt two different approaches, one in which the family just follows the lead of the professional, or another in which it is assumed that the wellbeing of the child and the family are linked, thus, working in the wellbeing of the family will impact the wellbeing of the child and vice versa. In the school it is also increasingly accepted the importance of the family-school collaboration. In this broad family-school collaboration arena is where the relationship between family and school takes place when a child has special needs. The Unique Minds program is a psychoeducational intervention that works together with children who have learning disabilities and their families. The starting point is to work with the aim of improving children's and families' social-emotional dimensions, while, in one of its sessions, the family-school collaboration is addressed. The version of Unique Minds that has been developed to work at the school, called MUPO, addresses all children in the classroom, either with or without learning disabilities, to tackle their social-emotional needs. In this presentation, both programs will be presented, together with a reflection upon the role that the school and its professionals play when they approach the educational and social-emotional needs of their students and their families.

Keywords: Unique Minds, social-emotional, learning disabilities, parents

Introducción

Cuando los hijos/as tienen necesidades especiales, en la bibliografía se encuentran referencias al impacto negativo de este hecho en el sistema familiar, por ejemplo, mayor estrés (Kilic et al., 2013) o mayor fatiga emocional (Darling et al., 2012), entre otras. Sin embargo, también hay estudios que adoptan una perspectiva adaptativa. En esta, se reconocen las dificultades que las familias de niños/as con necesidades especiales deben afrontar pero se identifican igualmente los recursos con los que cuentan para hacerles frente (Jess et al., 2017; Serrano et al., 2016; Suzuki et al., 2018; Villavicencio y López Larrosa, en prensa). Entre los recursos con los que pueden contar las familias cuyos hijos/as tienen necesidades especiales se encuentran los programas y los profesionales que les atienden.

En el contexto de los servicios, cada vez más se adopta una visión de la atención que va más allá de ocuparse solo de este hijo o hija para plantear una intervención basada en la familia (Dias y Cadime, 2019). No obstante, esta intervención, de modo sintético, puede

Familia y necesidades educativas

proponerse como una forma de que la familia continúe el trabajo profesional, o bien se puede entender que, puesto que el bienestar del niño/a y de la familia están íntimamente unidos, trabajar en el bienestar de la familia redundará también en el bienestar del hijo/a con necesidades especiales y viceversa (Dias y Cadime, 2019; Stern, 1999). Desde una perspectiva sistémica de equifinalidad (López Larrosa y Escudero, 2003), ambos planteamientos pueden obtener buenos resultados dependiendo de muchas variables entre las que se encuentran las necesidades del hijo/a y de la familia, las características de los progenitores, así como variables de los profesionales que, adopten la perspectiva que adopten, sean capaces de crear una buena relación de trabajo o alianza con las familias (Friedlander et al., 2006).

En la escuela, también de modo creciente, se acentúa la importancia de trabajar en colaboración con la familia (Amatea, 2009). Y, en este marco amplio de colaboración familia-escuela es donde se encuadra la relación familia-escuela cuando un niño/a tiene necesidades educativas. En este trabajo, el foco se sitúa en los niños/as con dificultades en el aprendizaje. Los niños y niñas con dificultades tienen problemas en lectura, escritura o matemáticas, lo cual suele conllevar malos resultados académicos, pese a que su capacidad cognitiva se sitúa en niveles “normales” e incluso por encima de lo “normal” (López Larrosa y González Seijas, 2017). Parejos a estas dificultades, suelen darse problemas emocionales relacionados con el auto-conocimiento, la regulación emocional y las habilidades de solución de problemas y sociales (Ohl et al., 2013). Mientras que sus familias, pueden estar estresadas (Stern, 2002), superadas por la sobrecarga académica de sus hijos/as y sentirse culpables por los malos resultados de estos (Christenson & Hirsch, 1998). En el programa *Mentes Únicas*, que es una intervención psicoeducativa para trabajar conjuntamente con los niños/as que tienen dificultades en el aprendizaje y sus familias, se entiende que es posible ocuparse de la mejora socioemocional de los niños/as y sus familias, al tiempo que, se aborda en una de sus sesiones, el trabajo de colaboración con la escuela (López-Larrosa y González Seijas, 2017; Stern, 1999). La versión de *Mentes Únicas* para la escuela, que se ha denominado MUPO (acrónimo de *Mentes Únicas* profesores y orientadores), adopta una perspectiva inclusiva y trabaja con todos los niños/as de un aula, tengan o no dificultades en el aprendizaje, para ocuparse de sus necesidades socioemocionales; puesto que todo el alumnado del aula se puede beneficiar al abordar la solución de problemas, el auto-conocimiento o el conocimiento de los demás, entre otros aprendizajes que favorecen la mejora socio-emocional (López-Larrosa y González Seijas, 2017).

El programa Mentes Únicas

El programa Unique Minds fue desarrollado por Stern (1999). El punto de partida teórico es la teoría sistémica y su uso en la intervención a través de las escuelas de terapia breve. Pese a su base terapéutica, se trata de un programa psicoeducativo que adopta un formato multifamiliar para trabajar conjuntamente con los niños y niñas que tienen dificultades en el aprendizaje y sus familias. El programa se dirige a las dificultades socioemocionales del alumnado con dificultades, por ejemplo, su sentido de incapacidad, y de sus familias, por ejemplo, la existencia de dificultades en las relaciones familiares o los sentimientos de culpa o incapacidad de los padres. Las edades de los niños destinatarios oscilan entre los 8 y los 11 años. Les acompañan sus padres o adultos responsables y, si quieren, sus hermanos. De modo que, se constituye un grupo de entre 4 y 6 familias aproximadamente.

La adaptación de Unique Minds al contexto español, que se llamó Mentes Únicas, mantiene el formato multifamiliar y una perspectiva en la que se valora el conocimiento de las familias y sus experiencias vitales (López-Larrosa y González Seijas, 2017; Rodríguez-Arias, 2017). Los dos profesionales responsables del programa son facilitadores, que, siguiendo las sesiones de Mentes Únicas, ayudan a las familias y a los niños y niñas a identificar sus fortalezas, esto es, aquello que los hace únicos, a explorar las diferentes formas en que aprendemos, cómo solucionar problemas, o cómo colaborar con la escuela, entre otros descubrimientos. Como se hizo manifiesto en una primera aplicación de la versión traducida del programa Mentes Únicas, en la que se trabajó con 15 niños y niñas con una media de edad de 10 años, y 21 padres y madres con una media de edad de 42 años, las dificultades escolares de los hijos parecen tener un impacto en la vida familiar. Por ejemplo, los tres temas de discusión más frecuentes en estas familias eran, por este orden, los deberes, el colegio y el hijo/a con dificultades. Pese a que la forma en que las familias abordaban estas discusiones era constructiva, parece que, de alguna manera, el colegio y las dificultades del hijo/a penetraban la vida de la familia. Además, un 50% de estos padres y madres se sentían culpables por la situación de sus hijos/as (López Larrosa y González Seijas, 2010). Por otra parte, los progenitores de 13 niños/as con dificultades en el aprendizaje de un centro educativo gallego indicaron que se sentían menos competentes para ayudar a sus hijos/as (López Larrosa, 2021). Estos datos hacen evidente la necesidad de adoptar un planteamiento sistémico de la intervención cuando un alumno/a tiene dificultades en el aprendizaje, de modo

Familia y necesidades educativas

que no solo el niño/a sino también su familia y sus necesidades sean atendidos. Para abordar estas necesidades de niños y familias, y por su propia fundamentación en la terapia breve, el programa *Mentes Únicas* adopta un formato de ocho sesiones (López Larrosa y González Seijas, 2017). En la primera sesión, se habla y se vive qué son las dificultades en el aprendizaje. En la segunda sesión se tratan las diversas funciones que tiene que desarrollar conjuntamente cualquier cerebro para realizar distintas tareas escolares. En la tercera sesión se introduce la información sobre las inteligencias múltiples, y los niños/as y sus familias hacen el mapa de la inteligencia de la familia. En la cuarta sesión se presenta a dos personajes que “visitan” a los niños y a sus familias. Se trata de Nopuedosaurio, que suele, sobre todo, dirigirse a los niños/as para recordarles todo lo que no pueden hacer y desanimarlos a que intenten superarse. Por su parte, Mecrispa, ataca a los padres e insiste en que su hijo/a es un vago, no quiere intentarlo o es un perezoso. Por tanto, una vez que los niños/as y sus padres identifican cómo les atacan Nopuedosaurio y Mecrispa, buscan cómo pueden hacer para vencerles. La quinta y la sexta sesión se ocupan de la solución de problemas. Se introducen nuevos personajes como el Búho Sabio o la Ardilla Rapidilla y los asistentes trabajan sobre diversos problemas y cómo solucionarlos asumiendo diferentes papeles. La séptima sesión se ocupa de la colaboración familia-escuela. La octava y última sesión es una sesión de despedida en la que los padres dicen cuáles son sus deseos para sus hijos.

Esta es la versión más reciente del programa que sufrió algunas adaptaciones tras su aplicación inicial, especialmente porque se vio la necesidad de dedicar más tiempo a la colaboración familia-escuela y de implicar a los docentes de manera más directa, así como de informarles regularmente del trabajo en las sesiones y los logros que cada uno de sus alumnos/as iban alcanzando (López Larrosa et al., 2017). Pese a estas mejoras posteriores, ya en la primera aplicación del programa, antes de las actuales modificaciones, se dieron cambios *post test* en los niños/as participantes, de modo que, el locus de control, que en general, suele ser un locus de control externo cuando los alumnos/as tienen dificultades, se hizo más interno, disminuyó la ansiedad, la depresión y el sentido de incapacidad (López Larrosa et al., 2017). Sus docentes percibieron una mejora significativa en los problemas conductuales, y los progenitores señalaron que se sentían más apoyados por la familia tras su participación en el programa (López Larrosa y González Seijas, 2010). El análisis observacional del enganche en el proceso de intervención con una submuestra de cinco niños y sus progenitores (dos niños y tres niñas y dos padres y tres madres) mostró que la relación con los profesionales

Familia y necesidades educativas

responsables del programa, la relación con los otros participantes, el trabajar en los propios problemas y los de los demás y la contribución a las sesiones se relacionaron con las mejoras en locus de control, en auto-estima y autoconfianza y en las relaciones con los padres, además de relacionarse con la disminución del estrés social y la depresión (Conde y López Larrosa, 2014).

La nueva versión del programa ha sido aplicada nuevamente y los datos están pendientes de ser analizados considerando tanto los resultados post test como la evaluación del proceso de la intervención, esto es, el enganche o alianza de trabajo en el programa, contando para ello con datos autoinformados y observacionales.

Una de las cuestiones que se destacaron de las aplicaciones iniciales del programa Mentees Únicas fue la importancia de considerar a la escuela, puesto que es precisamente en ella donde se manifiestan las dificultades de aprendizaje de los niños. Por ello, se realizó una versión de Mentees Únicas que se denominó MUPO (Mentees Únicas profesores orientadores) (López Larrosa y González Seijas, 2017).

Según el diccionario de la lengua española, inclusión es poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites. Este término se ha usado en educación para referirse a la respuesta educativa que permite atender las necesidades educativas de cualquier alumno/a dentro de un mismo sistema educativo. Así, el planteamiento de MUPO es que se trabaje con el alumno/a con dificultades y con sus compañeros conjuntamente en el aula. MUPO tiene actividades dirigidas a los docentes y orientadores para que puedan preparar las sesiones que llevarán a cabo posteriormente con el alumnado en el aula, pues se parte de la necesidad de que los profesionales vivencien el programa antes de aplicarlo. El trabajo con los docentes y orientadores ocupa ocho sesiones, mientras que estos aplican el programa en sus aulas durante siete sesiones. El contenido de las sesiones es similar al programa Mentees Únicas pero ambos programas están concebidos para que sea posible que un niño o niña participe simultánea o consecutivamente en Mentees Únicas y en MUPO.

Una evaluación inicial de la formación a 22 docentes y orientadores que aplicaron el programa MUPO con sus alumnos indicó que los docentes sentían que aprendían de sus compañeros y de sus alumnos/as, además de que descubrían nuevas cualidades en su alumnado (López Larrosa y González Seijas, 2011). La evaluación de la aplicación del programa con 12 alumnos de 10 años, cuatro de los cuales tenían dificultades en el aprendizaje, a través de un grupo de discusión, indicó que los alumnos/as con dificultades de aprendizaje mejoraron

Familia y necesidades educativas

en su auto-conocimiento, en la identificación de su propia valía y en sus relaciones sociales, además de que aprendieron a solucionar problemas (Barros y López Larrosa, 2015). La evaluación de la aplicación con 45 niños y niñas con una media de edad de 9 años, alumnos de un centro educativo gallego, 13 de los cuales tenían dificultades en el aprendizaje, indicaron cambios post test especialmente en el locus de control, el clima del aula, y en la disminución de los problemas externalizantes. El alumnado sintió que había mejorado sobre todo en sus estrategias para vencer a Nopuedosaurio y en hacer amigos, mientras los niños/as con dificultades percibían que sus docentes los entendían mejor (López Larrosa, 2021).

Conclusiones

Los datos aportados apuntan a que el programa Mentés Únicas tiene efecto en los niños y niñas con dificultades, de modo que mejoran socioemocionalmente, mientras sus padres se sienten más apoyados por la familia. Por su parte, la versión de Mentés Únicas desarrollada para trabajar en la escuela, MUPO, no solo tiene efecto en el alumnado con dificultades sino también en el alumnado sin dificultades de aprendizaje, al tiempo que impacta el clima del aula, y los docentes sienten que la formación les aporta aprendizajes. Según esto, se refuerza la idea de la importancia de abordar las necesidades del alumnado considerando las consecuencias que tienen en la familia, y, por tanto, aunque las familias tengan o desarrollen sus propios recursos, las intervenciones pueden ayudarles como familia al tiempo que ayudan a sus hijos. Así, incluso cuando las intervenciones se desarrollen exclusivamente en el centro escolar, se debería considerar el impacto de estas en la familia, del mismo modo que las dificultades, se ha constatado, tienen también un impacto en las familias.

Se hace patente que un programa no tiene que ser muy largo para tener efecto y que analizar no solo los resultados sino el proceso de la intervención usando diferentes métodos (cuantitativos, cualitativos, autoinformados, informados y observacionales) proporciona información muy útil para la continua mejora de los programas y su ajuste en función de sus destinatarios. De hecho, del análisis del proceso de implementación de Mentés Únicas se extrae la importancia de que los participantes en el programa sean activos y sientan con contribuyen y trabajan en sus problemas pero también en los de los demás; al tiempo que se subraya la importancia de establecer una buena relación con los profesionales y con el resto de asistentes, lo cual está en sintonía con los estudios sobre la alianza terapéutica y el enganche terapéutico (Friedlander et al., 2006). Por otro lado, se refuerza la idea de que los

programas para abordar las dificultades socioemocionales del alumnado con dificultades en el aprendizaje pueden adoptar una visión más inclusiva y trabajar conjuntamente con todo el alumnado del aula.

Las líneas futuras tienen que ver con analizar los datos que están pendientes de ser analizados y con seguir explorando los resultados y el proceso de la intervención, comparando ambas versiones del programa, Mentés Únicas y MUPO; así como tratar de conseguir algo que parece muy complicado en la implementación de este tipo de programas, que es un grupo control. Por otro lado, otro reto, en este caso cuando el programa se aplica en la escuela y la realizan diferentes profesionales, es el control de la fidelidad al programa, y cómo equilibrar la fidelidad con la capacidad de cada docente de adaptar las intervenciones a las peculiaridades de su alumnado.

Referencias

- Amatea, E. S. (2009). From separation to collaboration. The changing paradigm of family-school relations. En E. S. Amatea, *Building Culturally Responsive Family School Relationships* (pp. 19-50). Pearson.
- Barros, M., & López Larrosa, S. (2015). *Un estudio piloto de la aplicación del programa Mentés Únicas profesores y orientadores para la mejora socio-emocional de alumnos con y sin dificultades escolares*. Trabajo presentado en el Third International Congress of Educational Sciences and Development. San Sebastián, España.
- Christenson, S. L., & Hirsch, J. A. (1998). Facilitating partnerships and conflict resolution between families and schools. In K. C. Stoiber & T. R. Kratochwill (Eds.), *Group intervention for children and families* (pp. 307–344). Allyn & Bacon.
- Conde, L., & López Larrosa, S. (2014). *Evaluación del enganche terapéutico en el programa Mentés Únicas para niños con dificultades de aprendizaje y sus familias*. Trabajo presentado en el II congreso Nacional Psicoterapia FEAP. La psicoterapia en el siglo XXI: investigación y eficacia. Barcelona, España.
- Darling, C., Senatore, N., & Strachan, J. (2012). Fathers of children with disabilities: Stress and life satisfaction. *Stess and Health*, 28(4), 269–278. <https://doi.org/10.1002/smi.1427>
- Dias, P.C., & Cadime, I. (2019). Child and family-centered practices in early childhood education and care services: An empirical study with families and practitioners in Portugal. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 36,285–294. <https://doi.org/10.1007/s10560-019-00599-7>

- Friedlander, M. L., Escudero, V., & Heatherington, L. (2006). *Therapeutic alliances in couple and family therapy: An empirically informed guide to practice*. American Psychological Association.
- Jess, M., Hastings, R. P., & Totsika, V. (2017). The construct of maternal positivity in mothers of children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 61(10), 928–938. <https://doi.org/10.1111/jir.12402>.
- Kilic, D., Gencdogan, B., Bag, B., & Arican, D. (2013). Psychosocial problems and marital adjustments of families caring for a child with intellectual disability. *Sexuality and Disability*, 31(3), 287–296. <https://doi.org/10.1007/s11195-013-9308-6>.
- López Larrosa, S. (2021). *Informe de resultados de la aplicación del programa MUPO (Mentes Únicas)*. Documento no publicado.
- López Larrosa, S., & Escudero, V. (2003). *Familia, evaluación e intervención*. CCS.
- López Larrosa, S., & González Seijas, R.M. (2010). *Mentes Únicas: un programa psicoeducativo para padres e hijos cuando los niños tienen dificultades en el aprendizaje*. Trabajo presentado en el VII Congreso Iberoamericano de Psicología, Oviedo, España. <https://doi.org/10.13140/2.1.1113.0245>
- López Larrosa, S., & González Seijas, R.M. (2011). *Informe de aplicación del programa Mentes Únicas profesores CEFORE curso 2010-2011*. Documento no publicado.
- López Larrosa, S., & González Seijas, R.M. (2017). *Programa MUPO. Mentes Únicas. Programas para la mejora socioemocional de las dificultades de aprendizaje*. Pirámide.
- López-Larrosa, S., González-Seijas, R.M., & Carpenter, J.S.W. (2017). Adapting the Unique Minds program: exploring the feasibility of a multiple family intervention for children with learning disabilities in the context of Spain. *Family Process*, 56(2), 423-435. <https://doi.org/10.1111/famp.12215>
- Ohl, M., Fox, P., & Mitchell, K. (2013). Strengthening socio-emotional competencies in a school setting: Data from the Pyramid project. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 452–466. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02074.x>.
- Rodríguez-Arias, J.L. (2017). Reseña del libro: Programa MUPO. Mentes Únicas. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 4, 64-66. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.1.2225>
- Serrano, A.M., Mas, J.M., Cañadas, M., & Giné, C. (2016). Family systems and family-centred intervention practices in Portugal and Spain: Iberian reflections on early childhood

intervention. En H., Sukkar, C. Dunst, & J. Kirkby (Eds.), *Early Childhood Intervention: Working with Families of Young Children with Special Needs* (pp. 177-196). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315688442>

Stern, M. (1999). *Unique Minds program*. Unique Minds Foundation Inc.

Stern, M. (2002). *Child-friendly therapy: Biopsychosocial innovations for children and families*. W.W. Norton.

Suzuki, K., Hiratani, M., Mizukoshi, N., Hayashi, T., & Inagaki, M. (2018). Family resilience elements alleviate the relationship between maternal psychological distress and the severity of children's developmental disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 83, 91–98. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.08.006>

Villavicencio, C. & López Larrosa, S. (en prensa). Ecuadorian mothers of preschool children with and without intellectual disabilities: Individual and family dimensions. *Research in Developmental Disabilities*. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103735>