

# PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA FAMILIAS CON HIJOS E HIJAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS.

*(Intervention program for families with sons and daughters with specific educational needs.)*

**Ros-Morente, Agnès**  
*(Universitat de Lleida)*

*Teixiné Baradad, Judit*  
*(Universitat de Lleida)*

**Filella Guiu, Gemma**  
*(Universitat de Lleida)*

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 09/01/2020

Fecha aceptación: 08/03/2022

## Resumen

*Las Necesidades Educativas Específicas (NEE) siempre han supuesto un reto a nivel práctico y también teórico. El presente artículo refleja los resultados del proyecto PSI-WELL en cuanto al análisis de necesidades de dichas familias y el impacto de la formación recibida. El proyecto mencionado, pretende promover la inclusión social, equitativa y el bienestar de las familias en riesgo de exclusión en Europa a través de un programa de intervención para los padres y madres de niños/as con NEE. Para ello, se pudo contar con una muestra de un cribado inicial de 130 familias, de las cuales 30 estuvieron dispuestas a realizar la formación. El objetivo principal del proyecto PSI-WELL fue comprobar qué variables interfieren en la crianza y bienestar emocional de las familias e hijos/as con NEE para poder proporcionar recursos con la finalidad de reducir el nivel de estrés familiar y bienestar emocional, en definitiva, establecer un clima familiar idóneo. Los principales hallazgos mostraron la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la comunicación y el estrés parental. Así mismo, también se evidenciaron diferencias notables en cuanto al nivel formativo de las familias. Los padres con mayor nivel educativo desarrollaban factores resilientes y protectores, mostrando mayor confianza y mayor sentimiento de pertenencia al grupo.*

**Palabras clave:** Infancia, Necesidades Educativas Específicas (NEE), familias, bienestar familiar, bienestar emocional.

Como citar este artículo:

Ros Morente, A., Teixiné Baradad, J. y Filella Guiu, G. (2022). programa de intervención para familias con hijos e hijas con necesidades educativas específicas. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(1), 33-49.



## **Abstract**

*The Specific Educational Needs (NEE) have always been a practical and theoretical challenge. This article reflects the results of the PSI-WELL project regarding the analysis of the needs of these families and the satisfaction of the training received. The aforementioned project aims to promote the social, equitable inclusion and well-being of families at risk of exclusion in Europe through an intervention program for fathers and mothers of children with SEN. For this, it was possible to have a sample of an initial screening of 130 families, of which 30 were willing to carry out the training. The main objective of the main PSI-WELL project was to verify which variables interfere with the upbringing and emotional well-being of families and children with SEN to be able to provide resources in order to reduce the level of family stress and emotional well-being, in short, establish an ideal family climate. The main findings showed the existence of a statistically significant relationship between communication and parental stress. Likewise, there were also notable differences in the educational level of families. Parents with a higher educational level developed resilient and protective factors, showing greater confidence and greater feeling of belonging to the group.*

**Key words:** Childhood, Special Needs (SN), families, family welfare, emotional welfare.

## **Introducción**

Las investigaciones demuestran que la paternidad y maternidad de niños con Necesidades Educativas Específicas está asociada a cambios significativos en la vida y la crianza de los hijos que pueden llegar a ser estresantes. En el contexto familiar, el estrés y la ansiedad influyen negativamente en el bienestar de los padres, la calidad de su relación y la calidad de la interacción entre padres e hijos. En general, las situaciones de estrés importantes y crónicas (como tener un niño con necesidades especiales - NEE) determinan más inestabilidad y disfunción en la familia que los otros tipos de factores estresantes (Watson, 2001). El estrés asociado a ser padre de un niño NEE afecta al bienestar de los padres y la calidad de la crianza de los hijos. En este sentido, la expresión afectiva de la familia en sí es un predicador para el desarrollo de la ansiedad en niños y adolescentes (Trosper & May, 2010).

Las hipótesis que han dado comienzo a este proyecto se basan en los modelos teóricos del estrés y el afrontamiento familiar (Bodenmann, 2000). La literatura sobre el estrés, el enfrentamiento, las emociones, la familia, comunicación y bienestar psicológico es la base del PSI-WELL.

Con la llegada de un bebé a la familia hay cambios muy significativos en todos los ámbitos posibles. Su crianza y educación provoca, sobre todo al principio, inseguridad y estrés, cosa que requiere un buen manejo de las emociones para adaptarse a la nueva situación. No obstante, los padres y madres de niños y niñas con NEE es probable que se encuentren en situaciones más complejas y desafíos con mucha más frecuencia que las familias con hijos/as en desarrollo típico. Un ejemplo sería el hecho de aceptar las condiciones y limitaciones del niño/a, encontrar servicios y atención especializada, organizar el futuro, entre otras. (Trosper & May, 2010).

Para empezar, es necesario hacer una revisión al marco legal, y es en el II Plan Nacional de Educación Especial (PNNE, 1978). En éste se empezó a coordinar las iniciativas de las familias, y hoy en día, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE 2002) ya contempla la participación y orientación de los padres del alumnado con NEE.

El Ministerio de Educación, es decir, la administración pública, ofrecen a todo el alumnado aquellas herramientas y soportes que sean necesarios desde el inicio de la escolarización o tan pronto como las familias tienen el diagnóstico con las necesidades educativas especiales. Por lo tanto, se puede llegar a la conclusión que la enseñanza escolar, en España, es, en todo caso, adaptada a las necesidades del alumnado.

Las programaciones y planes didácticos se orientan a que dichos documentos tengan en cuenta las necesidades y características de todo el alumnado, sea cual sea su condición. Para complementar las programaciones y los planes hay un proyecto educativo (PE) donde se establecen los objetivos y prioridades educativas junto a su metodología de implementación. La ley actual, la LOMCE, implementada desde el año 2013, define cuatro tipos de necesidades específicas de soporte educativo. El primer grupo hace referencia al alumnado con necesidades educativas especiales, el segundo colectivo es el del alumnado con altas capacidades, un tercer grupo es el de aquel alumnado cuya escolarización en el sistema educativo español ha sido posterior por varias razones, y por último se contempla el alumnado con dificultades de aprendizaje específicas.

Es importante hacer referencia a la escolaridad de este tipo de alumnado. La posición de las familias puede diferenciarse en dos bloques; en la primera se encuentran aquellos padres y madres que les preocupa el hecho que su hijo/a esté en un aula ordinaria por miedo a perder las ayudas externas y los servicios individuales, al fracaso escolar, la autoestima y la frustración de su niño/a. En cambio, la segunda visión es la de las familias que ven como una oportunidad de integración hacia sus hijos/as cuando se incluyen en las aulas ordinarias, por lo tanto, la valoración es positiva puesto que prepara a sus hijos/as a ser independientes y a formar parte de la sociedad. (Green y Shinn, 1994).

La educación dirigida a aquellas necesidades específicas se ha seguido un modelo clínico, por lo consecuente la visión sobre estos niños y niñas era que debían ser curados. (López-Pascual y Carmona-Rodríguez, 2018). Cuando surgió la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1987) donde la familia y las condiciones físicas y sociales del entorno del individuo influyen directamente sobre el desarrollo de éste, se puso en evidencia que la visión educativa sobre este colectivo era completamente errónea puesto que se debe de ir más allá de la actuación individualizada y tener en cuenta las condiciones del contexto inmediato donde se desenvuelven estos niños y niñas y sus familias. (López-Pascual y Carmona-Rodríguez, 2018).

Por consiguiente, y como avalan Abrams y Goodman (1998) el apoyo entre padres y madres crea un vínculo y una comunidad de personas con semejantes situaciones que se preparan para escucharse y apoyarse mutuamente, dando la oportunidad a las familias de experimentar la igualdad y la reciprocidad.

Los investigadores Álvarez, Becerra, Meneses y Yankovic (2011), describen el afecto como un proceso de interacción social entre dos o más personas. Muchas veces se tiende a relacionar afecto con emoción, pero son conceptos distintos, aunque sí están relacionados. El afecto es algo que se transfiere, en cambio las emociones se experimentan. El afecto es una necesidad básica, fundamental. De hecho, el desarrollo personal, es incompleto si hay falta de desarrollo emocional y afectivo.

Las emociones están presentes en el día a día de las personas. Bisquerra (2000) entiende que una emoción es “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción”. Díez (2010), añade que una emoción es la reacción que el individuo da como respuesta a un estímulo externo y que esta reacción va acompañada de una respuesta tanto a nivel neuronal como hormonal. Las emociones siempre están relacionadas con el ambiente y el contexto en que te encuentras en el momento que esta reacción aparece. Estas acciones se dan gracias a unos hechos fisiológicos, unos verbales y unos conductuales.

Dada la importancia que tienen las emociones a lo largo de la vida se tiene que dar cierta relevancia a dedicar tiempo para entenderlas y saberlas manejar correctamente. Bisquerra (2001) define el concepto de competencias emocionales como aquel conjunto de capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes que entran en juego en el momento de tomar conciencia, comprender y saber expresar correctamente las emociones que van surgiendo. La finalidad de estas competencias es ayudar a viajar por el complejo universo de las emociones. Nadie nace con las competencias emocionales, se necesita un proceso de aprendizaje con el fin de asimilarlas y adquirirlas. (Bisquerra, 2015).

Tal y como se ha mencionado, todas ellas contribuyen a desarrollar el bienestar tanto a nivel personal como nivel social. Partiendo de la idea que una persona feliz no genera conflictos, y, además, es importante entender y ser conscientes que necesitamos estar bien con nosotros mismos para poder estar bien con los otros, y, consecuentemente ser felices.

Siguiendo en esta línea, el modelo que engloba las competencias emocionales, se encuentra el modelo pentagonal de Bisquerra y Pérez Escoda (2007). A continuación, se explican en detalle cuáles son estas competencias y que conllevan.

La primera competencia emocional es la **conciencia emocional**. Esta hace referencia a la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo en todo momento la habilidad para captar el clima emocional en un contexto determinado.

Seguidamente, la **regulación emocional**. Cuando se usa el término de regulación emocional se refiere a la capacidad que poseen, las personas, para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, tener buenas estrategias de enfrentamiento.

Por su parte, cuando se habla de **autonomía emocional** se debe hacer hincapié en que es un concepto estrictamente amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las cuales se encuentra la autoestima, la actitud positiva ante la vida, la

responsabilidad, la capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.

Cuando se hace referencia al contexto social, como ciudadanos que habitamos en el mundo, se debe de procurar mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro sociales y asertividad. Todo ello es lo que se conoce como **competencia social**.

Finalmente, el pentágono se cierra con la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos podemos encontrar. Todo ello queda agrupado en las **competencias para la vida y el bienestar**, las cuales nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción y bienestar.

Es interesante que las familias, siendo realistas, conozcan qué ámbitos, decisiones, acciones o tareas debería depender del control personal de sus hijos con discapacidad y cuáles se escapan a sus competencias. Algunos estudios advierten de que los padres suelen dejar poco margen para fomentar la autonomía de sus hijos con discapacidad (Zulueta y Peralta, 2008).

El auto-concepto y la autoestima tienen un papel muy importante en la vida de las personas. Estos dos aspectos se pueden llegar a confundir, no obstante, es interesante ver las diferencias para entender que son aspectos fundamentales para construir la personalidad. Bisquerra (2000) define estas dos concepciones de la siguiente forma. La autoestima es una dimensión emocional y el auto-concepto es una dimensión cognitiva. En definitiva, la autoestima es la aplicación de un juicio de valor al auto-concepto.

El auto-concepto se refiere a la visión que tiene uno de sí mismo, es decir, cómo se ve, es consciente de sus limitaciones, pero también de sus propias habilidades, qué le gusta y qué no, y es considerado, por lo tanto, como un proceso predominantemente cognitivo (Garaigordobil y Durá, 2006). En cambio, la autoestima es la valoración sobre su visión que se hace la misma persona. Esta valoración está condicionada por muchos factores que provienen del entorno, un ejemplo pues, serían las expectativas de la familia, del grupo de iguales, de los profesores, así como la visión que tiene la gente sobre tu persona, etc... (Cardenal y Fierro, 2004)

La relación entre padres e hijos también tiene una estrecha relación con la autoestima. Se puede decir que "lo que los padres sienten, piensan y hacen por sus hijos y la forma en que lo comunican impacta en la manera en que los hijos se conciben a sí mismos" (Barudy y Dantangnan, 2005). Los progenitores reflejan cómo se sienten en presencia de un hijo y esto es internalizado por el niño, actualizándose y esforzándose en cada nueva experiencia. La parentalidad adecuada se caracteriza, por lo tanto, por facilitar el desarrollo de una identidad sana y una autoestima elevada. Por lo contrario, los padres que no poseen dichas capacidades envían mensajes negativos a sus hijos, lo que explica un auto-concepto negativo y una baja autoestima.

Teniendo en cuenta todo el marco teórico junto a la necesidad social actual, la finalidad principal de esta investigación es promover la inclusión social,

la equidad y el bienestar de las familias con hijos e hijas con Necesidades Educativas Especiales de Europa, a través de un programa de formación. Por todo ello, des del proyecto Erasmus + KA2, se ha considerado un hecho imprescindible empezar a investigar y trabajar con las familias de los niños y las niñas con Necesidades Educativas Específicas.

Esta investigación está coordinada por la Universidad Stefan Cel Mare de Rumania. Junto a ella participan 5 países más como *partners* (España, Portugal, Croacia, Turquía y Lituania).

El objetivo de esta investigación es diseñar y evaluar una formación para apoyar y proporcionar técnicas para la capacitación a las familias que tienen hijos/as con necesidades Educativas Específicas (NEE), y de este modo, favorecer su bienestar familiar.

La hipótesis principal del estudio es: Si a las familias con hijos/as con NEE se les forma proporcionándoles recursos para la resiliencia y el bienestar familiar, estas mejorarán en el bienestar personal y familiar y se reducirá el nivel de estrés al que están sometidas en el día a día.

## **Muestra**

El marco muestral estuvo constituido por un cribado de 130 familias; 55 de las cuales fueron mujeres (42,3% de la muestra total), mientras que 36 fueron hombres (27,7%) y los 39 restantes (30%) no especificaron dicha información.

Los sujetos de estudio fueron familias de entre 45 y 56 años seguidas de las que tienen entre 35 y 44 años. Estos datos resultan congruentes con las informaciones aportadas en la población global, puesto que en España las familias tienden a tener descendientes relativamente tarde.

Por lo que refiere a la educación y formación de los progenitores es importante señalar que 40 padres (30.8% del total) obtuvieron el graduado escolar. 31 padres (23.8%) estudiaron hasta la etapa de secundaria y 37 (28.5%) estudiaron en la universidad. Contrario a la creencia popular, sólo una minoría (5 padres, 3.8% del total) carecían de estudios.

La mayoría de las familias participantes en el estudio (102, 78.5%) estaban casados, seguidos por 14 (10.8%) padres divorciados, 7 padres solteros (5.4%) y 5 padres que tenían una relación extramatrimonial (3.8%). Los resultados obtenidos del estado civil de los sujetos de estudio, en que se muestra que la mayoría de los padres están casados, es totalmente coherente con la tradición cultural en España, donde el matrimonio sigue siendo muy frecuente.

Al analizar el empleo y los ingresos, hubo una gran variabilidad. 47 padres (36.2%) trabajaban a tiempo completo, mientras que 40 padres (30.8%) trabajaban a tiempo parcial. Los otros 43 padres (33.1%) no tenían un trabajo en el momento de la evaluación.

Aunque es una pregunta que a algunos padres les gusta evitar, en esta variable no teníamos datos faltantes, por lo que podemos decir que alrededor de un 30% del total de padres tenía ingresos entre 1.500 y 2.500 euros por mes. En el contexto de la economía española, estas cifras pueden considerarse ingresos bajos y medios para un hogar.

El número de descendientes que tienen los progenitores constituye otra variable muy de acuerdo con los rasgos culturales. En la muestra, un total de 60 padres (46.2% de la muestra total) tuvieron dos hijos. Este grupo fue seguido por

28 padres (21.5%) que tenían un sólo hijo y 25 padres (19.2%) que tenían tres o cuatro hijos. Una minoría de 3 padres (2.3%) tenía más de 4 hijos.

Por lo que hace referencia a la muestra de la intervención, es decir, el muestreo de la formación para proporcionar conocimiento y herramientas sobre el bienestar personal y familiar, fue de 30 familias dispuestas a participar en el proyecto con el fin de mejorar su calidad de vida familiar.

### **Diseño**

Para el presente estudio se ha utilizado un diseño de grupo único con evaluación pre-test y post-test. Además, se implementó con una combinación metodológica, utilizando instrumentos de medida cuantitativos y cualitativos, con la finalidad de analizar más profundamente los datos extraídos.

Asimismo, se analiza de manera psicométrica qué variables socioemocionales, evaluadas de manera cuantitativa, interfieren en la crianza y en el bienestar familiar de las familias con niños o niñas con Necesidades Educativas Específicas.

En cuanto al impacto de la formación recibida por parte de los progenitores, se utiliza un mayor número de variables cualitativas, con especial hincapié en la fase post-test de resultados. Para así valorar, qué aspectos deben de mejorar, ampliar o se deben de cambiar.

### **Instrumentos**

Los datos que avalan la primera fase del proyecto (análisis de necesidades) han sido recogidos mediante un cuestionario, ad hoc, estructurado que fue auto-administrado. Este midió variables sociodemográficas, psicológicas y antropométricas de cada una de las familias participantes. Teniendo en cuenta varios apartados donde se pueden contemplar los siguientes bloques:

- Información general y específica: *nivel de estudios, edad, estado civil, situación económica, empleo, número de hijos, hijos con NEE...*
- Ítems sobre el cariño hacia los hijos/as
- Diferencias entre la pareja en relación a los hijos/as
- Variables psicológicas:
  - *Ítems de estrés parental*
  - *Ítems de estrés provocado por factores externos a la familia*
  - *Ítems de dificultad para la regulación emocional.*
- Ítems sobre el afrontamiento a situaciones diarias.
- Ítems de bienestar y satisfacción.

A grandes rasgos, se puede afirmar que este cuestionario fue elaborado por los investigadores para medir y establecer qué variables interfieren en la crianza de los niños con Necesidades Educativas Específicas.

En el caso del impacto de la formación realizada el instrumento también se realizó ad hoc, para poder medir exactamente las variables que se contemplaban dentro del proyecto PSI-WELL. El formato era una encuesta dónde se debía de valorar aspectos de interacción parental-infantil, estrés familiar y bienestar. El cuestionario se basa en la evaluación de las competencias emocionales –anteriormente explicadas- y la satisfacción del curso.

## **Procedimiento**

El estudio fue aprobado por el Departamento de Educación. El muestreo contó con la colaboración del Departamento en todo momento a lo largo de todo el proceso. La institución recomendó que reunir muestra de escuelas ordinarias, donde se podría hallar una cierta cantidad de niños con necesidades educativas específicas que siguen un programa educativo inclusivo. Las familias participantes fueron informadas de las características de este estudio y firmaron el consentimiento informado.

El estudio fue aprobado por el Departamento de Educación. En primer lugar, el equipo de investigación en orientación psicopedagógica (GROP) de la Universidad de Lleida, España, solicitó los permisos correspondientes para llevar a cabo la investigación. Para lograr este permiso, las figuras responsables del Departamento escucharon y atendieron la totalidad de las propuestas sobre la investigación y su funcionamiento, así como todas las características y beneficios del mismo.

Una vez obtenido el permiso, se extendió el procedimiento a la dirección y a los equipos de gestión de los centros educativos existentes para niños con Necesidades Educativas Especiales de la provincia de Lleida.

Por consiguiente, se llevaron a cabo varias reuniones con la finalidad de informar y dar los materiales del muestreo. Asimismo, consideramos oportuno difundir toda la información que poseíamos a través de los diferentes centros educativos. Conviene destacar que desde el departamento también hubo un importante proceso de diseminación.

Una vez finalizadas las dos fases, los centros escolares proporcionaron las pruebas a las familias, quienes las completaron mediante el protocolo establecido. Para finalizar, las escuelas nos hicieron entrega de todas las pruebas y cuestionarios para su posterior análisis.

En cuanto las necesidades fueron detectadas se empezó a trabajar en el diseño de la formación que, más adelante, se proporcionara a las familias. Después de varias reuniones en los diferentes países se aprobó el programa establecido para la formación y se empezó con la intervención.

Este curso de formación (intervención) constó de 20h, concretamente, se realizaron cuatro sesiones de cinco horas cada una de ellas. En estas sesiones se trabajaron aspectos esenciales como, por ejemplo, la regulación emocional, la autoestima de las familias, las expectativas y la toma de conciencia, entre otras. Cabe destacar que la base de la formación es el modelo pentagonal del GROP (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica).

Los resultados se han calculado a partir de análisis descriptivos y análisis bi-variantes. Para analizar la asociación bi-variante entre cada variable categórica (independiente) y la puntuación de las variables dependientes se aplicó el análisis de varianza (ANOVA), puesto que las variables seguían una distribución normal.

## **Resultados**

Los resultados hallados a lo largo de todo el proceso mostraron una relación interesante entre las variables.

De manera interesante, aunque no se observaron resultados estadísticamente significativos respecto a la calidez emocional, sí se obtuvieron



numerosos resultados significativos que indican que las variables que incrementan el estrés y el afecto negativo tienen un efecto importante e inverso con el bienestar emocional. Específicamente, las variables que muestran dicha significación son: *estrés parental, estrategias, impulsividad, dificultades en la regulación emocional, relsat*.

El hecho de que estas relaciones sean moderadas puede indicar que, aunque exista una superposición entre constructos, las variables son claramente diferentes, de manera que evalúan diferentes aspectos de la comunicación negativa y el campo emocional de las familias.

No obstante, resulta evidente que estas variables muestran una fuerte relación. En este sentido, es lógico que, según los resultados obtenidos, cuando se halla una comunicación negativa entre los padres, también existe un mayor nivel de estrés, mayor dificultad para regular la impulsividad y establecer objetivos, y una manera menos efectiva de desarrollar estrategias para regular las emociones.

Una vez establecido lo anterior, resultó importante verificar si había diferencias en cuanto al género y sexo. Para ello, se optó por explorar las diferencias entre hombres y mujeres a través de un T-test.

**Tabla 1.**

*Comparación entre puntuaciones promedio para hombres (N = 32) y mujeres (N = 49).*

	t	gl	Diferencias entre promedio	el Margen de Error	de Sig. (bilateral)
Calidez Emocional	-1.035	79	-.15210	.14701	.304
Comunicación Negativa	-.515	85	-.08722	.16930	.608
Estrés General	1.498	79	.24343	.16250	.138
Estrés Parental	.263	89	.03140	.11959	.794
SDC part	2.135	81	.47359	.22182	.036
SDC	1.097	80	.21207	.19326	.276
Conciencia	1.625	78	.18071	.11118	.108
Claridad	-1.763	78	-.25817	.14647	.082
Metas	.448	88	.07879	.17603	.656
Impulsividad	-.201	87	-.03333	.16558	.841
No aceptación	1.334	88	.22900	.17167	.186
Estrategias	-.047	87	-.00864	.18476	.963
DEERS total	.536	88	.05556	.10358	.593
Apoyo	-.164	79	-.02338	.14270	.870
Comunicación	-.529	79	-.10608	.20049	.598
Confianza	-.798	79	-.13627	.17074	.427
Respeto	.270	79	.03614	.13392	.788
Soledad	.141	79	.03168	.22407	.888
Pertinencia	1.064	79	.26828	.25218	.291

Relación	.438	79	.04133	.09430	.662
Satisfacción de la Relación	-.252	75	-.03865	.15327	.802

De acuerdo con lo mostrado en la tabla 1, sólo la escala SDC mostró significación estadística ( $p = 0,036$ ). Sin embargo, es importante tener en cuenta que, como se detalló anteriormente en el presente documento, 39 sujetos de estudio (30% de la muestra total) no especificaron su información en cuanto a género. Este hecho, por lo tanto, puede variar de alguna manera la significación final de la comparación.

Otro análisis que se llevó a cabo fue la prueba ANOVA con la finalidad de comparar las escalas en función de la educación de los padres. Los resultados se describen en la Tabla 2.

**Tabla 2.**

*Procedimiento de las escalas ANOVA según el nivel de educación.*

	Suma de cuadrados	df	Promedio de cuadrados	F	Sig.
Conciencia	1.761	4	.440	1.443	.225
Claridad	2.502	4	.626	1.648	.168
Metas	3.681	4	.920	1.450	.222
Impulsividad	1.686	4	.422	.741	.566
No aceptación	1.465	4	.366	.554	.697
Estrategias	3.959	4	.990	1.513	.203
Dificultad en la Regulación Emocional	1.282	4	.320	1.317	.267
Apoyo	1.626	4	.407	1.126	.348
Compañía	3.093	4	.773	1.071	.374
Confianza	5.773	4	1.443	2.729	.033
Respeto	1.926	4	.482	1.359	.253
Soledad	5.648	4	1.412	1.604	.179
Pertinencia	12.188	4	3.047	2.741	.032
Relación	1.355	4	.339	2.107	.085
Satisfacción de la Relación	.619	4	.155	.359	.837

Como puede observarse en los resultados hallados en la Tabla 2, solo la Confianza y el Sentimiento de pertenencia mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. Por lo tanto, la sensación de confianza y el grado de sentirse cómodo perteneciendo al grupo cambió dependiendo del nivel de educación de los participantes. Más específicamente,

la Figura 1 muestra cómo los padres con una educación superior (nivel universitario) fueron los que según los informes tenían puntuaciones más altas en Confianza, siendo estas diferencias estadísticamente significativas.

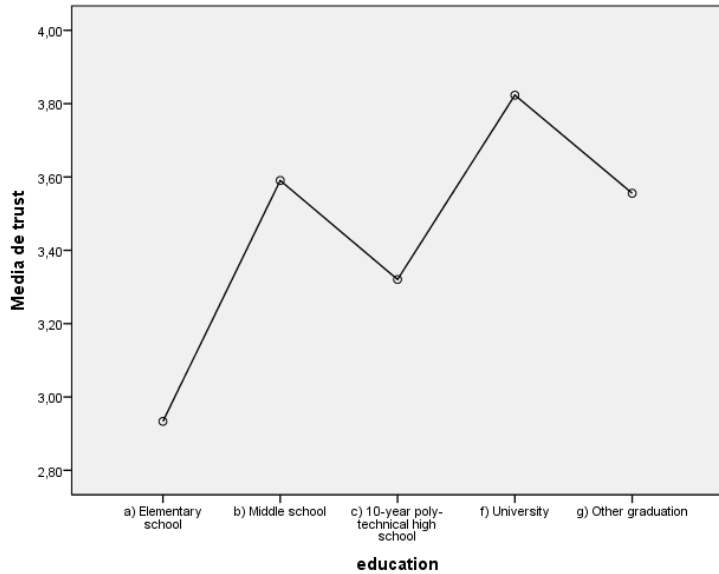


Figura 1. Puntuaciones de la escala de *confianza* (Trust) para cada nivel de la variable *Educación* (Education).

De manera similar, cuando se analizan las diferencias estadísticamente significativas para la variable de Pertenencia para cada nivel de la variable Educación, los padres con estudios universitarios muestran un sentimiento más firme y más elevado de pertenencia a la comunidad (figura 1). De manera diferente, aquellos padres con los niveles educativos más bajos también tuvieron puntuaciones más bajas en la escala, lo que indica que su sentimiento de pertenencia es mucho menor, como se puede observar en la Figura 2.

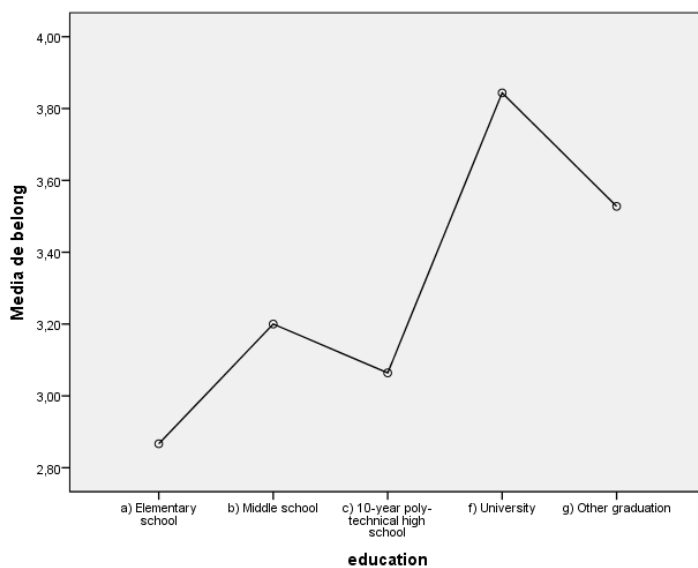


Figura 2. Puntuaciones de la escala de *Pertenencia* (Belong) para cada nivel de la variable *Educación* (Education).

En síntesis, aunque la muestra es moderada, los resultados de la muestra española muestran que existe una asociación innegable entre la comunicación, especialmente la negativa y el estrés. Además, los niveles de educación demostraron ser una variable a tener en cuenta, ya que los niveles de educación superior de los padres parecen actuar como factores resilientes o protectores. Además, aunque las diferencias de género no fueron claras en el presente análisis, se debe ampliar y analizar más muestra para saber si la experiencia de tener un niño con Necesidades Educativas Específicas se experimenta en términos diferentes según el género de los padres. Los análisis futuros en el proyecto buscarán y estudiarán estas variables y explorarán más a fondo la relación entre dichas variables.

Llegado este punto de la investigación y la intervención, se recogieron datos con la finalidad de observar el impacto que tuvo la formación realizada, con el grupo de padres y madres participantes. A continuación se muestra la regresión del desarrollo de las competencias emocionales.

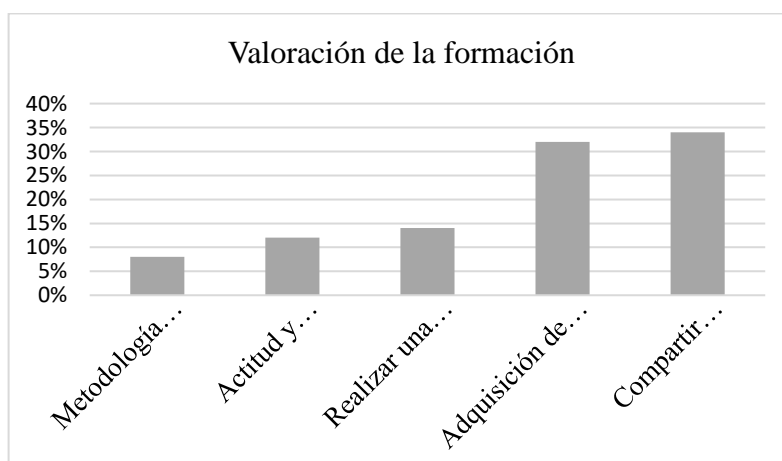
**Tabla 3.**

*Estadísticas de muestras emparejadas. Pre-test y post-test desarrollo de las competencias emocionales.*

**Estadísticas de muestras emparejadas**

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	PRE_TOTAL	85,8800	25	10,20751	2,04150
	POST_TOTALL	84,6400	25	8,95303	1,79061

También se realizó la valoración de la formación por parte de las familias y los resultados que se obtuvieron fueron los siguientes.



*Figura 4.* Porcentajes de los aspectos más útiles de la formación para familias con niños y niñas con NEE

En la cuarta figura se puede apreciar los porcentajes de los aspectos que valoraron las familias, pasando por aquellos menos útiles y terminando con los

que más provecho y utilidad les ha proporcionado en el día a día de la convivencia y bienestar familiar.

La pregunta que se les formuló fue “¿Qué aspectos considerarías más provechosos y útiles de la formación?” Las respuestas fueron las siguientes; con tan solo un 8% de las familias, la metodología participativa fue lo más útil de la formación, seguido por la empatía y la actitud de la formadora con un 12%. A muy poca diferencia, con solo un 2% de diferencia, el hecho de realizar una autoevaluación también lo encontraron interesante i útil. Los datos más destacables son la adquisición de nuevas técnicas de regulación, con un 32% de las respuestas y compartir las experiencias con otras familias se pone por delante de todos con un 34%.

	Buena	Excelente	
Calidad de la formación	48%	52%	
	Satisfecho/a	Muy satisfecho/a	Nada satisfecho/a
Satisfacción con la ayuda recibida	52%	48%	0%
Satisfacción de la formación	48%	48%	2%
	Solo algunas	La mayoría	Casi todas
Necesidades han sido cubiertas	9%	61%	30%
	En general	Definitivamente sí	No
La formación era la esperada	61%	39%	0%
Recomendación de la formación	43%	57%	0%
La formación debería de tener más horas	13%	83%	4%
	Mucho	Un poco	Muy poco
La formación ha sido eficaz para la solución de problemas	61%	30%	9%

Figura 4. Porcentajes de la satisfacción de la formación para familias con niños y niñas con NEE

La primera pregunta que se les formuló fue: “¿Cómo valoráis la calidad de la formación?” un 48% de los participantes contestó que lo valoraba de forma buena, mientras que un 52% lo hacía de forma excelente. La siguiente pregunta “¿Está satisfecho/a con la cantidad de ayuda que ha recibido?” El 52% respondió que quedó satisfecho, complementándolo con el 48% que quedó muy satisfecho.

Siguiendo con la pregunta “¿En general cuando de satisfechos estáis con la formación recibida?” también está dividida en tres porcentajes, por un lado, se encuentra el 4% que se han mostrado indiferente o medianamente insatisfechos y por la otra un 48% que se muestra satisfecho y otro 48% muy satisfecho.

En la quinta pregunta “¿Hasta qué punto la formación ha cumplido vuestras necesidades?” las respuestas están más diluidas teniendo en cuenta que un 9% solo había cubierto algunas de sus necesidades, un 61% que se habían cubierto la mayoría y un 30% de participantes que se habían satisfecho casi todas sus necesidades. Se continua el cuestionario con “¿Habéis obtenido el tipo de formación que esperabais?” donde la mayoría contestó, con un 61%, que en general era lo que esperaban y un 39% afirma que era definitivamente aquello que esperaban.

Continuando con las preguntas de la evaluación se encuentra “Si un amigo necesita una ayuda similar, ¿le recomendaríais?” un 57% contestó que sí, definitivamente le recomendarían la formación y en cambio un 43% apostó para recomendarla, pero de forma más general.

La siguiente cuestión que se ha contemplado fue “¿Os gustaría más formación? Tan solo un 4% valoró que probablemente no se los gustaría recibir más formación, mientras que un 13% contestó que en general sí en frente de un 83% que definitivamente sí se los gustaría recibir más formación.

Finalmente, a la pregunta “¿La formación que habéis recibido os ha ayudado a tratar con más eficacia vuestros problemas?” La respuesta va sobre el 61% que considera que los ha ayudado mucho, el 30% a los cuales ha ayudado un poco y por el contrario un 9% a quienes no han ayudado.

## **Conclusiones**

El objetivo de la primera fase del proyecto es obtener un análisis de datos fiables para poder trabajar el más cerca a la realidad posible.

El impacto de este proyecto va dirigido a los participantes, a las organizaciones y entidades que se involucran y en otras partes interesadas tanto a nivel regional, nacional, europeo e Internacional. La duración prevista de la investigación es de septiembre del 2016 hasta el mes de agosto del año 2019.

El hecho de que estas relaciones sean moderadas puede indicar que, aunque exista una superposición entre constructos, las variables son claramente diferentes, de manera que evalúan diferentes aspectos de la comunicación negativa y el campo emocional de las familias. No obstante, resulta evidente que estas variables muestran una fuerte relación. La evidencia empírica sugiere que el estrés se asocia con resultados de relación negativos (como la agresión verbal hostil) incluso para parejas con altos niveles de afrontamiento diádico (Bodenmann, Meuwly, Bradbury, Gmelch y Ledermann, 2010). En este sentido, es lógico que, según los resultados obtenidos, cuando se halla una comunicación negativa entre los padres, también existe un mayor nivel de estrés, mayor dificultad para regular la impulsividad y establecer objetivos, y una manera menos efectiva de desarrollar estrategias para regular las emociones.

Los padres y las familias se sintieron más seguros de tener una forma de contactar al equipo de investigación a través de sus escuelas. También ayudó a la comprensión del proyecto para la mayoría de los padres, ya que algunos de ellos nunca habían participado en un estudio similar.

De acuerdo con los principales hallazgos derivados de nuestra investigación, se observa como los niveles de educación por parte de los progenitores demostraron ser una variable importante a tener en cuenta. En este sentido, los padres que presentaban niveles de educación superior tenían un

sentimiento más firme y más elevado de pertenencia a la comunidad, la cual cosa parece actuar como factor resiliente o protector. Un estudio que investiga la resiliencia de los padres que crían niños con discapacidades y problemas de conducta sugiere que la situación financiera y el apoyo social son los factores más importantes para un buen funcionamiento familiar y la resiliencia familiar (McConnell et al., 2014). El estudio encontró que los padres de niños con discapacidades están mejor adaptados y tienen un mejor funcionamiento familiar cuando su presión financiera es baja y su apoyo social es alto. De este modo, si extrapolamos a nuestra investigación lo que la literatura sugiere podemos afirmar que contra más alto sea el nivel educativo y formativo de las familias, mayores son las oportunidades laborales que se tienen mejorando, por tanto, el poder adquisitivo y social de dichas familias.

Como hemos podido corroborar en los resultados expuestos anteriormente, no se evidencian diferencias significativas en cuanto a género y sexo. De este modo podemos afirmar que dichos factores no afectan en el objeto de estudio. Estos hallazgos dejan abierto el camino para una mayor investigación dirigida a resolver las diferencias de género en el proceso de socialización de las emociones (Baker, 2010).

En referencia a la intervención del proyecto, la formación a padres y madres, una de las conclusiones más destacadas es el hecho que los resultados sobre el desarrollo de las competencias emocionales de los progenitores no era el esperado. Como se ha podido observar en el apartado anterior no hay una diferencia demasiado significativa. Este fenómeno se debe a que la intervención, en formato de curso formativo, era muy breve, su duración apenas duró 5 días y es muy complicado que las competencias emocionales de desarrollen en 5 sesiones. El proceso de desarrollo de cualquier competencia emocional requiere un entrenamiento progresivo y continuo para su evolución favorable. Lo ideal, y para observar si realmente con la formación, las competencias emocionales de los padres y madres con hijos/as con NEE se van desarrollando sería diseñar la intervención con una duración más larga y progresiva a lo largo de varios meses o incluso un curso escolar.

Siguiendo en la línea de las conclusiones sobre la formación recibida, después del análisis completo de todos los instrumentos utilizados, se puede afirmar que el programa ha tenido una aceptación positiva por parte de las familias. Además, realizar este curso de formación ha promovido un aumento de la autoestima y crecimiento personal de los padres y madres. Con ello, se ha notado y han afirmado una mejora considerable de las expectativas hacia los hijos e hijas con NEE, fruto de la apropiación de los recursos ofrecidos, trabajados y proporcionados durante las sesiones del curso de formación.

A todo ello, cabe destacar que el programa PSI-WELL ha sido una gran oportunidad para desarrollar, diseñar, confeccionar y proporcionar un manual de ayuda al colectivo de padres y madres con niños y niñas con necesidades educativas especiales, intentando facilitar y promover el bienestar personal, el bienestar de pareja y, en definitiva, el bienestar familiar.

## **Referencias bibliográficas**

- Abrams, E. y Goodman, J. (1998) Diagnosing Developmental Problems in Children: Parents and Professionals Negotiate Bad News. *Journal of Pediatric Psychology*, 23 (1), 87-98.
- Álvarez, M., Becerra, M., Meneses, F. y Yankovic, B. (2004). El desarrollo social y afectivo en los niños de primer ciclo básico. Seminario de tesis, Facultad de Educación, Universidad Mayor: Santiago.
- Baker, J. K., Fenning, R., Crnic, K., (2010), Emotion socialization by mothers and fathers: coherence among behaviors and associations with parent attitudes and children's social competence. Blackwell Publishing. *Social Development*, 20/2, 412-430.
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2001). *Educación Emocional y bienestar*. Barcelona: Wolters Kluwer Educación.
- Bisquerra, R. (2015). *Universo de emociones* (1a ed.). Valencia: PalauGea.
- Bisquerra, R. i Pérez - Escoda, M. (2007). *Las competencias emocionales*. *Educación XXI*, 10, 61-82. DOI: 10.5944/educxx1.1.10.297.
- Bodenmann, G. (2000). *Stress und coping bei paaren*. Hogrefe.
- Bodenmann, G., Meuwly, N., Bradbury, T. N., Gmelch, S., & Ledermann, T. (2010). Stress, anger, and verbal aggression in intimate relationships: Moderating effects of individual and dyadic coping. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27(3), 408–424. <https://doi.org/10.1177/0265407510361616>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós
- Cardenal, V. y Fierro, A. (2004). Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers Harris. *Estudios de psicología*, 24 (1), 101-111
- Díez, A. (2010). Teorías de las emociones. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 29, 1-9.
- Garaigordobil, M. y Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y modificación de conducta*, 32 (141), 37-64.
- Green, S. K. y Shinn, M. R. (1994). Parent Attitudes about special education and reintegration: What is the role of student outcome? *Exceptional Children*, 61(3), 269-281.
- Grigal, M., Neubert, D., Moon, M.Sh. y Graham, St. (2003). Self-Determination for Students with disabilities: Views of Parents and Teachers. *Exceptional Children*, 70(1), 97-112.
- Hewitt, J. P. (2005). *The social Construction of Self-Esteem*. In C. R. Snyder & S. J. López (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (135-147). New York: Oxford University Press
- Jares, X. R. (2006) *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación, LOCE. (2002). 10/2002, de 23 de diciembre. *Boletín oficial del Estado*, 307, 45188-45220.



- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de España, LOMCE (2013). 8/2013, de 9 de diciembre. *Boletín Oficial del Estado*. Disponible en: [www.boe.es/diario\\_boe/txt.php](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php).
- López-Pascual, G., y Carmona-Rodríguez, C. (2018). La inclusión socio-educativa de niños y niñas jóvenes con diversidad funcional: perspectiva de las familias. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 83-100.
- Martínez, A.E., Inglés, C.J., Piqueras, J.A. y Ramos, V. (2010). Importancia de los amigos y los padres en la salud y el rendimiento escolar. *Electronic Journal of Research in Education Psychology* 20, 8(1), 111-138.
- Peralta, F. (2008). Educar en autodeterminación: profesores y padres como principales agentes educativos. *Educación y Diversidad. Anuario Internacional de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 2, 151-166.
- Plan Nacional de Educación Especial 2176/1978 de 25 de agosto, Ministerio de Salud y Seguridad Social. BOE-[A-1982-8964](http://www.boe.es/boe/BOE-A-1982-8964.html) de 16 de Septiembre de 1978
- Solorzano, C. F., y Virgen, F. J. M. (2014). Sobreprotección infantil y sus consecuencias. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, (2).
- Sopeña, F. (2012). La sobreprotección. Salamanca: Colegio Montessori, .1-4. Disponible a: <http://casablan.org/portadaescritos/escritos-arvo-noviembre-2012-1montessori.pdf>
- Trosper, S., May, J., (2010), Relationship between trait, expressive and familial correlates of emotion regulation in a clinical sample of anxious youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 19, 117-128.
- Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child development*, 72(3), 655-684.
- Zulueta, A. y Peralta, F. (2008). Percepciones de los padres acerca de la conducta autodeterminada de sus hijos/as con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 39(1), 31-43

### **Sobre los autores:**

#### **Dr. Agnès Ros Morente.**

Universitat de Lleida.

#### **Judit Teixiné Baradad**

Investigadora en formación. Universitat de Lleida.

#### **Dr. Gemma Filella Guiu.**

Universitat de Lleida.