

## **Un estudio piloto de la aplicación del programa Mentees Únicas profesores y orientadores para la mejora socio-emocional de alumnos con y sin dificultades escolares**

Montserrat Barros Grela\* y Silvia López Larrosa\*\*

\*CEIP Alfredo Brañas

\*\*Universidade da Coruña

3rd. International congress of Educational Sciences and Development. San Sebastián, 24-26 junio de 2015.

Referencia: Barros Grela, M. y López Larrosa, S. (2015). Un estudio piloto de la aplicación del programa Mentees Únicas profesores y orientadores para la mejora socio-emocional de alumnos con y sin dificultades escolares. En T. Ramiro-Sánchez y M.T. Ramiro (Comps.), *Avances en Ciencias de la Educación y del desarrollo* (pp. 383-389). Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).

### Resumen

**Antecedentes.** El Programa Mentees Únicas Profesores y Orientadores (MUPO) pretende la mejora socio-emocional de los alumnos con y sin dificultades de aprendizaje (DA). Parte de la idea de que el proceso de enseñanza-aprendizaje no sólo abarca componentes cognitivos sino también socio-emocionales, y unos y otros se influyen mutuamente. MUPO se desarrolla en los centros educativos y consta de ocho sesiones de una hora.

El objetivo era identificar mejoras socio-emocionales y en los resultados académicos tras la participación en el programa.

**Método.** Los participantes fueron 12 niños y niñas de 5º de primaria de un centro público. Cuatro de estos alumnos tenían DA.

Para la evaluación de resultados se realizaron medidas pre test-post test usando el Sistema de Evaluación de la Conducta en Niños y Adolescentes (BASC) en su versión autoinforme y del profesor; el Cuestionario de Fortalezas y Dificultades (SDQ) en su versión autoinforme y en la versión para profesores; y se recogieron los resultados

escolares (calificaciones). Tras la terminación del programa se realizó un grupo de discusión con los cuatro niños con DA.

**Resultados.** No se hallaron diferencias estadísticamente significativas pre test-post test en las evaluaciones de los niños ni en sus resultados escolares, pero sí en las evaluaciones de su tutora, especialmente en los niños sin DA. Además, se apreciaron diferencias a nivel cualitativo en la percepción de los niños con DA.

**Conclusiones.** MUPO parece tener un efecto positivo en los alumnos participantes. Futuras investigaciones sugieren la necesidad de la implicación de todo el profesorado del aula para reforzar los aprendizajes del programa.

## **Abstract**

**Background.** Unique Minds Teachers and Counsellors (MUPO for the acronym in Spanish) aims at improving socio-emotional dimensions of participant students either with or without learning difficulties (LD). It is grounded in the idea that teaching and learning implies cognitive but also socio-emotional dimensions and they influence each other. MUPO develops at schools and consists of eight one-hour sessions.

The aim is to identify socio-emotional improvements and improvements in academic results after children's participation in the program.

**Method.** Participants were 12 Fifth level Primary school students attending a public school. Four children had LD.

The Spanish version of Behavior Assessment System for children (BASC) (self-report and teacher report), Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-self and SDQ teacher) were used pre and post-test. Students' marks were also collected pre and post test. After the program finished, a discussion group with the four children with LD was held.

Results show no significant differences in children's responses and in their marks but there were significant differences according to their teacher's reports, mostly in children without LD. In the discussion group, qualitative improvements appeared in children with LD.

**Conclusions.** MUPO seems to have a positive effect in the participant children. Future research should imply the involvement of the students' teachers to reinforce what is learned in the program.

## Introducción

El aprendizaje socioemocional es el proceso mediante el cual los niños adquieren conocimientos, actitudes y habilidades que les permiten reconocer y manejar sus emociones, demostrar interés y preocupación por los demás, entablar buenas relaciones, tomar decisiones responsablemente y saber manejar los desafíos de manera constructiva (Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004).

Los alumnos con mayor éxito académico poseen mejores niveles de competencias socio-emocionales y éstas pueden actuar como moderadoras de los efectos de las variables cognitivas sobre el rendimiento académico. Por otro lado, ciertos estados depresivos y la baja adaptación social se relacionan con un rendimiento académico deficiente (Pena y Repetto, 2008). Los niños con dificultades en el aprendizaje (DA) pueden tener malos resultados escolares y dificultades sociales. Un alumno tiene DA si, con una inteligencia dentro de lo normal, tiene problemas en los procesos cognitivos y esto afecta a la lecto-escritura y/o a las matemáticas, influyendo en su aprendizaje escolar. En general, los alumnos con DA suelen atribuir sus fracasos escolares a la falta de competencia y los éxitos a factores externos como la suerte o la facilidad de la tarea. Tienen un autoconcepto más negativo que los niños sin dificultades, los cuales generalmente atribuyen su éxito a la capacidad y al esfuerzo, y tienen un autoconcepto académico más elevado (Núñez y González-Pienda, 1994). Además, suelen presentar mayores problemas de integración socio-emocional en comparación con sus compañeros sin dificultades de aprendizaje, manifestando, también, un estilo atribucional desadaptativo, escasa persistencia en las tareas escolares y tendencia a manifestar un bajo autoconcepto (Capurro, Sotz y Arratia-Silva, 2011).

Mentes Únicas Profesores y Orientadores (MUPO) atiende a las dimensiones socio-emocionales del aprendizaje dentro del aula, trabajando conjuntamente con los alumnos con DA y los que no tienen dificultades. MUPO (López Larrosa y González Seijas, documento no publicado) es una adaptación de Unique Minds (Stern, 1999). Consta de

ocho sesiones de intervención en las que las actividades han sido modificadas del original para poder trabajar en el aula ordinaria de Educación Primaria y primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria.

Se hipotetiza que los alumnos de 5º participantes en el programa MUPO:

- 1.- Mejorarán sus dimensiones socio-emocionales tengan o no dificultades en el aprendizaje y
- 2.- Mejorarán sus resultados escolares.

Método

Participantes

Participaron 12 alumnos de 5º de primaria de un colegio público con edades comprendidas entre los diez y los doce años (chicas= 5, chicos=7,  $M=10,42$ ;  $DE=0,669$ ). Cuatro estaban diagnosticados con Dificultades de Aprendizaje por el departamento de orientación del centro.

Materiales

Materiales de intervención

Programa MUPO. Consta de un manual (López Larrosa y González Seijas, documento no publicado) en el que se detallan las ocho sesiones de trabajo con los alumnos en el aula, cada una de las cuales tiene una duración aproximada de 60 minutos.

Los elementos esenciales son el tratamiento de las Inteligencias Múltiples, el aprendizaje de estrategias de Solución de Problemas y la externalización. Otros temas están basados en la colaboración familia-escuela; la identificación y refuerzo de las mejoras de los alumnos y el autoconocimiento y la mejora de las relaciones sociales en el aula (López Larrosa y González Seijas, 2011).

Instrumentos de evaluación

Sistema de Evaluación de la Conducta en Niños y Adolescentes (BASC) (versión en español de González, Fernández, Pérez y Santamaría, 2004). Se aplicó el autoinforme de los niños y el informe de la tutora.

El auto-informe de los niños (BASC-S2) incluye las dimensiones: inadaptación escolar, inadaptación clínica (ansiedad, atipicidad, locus de control y somatización), adaptación personal (relaciones con los padres, las relaciones interpersonales, autoestima y confianza en sí mismo) y otros problemas (depresión, sentido de incapacidad, de estrés y social). La fiabilidad de las subescalas del autoinforme en su versión española oscila entre 0,70 y 0,80

El informe de la tutora (BASC-T2) evalúa los problemas de externalización, internalización; los problemas escolares (atención y aprendizaje); otros problemas (atipicidad y retraimiento), habilidades de adaptación (la capacidad de adaptación, liderazgo y habilidades sociales) y otras habilidades adaptativas (técnicas de estudio). La fiabilidad de las subescalas para el rango de edad de los participantes oscila entre 0,64 y 0,90 y superior.

SDQ-self (Strengths and Difficulties Questionnaire) (Goodman, 1997). Es un instrumento auto-aplicado compuesto por cinco escalas: síntomas emocionales, problemas conductuales, hiperactividad/inatención, problemas en las relaciones con los iguales y conducta prosocial. La fiabilidad de toda la escala es de 0,82.

SDQ-maestros incluye las mismas escalas que el SDQ-self, pero las preguntas están formuladas para que las conteste el docente pensando en el alumno.

### Diseño

Es un diseño cuasi-experimental sin grupo control.

### Procedimiento

MUPO fue aplicado por la orientadora en la clase de 5º. La periodicidad de las sesiones fue semanal y la duración hubo de acortarse para ajustarse a las exigencias horarias del centro. Se aplicó en 50 minutos y se realizó siempre el mismo día de la semana.

En la evaluación pre y post test se aplicaron BASC-S2, BASC-T2, SDQ-self y SDQ-maestros. Al terminar el programa se realizó un grupo de discusión (Hennik, 2007) para valorar el impacto del programa en los alumnos con DA.

El contenido de lo tratado en el grupo de discusión se transcribió y se realizó el análisis.

### Resultados

Con respecto a la primera hipótesis, los resultados indican que las diferencias entre las medidas pre-test y post-test fueron significativas en las dimensiones de la escala BASC-profesor (BASC-T2). Los alumnos sin dificultades, en el post-test disminuyeron la hiperactividad ( $t(7)= 3,07$ ;  $p= 0,01$ ), los problemas atencionales ( $t(7)= 3,65$ ;  $p= 0,01$ ), la atipicidad (cambios de ánimo e ideas extrañas) ( $t(7)= 2,49$ ;  $p= 0,05$ ), la somatización (quejarse de problemas físicos) ( $t(7)= 2,49$ ;  $p= 0,05$ ), los problemas de aprendizaje ( $t(7)= 2,49$ ;  $p= 0,05$ ) y escolares ( $t(7)= 3,65$ ;  $p= 0,01$ ).

En los alumnos con DA, en el post-test disminuyó significativamente la Somatización ( $t(3)= 6,85$ ;  $p= 0,01$ ). Sin embargo, se halló un resultado inesperado en la dimensión Habilidades de Estudio pues descendieron en relación al pre-test ( $t(3)= 4,52$ ;  $p= 0,05$ ).

Los resultados de BASC-autoinforme (S2) no indicaron diferencias estadísticamente significativas ( $p \geq 0,05$  y  $p \geq 0,01$ ) en ninguna de las dimensiones, excepto en Relaciones Interpersonales, que se incrementó en los alumnos sin DA ( $t(7)= 1,98$ ;  $p= 0,05$ ).

No se hallaron diferencias significativas pre-post test en los cuestionarios SDQ-self y SDQ-Maestros ( $p > 0,10$ ).

El análisis cualitativo del contenido del grupo de discusión con los alumnos con DA indica que mejoraron el conocimiento de sí mismos y la identificación de su propia valía. Se identificaron aprendizajes de solución de problemas y mejoras en las relaciones sociales.

Por lo que respecta a la segunda hipótesis, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las calificaciones escolares pre y post-test ( $p > 0,10$ ).

## Conclusiones

Los resultados evidencian mejoras más significativas en los niños sin DA que con DA y según la profesora. Al ser un instrumento aplicado con tres meses de separación entre el pre-test y el post-test, es muy difícil que la profesora recordase cómo puntuó a cada alumno en cada uno de los ítems. Por otra parte, no estuvo presente en las sesiones de intervención, aunque sí sabía el contenido tratado en las mismas; por lo tanto las respuestas del post-test suponemos que se basan en la valoración de lo que realmente percibió. Por otro lado, aun si sus respuestas estuviesen sesgadas, lo más interesante es que cuando el sesgo es positivo, los docentes actúan en consecuencia y las mejoras se

consolidan (Benner & Mistry, 2007); a pesar de que puedan no traducirse inmediatamente en unas mayores calificaciones, como es el caso de este estudio. No obstante, resulta curioso que sean precisamente los alumnos sin DA los que más mejoren según la tutora aunque la apreciación cualitativa y algún dato cuantitativo de los alumnos con DA señalan que tuvieron mejoras socioemocionales.

Por lo que respecta a las limitaciones de este trabajo, por una parte se encuentra el tamaño reducido de la muestra y la falta de continuidad, que supuso que no se realizó un seguimiento de los contenidos del programa.

## Referencias

Benner, A.D. y Mistry, R.S. (2007). Congruence of mother and teacher educational expectations and low income youth's academic competence. *Journal of Educational Psychology*, 99, 140-153.

Capurro, G., Sotz, C. y Arratia-Silva, A. (2011). Aplicación Piloto del Programa Mentes únicas (Stern, 1999) en Centro de Atención Psicológica (CAPs) de la Universidad Santo Tomás a niños con dificultades de aprendizaje y sus familias. *Summa Psicológica Ust*, 8 (1), 63-70.

González Marqués, J., Fernández Guinea, S., Pérez Hernández, E. y Santamaría, P. (2004). *BASC. Sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes*. Madrid: TEA.

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

Hennik, M. (2007). *International Focus Group Research. A handbook for the Health and Social Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.

López Larrosa, S. y González, R. M. (2011). Mentes Únicas Profesores: un programa psicoeducativo para docentes de primaria. En A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, J.C. Brenlla, B. Duarte da Silva & L.S. Almeida (Ed.). *XII Congreso Galego Portugués de Psicopedagogía* (pp. 3799-3807). A Coruña: Universidade da Coruña.

López Larrosa, S. y González, R. M. (documento no publicado). *Mentes Únicas Profesores y Orientadores*. A Coruña: Asiento registral 03/2012/1015.

Núñez, J. C. y González-Pienda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional (IE) en el ámbito educativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15, 6 (2), 400-420

Stern, M. (1999). *Unique Minds Program for children with learning disabilities and their families. Group Leader's Manual*. New York: Ackerman Institute for the Family.

Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C y Walberg, H.J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?* New York: Teacher College Press.