

Modelo para la Predicción del Riesgo Psicosocial en el Desarrollo Infantil

FRANCISCO GONZÁLEZ SALA

Profesor Asociado del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
Facultad de Psicología. Av. Blasco Ibáñez, 21, 46019 Valencia (España)

ADELINA GIMENO COLLADO

Catedrática de Escuela Universitaria del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
Facultad de Psicología. Av. Blasco Ibáñez, 21, 46019 Valencia (España)

Abstract

The purpose of this work is to offer a model mark, based on the systemic and ecological theory that allows to be integrated all those variables that have been considered by the literature scientific factors of risk it stops in the process of infantile development. The pattern, denominated "Model for the Prediction of the Risk Psychosocial in the Child Development", it is based on the selection of variables of the child context, that are considered predictor variable, while the competence cognitive, emotional and social, is the dimensions that are considered approach variable. Each one of the dimensions of the development, it will generate a model specific predictive, formed starting from those variables with those that bigger relationship exists. The validity of each specific pattern will be proved empirically.

Resumen

El propósito de este trabajo es ofrecer un modelo marco, basado en la teoría sistémica y ecológica, que nos permita integrar todas aquellas variables que han sido consideradas por la literatura científica factores de riesgo en el proceso de desarrollo infantil. El modelo, denominado "Modelo para la Predicción del Riesgo Psicosocial en el Desarrollo Infantil", se basa en la selección de variables del contexto del menor, que se consideran variables predictoras, mientras la competencia cognitiva, emocional y social, son las dimensiones que se consideran variables criterio. Cada una de las dimensiones del desarrollo, generará un modelo predictivo específico, formado a partir de aquellas variables con las que exista mayor relación. La validez de cada modelo específico deberá ser probada empíricamente.

Palabras Clave: Modelo predictivo. Menores en situación de riesgo psicosocial. Factores protectores del riesgo.

1. Modelo sistémico y desarrollo infantil

El proceso de desarrollo del menor está condicionado por su entorno, principalmente por la familia, también por la escuela y por otros grupos formales e informales de pertenencia, que en mayor o menor medida influyen en él, tanto a nivel físico y cognitivo, como personal y social.

La influencia del entorno en el desarrollo humano ha sido analizada por una de las teorías de mayor impacto en el conocimiento científico: El modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1979, 1987 y 1995), un modelo interdisciplinar, de gran valor explicativo y heurístico, que muestra cómo el desarrollo humano está condicionado

por los sistemas de pertenencia, y también, por una compleja red de sistemas que va más allá de los sistemas primarios. Mesosistema, ecosistema y macrosistema, se convierten en elementos relevantes para explicar el desarrollo infantil desde el modelo sistémico.

En esta línea encontramos los trabajos de Rius, Contreras, Ribera, Calatayud y Ferrer (2003) que hablan del "sistema humano" como una entidad bio-psico-social, perteneciente a un ambiente determinado, en el que interactúan todas sus dimensiones para dar lugar a sujetos únicos.

Las aportaciones al desarrollo infantil de Rodrigo y Palacios (1998), resaltan la importancia de las interacciones que mantiene el menor dentro del sistema familiar y en la escuela. Rius, Contreras y Ribera (2000), apuntan que una buena adaptación familiar,

escolar y social, contribuirán al equilibrio bio-psico-social de la infancia. En el caso de la familia, la relación con la madre o con el cuidador principal va a ser decisiva en el proceso de desarrollo (Ainsworth, 1989; Ainsworth y Bell, 1979).

Para Rodrigo y Palacios (1998), también resultan altamente significativas las relaciones establecidas entre la familia y la escuela, es decir, que la cooperación, el enfrentamiento o la exclusión entre ambas, va a tener su repercusión en el desarrollo infantil.

El trabajo de Musitu (1984), destaca la importancia que la intervención con el menor tiene que prestar a las variables ambientales, refiriéndose a la escuela, a la familia y a la comunidad vecinal, como agentes clave en el proceso de socialización.

Para Gracia Fuster (1993), desde un punto de vista ecológico, el contexto vecinal juega una labor importante en la vida del menor, ya que es el ambiente, después del familiar, donde los niños se desarrollan a través de las interacciones psicosociales con iguales y con otros adultos.

Según el mismo enfoque teórico, se incluyen también otros sistemas que, aunque no incluyen directamente al menor, son escenarios que albergan sucesos que repercuten en él, formando el denominado exosistema; así por ejemplo, el entorno laboral de la madre o del padre, con sus tensiones y sus gratificaciones formarán parte del exosistema del niño (Sekaran, 1985; Gubrium y Holstein, 1990; Alberdi, 1995; Gimeno, 2006).

El macrosistema equivale al entorno socio-cultural. La cultura de pertenencia, que en nuestro caso sería la cultura propia de un país democrático, occidental, que aporta un sistema de valores y creencias, de mitos y tradiciones, ideologías políticas y religiosas de las que va a nutrirse el menor, bien directamente - por la influencia de narraciones e historias, bien gracias a los medios de comunicación, mediante otros productos culturales, o por observación directa de las conductas observadas -, o bien indirectamente, porque la cultura alberga y nutre a los sistemas de pertenencia.

El macrosistema no es uniforme e indiferenciado, pues en realidad en un mismo país coexisten culturas paralelas que presentan rasgos propios diferenciados de la cultura mayoritaria y que son propios de cada región,

de cada grupo étnico o clase social. Y más aún, cada persona interioriza de modo peculiar los valores y patrones culturales, en consecuencia al construir el modelo, y dado el propósito de este trabajo, hablaremos más que de valores, modelos o pautas sociales, de teorías implícitas de los padres, sobretudo las referidas al desarrollo infantil y a las pautas de crianza (Rodrigo y Triana, 1996).

Solé (1998) considera que el macrosistema es de suma importancia en el desarrollo del menor, entendiéndolo como un proceso social y culturalmente mediado.

La relación entre el entorno y el desarrollo es compleja, porque las dimensiones del entorno son múltiples y porque a menudo, estas variables, están relacionadas entre sí, de modo que su influencia no es determinante, y no sólo por su número, sino también porque la influencia ejercida no es unidireccional, no es el resultado de una causalidad lineal, sino que es interactiva (Fischer, 1992; Lewin, 1978), ya que los niños desde su nacimiento juegan un papel activo en el entorno, pues su conducta, su temperamento y sus rasgos personales pueden actuar como variables moduladoras, actuando como factores protectores de riesgo o de protección (Cyrulnik, 2002 y 2007).

No obstante, además de resaltar que la interacción juega un papel importante a la hora de comprender el desarrollo humano, Bronfenbrenner y Morris (1998) indican que es el contexto percibido por el individuo, más que el contexto real, el que influye en el desarrollo, es decir, que lo que importa es el significado que cada persona atribuye a las experiencias vividas.

No obstante, la mayor fragilidad y plasticidad infantil en las primeras etapas de vida, hace que esta interacción o bidireccionalidad, no sea simétrica, de modo que desde el punto de vista científico, podemos hablar más bien de una influencia del entorno sobre el menor, y desde el punto de vista ético de una mayor responsabilidad de la familia y de la escuela en el proceso de desarrollo infantil. De ahí nuestro interés por analizar y valorar las características de ese entorno, sobre todo con el propósito de conocer cuándo ese entorno se convierte en un riesgo para un desarrollo infantil adecuado.

En el área del desarrollo infantil, encontramos tanto estudios centrados en el desarrollo normalizado, como los realizados

con menores con deficiencias psicosociales, pero puesto que existen muchos menores en nuestro país que viven en entornos empobrecidos y perturbadores, centraremos el siguiente apartado a recopilar las investigaciones que contribuyen a detectar los factores de riesgo en el desarrollo infantil.

Estas investigaciones, más que generar conocimiento, sugieren un objetivo aplicado y urgente: el de servir de base científica a los programas de prevención, así como al diseño de programas de intervención que incidan de manera eficaz y eficiente en todos los factores realmente implicados en el proceso de desarrollo infantil.

La situación es preocupante porque, como es sabido, todo sistema tiende a mantener un equilibrio u homeostasis, equilibrio interno, pero también un equilibrio con el medio donde el sistema se instaura e interactúa; es por ello que, podemos encontrar familias disfuncionales que han hecho de la disfuncionalidad una forma de equilibrio y permanecen estables dentro del contexto donde están inmersas, contexto que en muchas ocasiones también es disfuncional (Gimeno, Espinal y González, 2006). La red social familiar, cuando existe, suele estar constituida por familias también de escasos recursos, por lo que también la red social constituye un factor de riesgo; basta con consultar a psicólogos, trabajadores y educadores sociales cuando muestran su preocupación por la que denominan “red de usuarios de servicios sociales”. Los menores y sus familias están inmersos y atrapados entre factores de riesgo de modo crónico, casi exclusivo y sin salida. La situación de riesgo tiende a perpetuarse, incrementándose las carencias del menor, y con ello, incrementar las posibilidades de terminar bajo una auténtica exclusión social.

En este sentido, Ballester y Figuera (2000), hablan de un proceso que es multifactorial y acumulativo, de modo que al nacer en un entorno de riesgo donde las carencias se hacen crónicas, el riesgo del menor es cada vez mayor, hasta que queda sumido en una situación de alta vulnerabilidad. Como el entorno de riesgo suele ser cerrado, el menor crece sin referentes sociales y sin apoyos con lo que sus recursos personales, que podrían actuar como protectores, serán cada vez más frágiles. Aunque el proceso sea reversible, las posibilidades de compensación se reducen con el tiempo.

2. Dimensiones del Modelo para la Predicción del Riesgo Psicosocial en el Desarrollo Infantil

A partir de la revisión de la literatura científica que analiza bien las dimensiones del contexto asociadas a los casos de exclusión social y/o las deficiencias en el desarrollo psicológico, y tras seleccionar las más relevantes, elaboramos un modelo para la Predicción del Riesgo Psicosocial en el Desarrollo Infantil, cuyas dimensiones fundamentales mostramos en la figura nº. 1; como vemos se incluyen tres tipos de **dimensiones o grupos de factores, como predictores, criterio y moduladores.**

Entre los factores predictores podemos diferenciar: Los Sistemas, definidos por unas características globales, las Relaciones diádicas y los Perfiles individuales.

Entre los *Sistemas* destacamos los sistemas de pertenencia del menor: la familia, la escuela y el entorno próximo. También incluimos la cultura, como macrosistema cuyo sistema de valores y creencias se transmite a través de modelos reales o simbólicos, influyendo en el proceso de desarrollo del menor, tanto directa como indirectamente, tanto explícita como implícitamente. Destacamos el sistema de valores y creencias de la cultura de origen y la importancia de las teorías implícitas de desarrollo y pautas de crianza.

En este sentido, resulta importante la actitud de la familia hacia la propia cultura y hacia la cultura de origen, como componentes del proceso de aculturización que va a condicionar en gran medida la integración social de los menores de hoy.

Analizaremos las características globales de los sistemas de pertenencia, resaltando las variables que más se asocian a la exclusión social y a las deficiencias en el proceso de desarrollo infantil. En este sentido podemos destacar, en relación con el sistema familiar, las condiciones de habitabilidad de la vivienda, la estructura familiar, la cohesión, clima y comunicación familiar, así como el estilo educativo de los padres o tutores. También se incluyen los estresores familiares y los recursos económicos y culturales que posee la familia.

En el sistema “Escuela” incluimos los recursos del centro para la integración social y el desarrollo personal de los alumnos, considerando los recursos materiales, organizacionales y funcionales.

Al referirnos al entorno próximo, analizaremos el entorno físico (condiciones y recursos del barrio a nivel cultural, deportivo y lúdico, red de comunicación, así como el nivel cultural y de empleo del vecindario, y las tasas de delincuencia y marginalidad si fueran significativas), recursos procedentes de los Servicios Sociales (programa de intervención con menores, programa de absentismo...), la red social de apoyo informal (formado por los subsistemas de la familia extensa y el grupo de iguales, las pandillas u otros grupos juveniles más o menos organizados), así como los hábitos de ocio y tiempo libre.

El segundo tipo de variables lo constituyen las *Relaciones*, las intrasistema, y las relaciones entre sistemas. En el primer caso resaltan las vinculaciones afectivas del menor con los padres y adultos cuidadores, y dentro del sistema escolar las relaciones entre compañeros y con el profesor. Entre las relaciones entre sistemas, destacamos la relación entre la familia y la escuela, aunque también resultan de interés las relaciones entre la familia de origen y la familia extensa, o con los vecinos, así como las relaciones con el sistema de protección.

Cuando analicemos las relaciones, resulta imprescindible describirlas basándonos en dos características: la intensidad, que es el grado o peso de la influencia, y la calidad de la relación, es decir, el que incrementa el riesgo, en cuyo caso solemos hablar específicamente de factores de riesgo psicosocial, o lo atenúa, en cuyo caso hablamos de factores protectores del riesgo (Albee, 1982; Downey y Walker, 1989).

El tercer tipo de variables lo constituyen los *Perfiles individuales*, diferenciando prioritariamente los perfiles de los padres o adultos que ejerzan el rol de cuidador del menor. En este perfil incluimos la salud física y psicológica, la estabilidad emocional, adicciones, madurez personal, y otros recursos personales, como la inserción laboral, recursos económicos que aporta a la familia, mientras que los sucesos vitales nos permitirán detectar estresores e interacciones familiares de posible transmisión intergeneracional (Kauffman y Zigler, 1989).

El Perfil del menor, entre cuyas variables diferenciamos las designadas como **variable criterio**: su competencia cognitiva, emocional y social. Consideramos importante, cuando hablamos de competencia social, hablar de tres dimensiones: agresividad, aislamiento y autodestrucción; así mismo al valorar la competencia social conviene incluir tanto el ámbito escolar como el extraescolar.

Conviene resaltar que el nivel de competencia en una etapa determinada actúa como buen predictor de la competencia en etapas posteriores.

Dentro del modelo, aparecen determinadas características del menor que actúan como **factores o variables moduladoras** de los factores de riesgo: deficiencias sensoriales, motrices y cognitivas, el temperamento y rasgos de personalidad, tales como la tolerancia a la frustración, el autoconcepto, la autonomía y las habilidades sociales.

Nos interesa resaltar esta dimensión individual, precisamente porque suele ser el punto descuidado en el enfoque sistémico, que al centrarse prioritariamente en las características globales del sistema y en las variables relacionales, deja en un segundo plano la individualidad y el papel activo del menor en su propio proceso de desarrollo (Coletti y Linares, 2001; Kritz, 1994).

En la figura 1 presentamos el modelo para la predicción del riesgo psicosocial en el desarrollo infantil, recogiendo todos los factores y variables propuestas de forma esquemática.

3. Estudios que avalan las dimensiones del modelo

Exponemos a continuación aquellos estudios que avalan las dimensiones y variables que han sido consideradas factores riesgo en el desarrollo infantil.

Son investigaciones que, en la mayoría de los casos, analizan las variables contextuales relacionadas con deficiencias en el desarrollo psicológico o con la integración social de los menores, deficiencias que pueden haberse manifestado a diferentes niveles.

Figura 1: Modelo para la Predicción del Riesgo Psicosocial en el Desarrollo Infantil.

A) FACTORES PREDICTORES
CARACTERÍSTICAS GLOBALES
<p>FAMILIA Vivienda: Tipo y condiciones de habitabilidad Estructura familiar Cohesión, Comunicación y Clima Estilos Educativos Estresores familiares Recursos Clase social / Nivel sociocultural</p> <p>ESCUELA Adaptación escolar previa Recursos escolares</p> <p>ENTORNO PRÓXIMO Entorno físico Recursos Sociales Red social de apoyo informal Recursos de ocio y tiempo libre Grupos de iguales</p> <p>CULTURA Valores y creencias Teorías de desarrollo y crianza</p>
RELACIONES
Relaciones intrasistema Relaciones entre sistemas
PERFILES
<p>PERFIL DEL ADULTO / CUIDADOR Salud física y psicológica Estabilidad emocional Madurez personal Adicciones Recursos personales Inserción laboral Historia de vida</p>
B) FACTORES CRITERIO
<p>PERFIL DEL MENOR Desarrollo personal y Desarrollo social - escolar y extraescolar -.</p>
C) FACTORES MODULADORES
Deficiencias sensoriales y motrices Temperamento y rasgos de personalidad Tolerancia a la frustración Autoconcepto Autonomía instrumental y emocional.

Con menores inadaptados y marginados, el trabajo de Osuna, Luna y Alarcón (1991) resalta la importancia de las interacciones entre el individuo y las condiciones ambientales, que incluyen a la familia, el medio escolar y el medio social, donde destaca el grupo de iguales con los que el menor comparte actividades de ocio.

Valverde (1988), Sanchis (1990) y Fischer (1992) han estudiado qué aspectos del entorno que rodea al menor inciden de forma negativa sobre la conducta inadaptada, y destacan algunos aspectos relacionados con el espacio físico - hacinamiento, condiciones de las viviendas, barrios sin recurso culturales o deportivos -; otros factores implicados son las relaciones familiares - falta de vínculos de afecto y apego inseguro, falta de normas de convivencia, escasa cohesión y cuidados familiares -. También son importantes los problemas de salud física y mental de los progenitores. Respecto al entorno escolar estos autores muestran una relación conflictiva o muy distante entre el niño y el profesor, y una falta de cooperación, incluso una falta de relación entre la familia y la escuela.

En muchas ocasiones la propia familia actúa de forma no competente o disfuncional, no llegando a satisfacer las necesidades básicas del menor. Su competencia educativa está condicionada a su propia situación personal y social, presenta estilos educativos negativos y en algunos casos caóticos, no genera hábitos saludables, colocando al menor en una situación de riesgo o de desventaja (Becker, 1964; Bandura, 1973; Owens y Straus, 1975; McCord, McCord y Howard, 1976; Olweus, 1980; Egeland y Sroufe, 1981; Patterson, 1982; Pulkkinen, 1982; Moore y Arthur, 1986; Cohn, Patterson y Christopoulos, 1991; Eron, Centy y Schlegel, 1994; Gervilla, Galante y Martín, 2000).

Según apunta Vila (1998), los efectos de la familia no dependen tanto de la tipología familiar y sí, en cambio, de las relaciones que el menor establece con las personas que le cuidan, de ahí la importancia de estudiar no sólo el clima o las interacciones globales del sistema, sino también las relaciones diádicas del menor con su cuidadora real.

En las familias atendidas por los Servicios Sociales, se detecta la existencia de una disfunción o problemas de relación severos en las relaciones padres-hijos, además de problemas y limitaciones significativas en los padres o cuidadores para atender adecuadamente a sus hijos (Consejería de Salud y Bienestar Social de Castilla y León, 1991), lo que repercute en la competencia educativa de los padres.

Son muchos los trabajos que avalan la importancia de estas características, en tanto que son indicadores para valorar si

determinadas condiciones de la familia y su funcionalidad, facilita u obstaculiza el desarrollo integral del menor. Entre ellos destacamos los trabajos de Lila y Gracia, (2005), López Larrosa, (2002), Musitu y Lila, (1993), Olson, McCubbin, Barnes, Larsen, Muxen y Wilson, (1983) y Olson, Rusell y Sprenkle, (1979).

Siguiendo el hilo de lo expuesto en relación con las variables del sistema familiar, algunos trabajos han comparado a las familias de clase media frente a las de clase social baja, encontrándose que las familias de clase media tienen estructuras más flexibles y democráticas, con roles de género más igualitarios (Childman, 1968), sirviéndose de un tipo de disciplina más suave, firme y razonada frente a una disciplina caracterizada por la utilización del castigo en las de clase social baja (Siegal, 1982), diferencias que también aparecen en cuanto a la organización del medio familiar (Lautrey, 1985), y en cuanto al estilo de disciplina y comunicación familiar (Berstein, 1961, 1966; Labov, 1977).

Por lo que respecta a los vínculos afectivos, Burchinal, Peisner, Bryant y Clifford (2000) y Ainsworth, Blear, Waters y Wahl (1979), apuntan una relación entre la calidad del cuidado por parte de los padres y el desarrollo del menor, en especial cuando se trata de menores en situación de riesgo social.

Los vínculos entre las familias disfuncionales y los menores son a menudo altamente contradictorios, de modo que encontramos relaciones de evitación y comportamientos negligentes, vínculos ansiosos y desestructurados, pero que suelen ir acompañados de una relación afectiva intensa, en la que a pesar de las altas deficiencias el vínculo es fuerte y los padres y el menor se oponen drásticamente a la separación (Solé, 1998). A menudo los padres, convierten al pequeño en un mito de salvación que será, en demasiadas ocasiones, una barrera para que se tomen decisiones pensando prioritariamente en beneficio del menor.

El sistema familiar y los vínculos con el menor se deterioran cuando hay otras fuentes de estrés familiar, estrés que será mayor cuando el bebé presente estados de salud física o psicológica deteriorados - hiperactividad, bajo peso, síndrome de abstinencia, deficiencia o minusvalía, problemas de conducta...-, que requieren de una atención mayor y más especializada.

Lila y Gracia (2005) apuntan que la conducta del niño influye en la conducta de aceptación o rechazo de los padres. Este resultado coincide con los resultados de Gershoff (2002), el cual habla de una asociación recíproca y bidireccional entre las conductas problemáticas del niño y el rechazo por parte de los padres.

En este sentido aporta Lawton (1973), su hipótesis sobre la denominada "docilidad infantil": la docilidad es una competencia personal que atenúa el riesgo de los factores ambientales, o lo que es lo mismo, cuanto más competente llega a ser una persona, menor será la importancia que tiene el ambiente. En cambio, con peores estados de salud, con una baja capacidad intelectual y escasa madurez psicológica, mayor es la importancia de los factores ecológicos. La docilidad aparece como un factor protector del riesgo ambiental.

La escuela, como sistema, es otro contexto importante en la vida del menor. Aunque su influencia final depende de muchos factores, si la familia muestra una actitud negligente o negativa hacia la escuela, es frecuente el absentismo escolar; como también es muy probable que el niño asista a la escuela, pero muestre reiterados fracasos, tanto en el proceso de aprendizaje como en el proceso de socialización, de modo que encontramos que son frecuentes las conductas disruptivas en el aula, la falta de respeto a los profesores y la escasa integración en el grupo de compañeros (González y Gimeno, 2006), por todo ello podemos hablar de una relación débil entre la familia y la escuela.

Tal y como apunta Stevenson y Baker (1987), existe una relación más directa entre la familia y la escuela en la clase social media que en la clase social baja. En la misma línea, Plowden (1976) apunta que son las familias de clase social baja las que proporcionan menos estimulación y apoyo en los aprendizajes escolares, en comparación con las familias de clase media.

Los centros educativos también varían en los recursos disponibles, si bien es cada vez más frecuente que posean recursos orientados a potenciar, o a compensar, las deficiencias en la integración escolar de los alumnos. El proyecto educativo, los profesionales de apoyo, los programas de integración, los recursos de apoyo a la familia, pueden compensar las deficiencias en el desarrollo e ir

invirtiendo la espiral negativa entre la familia y la escuela.

No obstante, la escuela en sí misma y la propia escolarización, ejercen una influencia positiva, como así han demostrado diferentes estudios (Michelana y Cerezo, 1998), aunque a veces, se trata más de una fuente de recursos potenciales que reales, y son demasiados los casos en los que el centro no llega a dar respuesta a las propias necesidades del menor, no sabiendo como resolver sus problemas, ni paliar las consecuencias que de ellos se derivan, limitándose a corto plazo a tomar medidas disciplinarias, ejerciendo con ello una influencia negativa, como queda corroborada en diferentes investigaciones (Bowles y Gintis, 1985; Vega, 2001; Secretariado General Gitano, 2001).

Esta relación e influencia bidireccional entre estos dos sistemas, Familia y Escuela, queda reflejada en los estudios de Christenson, Round y Gorney (1992), quienes tras realizar una revisión de 160 artículos, apuntaron cinco factores familiares que influyen en la adaptación social de los menores en la escuela: expectativas y atribuciones de los padres, forma de estructurar el aprendizaje, ambiente familiar afectivo, orientación a la disciplina y participación en la educación de los hijos. Aspectos todos ellos, que los estudios científicos han atribuido en su versión negativa a las familias de los menores en situación de riesgo social.

Según valoración del profesorado, la inadaptación social y escolar en menores de edades medias con problemas familiares, es mayor que la de sus iguales, produciéndose un rechazo mayor en aquellos menores donde el nivel de desestructuración familiar es mayor (Patterson, Griesler, Vaden y Kupersmidt, 1992).

El tercer sistema de pertenencia que hemos denominado entorno próximo, incluye otros subsistemas próximos: el barrio como entorno físico, y otros subsistemas sociales como la familia extensa, a veces físicamente lejana, los vecinos y amigos, y el grupo de iguales con los que el menor y la familia establecen relaciones bidireccionales.

Respecto al grupo de iguales, es sabida su influencia en el proceso de desarrollo del menor, pues amigos y compañeros actúan como transmisores y receptores activos de conductas, valores, pensamientos, siendo un

factor importante en la configuración de la propia identidad (Szabo, 1985).

La familia extensa y el vecindario, son también una fuente de influencia y un recurso potencial. A veces, son realmente una fuente de apoyo de todo tipo, que atenúa a otros factores de riesgo. Aunque a menudo encontramos que su red social de apoyo familiar es bastante deficitaria: respecto a la familia extensa, las relaciones son conflictivas o inexistentes, mientras que con los vecinos las relaciones son distantes y cortadas, lo cual nos lleva a hablar de apoyos poco frecuentes y/o esporádicos (González y Gimeno, 2006). Los menores en situación de riesgo social, pertenecen a familias con una red social de apoyo débil.

Si nos fijamos en el barrio, entendido como entorno físico próximo donde crece el menor, vemos que el menor en situación de riesgo vive en barrios deteriorados cuyos grupos informales no se caracteriza precisamente por proporcionar hábitos positivos en su vida. Esta relación ha sido confirmada en diferentes trabajos (Valverde, 1988; Sanchis, 1990; Osuna, Luna y Alarcón, 1991; Gervilla y colb., 2000).

Por último, no podemos dejar de obviar la influencia que ejerce el macrosistema, es decir, la **cultura de pertenencia**, que puede, o no, coincidir con la cultura de origen - como en el caso de los inmigrantes -. La actitud hacia la propia cultura y hacia la cultura mayoritaria, juegan un papel decisivo en la integración social de los menores en lo que se ha venido a llamar proceso de aculturación (O'Ferral, Crespo, Gavira y Crespo, 2003).

La cultura de pertenencia, es también un sistema que influye en el desarrollo con su propio sistema de valores, creencias y rituales, que configura la forma de vivir y de percibir la realidad en los menores y en sus familias.

La cultura de origen puede convertirse en etiqueta que maliciosamente justifique la exclusión social, permitiendo los guetos. Pero en las culturas minoritarias también encontramos todavía formas ancestrales de vida, que no tienen en cuenta los derechos de las personas a elegir libremente. Colectivos que mantienen los matrimonios de conveniencia, creencias ancestrales sobre la virginidad de la mujer en el momento de casarse, creencias sobre los roles tradicionales de género, pautas de crianza alejadas de lo

saludable y que influyen en gran medida en la forma de pensar y actuar, y por tanto, de educar a los menores. En estos casos, hemos de hablar de una relación fuerte y negativa entre la cultura propia de origen y el desarrollo personal del menor.

Otras veces la cultura de origen no es otra que la cultura de la marginación y/o automarginación, pues las metas sociales son percibidas por estas familias multiproblemáticas como inalcanzables, y así su problemática se cronifica y se agrava bajo formas cada vez más marginales y excluyentes.

Las políticas sociales por su parte, resultan insuficientes, y/o ineficaces, y generan grupos permanentes de usuarios del sistema de protección con su propia dinámica interna. Podemos decir, usando la propia terminología de diagnóstico sistémico, que el proceso de cismogénesis se ha iniciado. No resulta difícil predecir que la familia se va a ir distanciando progresivamente de una adecuada integración social, y que el menor terminará siendo un excluido social de por vida, sólo es cuestión de tiempo y de falta de oportunidades.

4. Técnicas e instrumentos para la valoración de las dimensiones del modelo

Basándonos en el Modelo para la predicción del riesgo psicosocial en el desarrollo infantil expuesto, y para poder verificar su validez empírica, proponemos una relación de las variables a analizar en cada una de sus dimensiones, indicando las técnicas e instrumentos publicados y que consideramos útiles, por su adecuación al objeto de estudio, por la sencillez en la aplicación, y por fiabilidad y validez que ofrecen.

En otros casos, sugerimos otras técnicas que consideramos adecuadas, de orientación cualitativa, como es el caso de las entrevistas, observaciones, documentos o relatos, o bien la elaboración de escalas o cuestionarios ad hoc, que consideramos adecuadas por su validez ecológica y posibilidades de aplicación en la práctica profesional.

Los instrumentos que nos permiten valorar las variables predictoras con respecto al sistema familiar, tanto en las dimensiones globales como en las relacionales que afectan

directamente al menor aparecen en la tabla nº. 1.

Tabla nº. 1: Instrumentos para valorar el sistema familiar.

Factores predictores: Familia	Instrumentos seleccionados
Cohesión, Comunicación y Clima familiar	Escala Clima Social (Moos y Moos, 1981: TEA, 1984).
	Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales Faces III de Olson (Polaino-Lorente y Martínez, 1995).
	Cuestionario de Comunicación Familiar (Barnes y Olson, 1982).
Estilos educativos	Escala de Identificación de Prácticas Educativas Familiares PEF (Alonso y Román, 2003), para niños de 3 a 10 años.
	Cuestionario de Estilos Educativos Child's Report of parental behavior inventory (Schaefer, 1965), adaptado a la población española (Samper, Cortés, Mestre, Nacher y Tur, 2006).
Estresores familiares	Inventario familiar de cambios y sucesos vitales FILE (McCubbin, Patterson y Wilson, 1983).
	Perfil de riesgo psicosocial de la familia (Rodrigo, Capote, Márquez, Martín, Rodríguez, Guimerá y Peña, 2000).
Recursos económicos	Indicadores de familias desfavorecidas (Family Socioeconomic Disadvantaged Index, FSED) (Wahler y Cormier, 1970).
	Hollingshead's Index (Hollingshead, 1975).
	Ítems ad hoc. Renta anual. Situación laboral. Actividad o puesto de trabajo.
Vínculos afectivos	Attachment Q-Sort de Waters y Deane, (1985), para niños entre 12 y 60 meses.
	Separation Anxiety Test (Hansburg, 1972). Adaptado a niños de 4 a 7 años (Klagsbrun y Bowly, 1976). Adaptado a niños 8 a 12 años (Wright, Binney y Smith, 1995).
Recursos personales	Cuestionario de Adaptación Psicológica CAP (Bell, 1985).
	Ítems ad hoc referente al nivel cultural de los cuidadores principales.

Siguiendo con los sistemas que están relacionados con el menor, a continuación nos centraremos en la **escuela**. Entre las dimensiones a valorar incluimos sus recursos materiales, organizacionales y funcionales.

La adaptación escolar constituye un buen factor predictor de la adaptación del menor en etapas posteriores. En este sentido se incluye la adaptación al proceso de aprendizaje y la adaptación social, tanto con profesores como con compañeros.

Los instrumentos para valorar el sistema escolar y las relaciones familia escuela aparecen en la tabla nº. 2.

Tabla nº. 2: Instrumentos para valorar el sistema escolar.

Factores predictores: Escuela	Instrumentos seleccionados
Recursos del centro	Cuestionario ad hoc: Recursos materiales y humanos, Proyecto educativo, organización, programas.
Adaptación al proceso de enseñanza	Aprovechamiento global y en las distintas materias.
Adaptación escolar	Escala de Clima Social (Moos y Moos, 1981; TEA, 1984), en concreto la escala referida a la escuela, centrándonos en el factor relaciones, que comprende las siguientes subescalas - Implicación, Afiliación y Ayuda.
	Tamai (Test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil (Hernández, 1998), en concreto la escala de inadaptación escolar.
	Batería de Socialización para profesores y padres BAS-1 y BAS-2 (Silva y Martorell, 1989).
	Cuestionario de Desadaptación escolar (C.D.E.) (Clemente, Pérez y García-Ros, 1990). Factores: desinterés general por los estudios, exigencia elevada en los estudios, conciencia de fracaso escolar, falta de interés específico por estudiar, desadaptación social próxima y rechazo del profesorado.
Cooperación familia - escuela	Cuestionario de Desadaptación escolar (C.D.E.) (Clemente, Pérez y García-Ros, 1990). Factor: desinterés general por los estudios.
	Valoración parental de la escuela de Cava, Musitu y Murgui (2006).

Otro sistema importante en la vida del menor es el **entorno próximo**, cuyas variables predictoras y los instrumentos para su análisis vienen recogidos en la tabla nº. 3.

Tabla nº. 3: Instrumentos para valorar el entorno próximo.

Factores predictores : Entorno próximo	Instrumentos seleccionados
Entorno físico	Elaboración de ítems ad hoc, nivel de problemática social, nivel cultural, nivel económico, recursos sociales, culturales y deportivos, de la zona de procedencia.
Recursos de Servicios Sociales	Expedientes de Servicios Sociales y participación en diferentes programas.
Red social de apoyo informal	Cuestionario de apoyo social comunitario AC-90 (Gracia y Musitu, 1990).
Hábitos de ocio y tiempo libre	Rejilla de Kelly (Kelly, 1997).

Entre los instrumentos para valorar los **factores moduladores**, incluimos los que nos facilitan medir: el temperamento, la tolerancia a la frustración, la autoestima, la competencia social, la capacidad de adaptación del menor y las personas significativas. En la tabla nº. 4 presentamos los instrumentos para valorar cada uno de los factores.

Al referimos a las **variables criterio**, incluidas en la tabla nº. 5, valoraremos el desarrollo físico y psicológico, la adaptación social de los menores tanto escolar como extraescolar (problemas de conducta, inadaptación social, exclusión social). Estas mismas dimensiones valoradas en etapas precedentes son buenos predictores del desarrollo posterior.

5. Modelos que se derivan del modelo marco

Este modelo marco requiere de una valoración empírica concreta para cada uno de los modelos que de él se derivan. En nuestra opinión, y a partir de los estudios consultados, prevemos modelos distintos en función de la variable criterio que seleccionemos. Diferenciando al menos un modelo para el criterio desarrollo personal y otro para desarrollo social.

Tabla nº. 4: Factores moduladores, instrumentos para su evaluación.

Factores moduladores	Instrumentos seleccionados
Temperamento	Elaboración de ítems ad hoc.
Tolerancia a la frustración	Impulsiveness Scale (Eysenk et al. 1984).
	Inventario de expresión de ira, estado-rasgo en niños y adolescentes (Del Barrio, Spielberger y Aluja, 2005).
Autoestima	Cuestionario de Autoconcepto en su forma 5 (AF5) de Gracia y Musitu (1995)
	Cuestionario de Autoestima para Educación Primaria (Ramos, Giménez, Muñoz-Adell y Lapaz, 2006).
Competencia social	The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY) (Matson, Rotatori y Helsel, 1983).
	Escala de comportamiento asertivo para niños (CABS) (Michelson, Sugai, Word y Kazdin, 1983). Valora asertividad, pasividad y agresividad con iguales y adultos.
	Escala de competencia social. Social Competent Scale (SCS) (Kohn y Rosean, 1972).
	Empathy Index (Bryant, 1982).
	Escala de habilidades sociales (EHS) (Gismero, 2000).
Adaptación infantil	Tamai (Test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil (Hernández, 1998).
	Escalas Magallanes de adaptación (García y Magaz, 1998).
Personas significativas	Elaboración de ítems ad hoc.

Tabla nº. 5: Instrumentos para la valoración del desarrollo físico, psicológico y social.

Variables criterio	Instrumentos seleccionados
Desarrollo físico y psicológico	Guía Portage de educación preescolar (Bluma, Shearer, Frohman y Hilliard, 1975)
	Escala Observacional del Desarrollo (Secadas, 1992)
	Inventario de desarrollo Battelle (De la Cruz y González, 2004)
Adaptación escolar y extraescolar	Escala de observación para profesores (EOP) (Muñoz, Trianes, Jiménez, Sánchez y García, 1996). Factores: Impulsividad - Agresividad, Inhibición - Aislamiento, Sociabilidad y Responsabilidad social
	Inventario de conducta infantil de Eyberg (Eyberg y Robinson, 1983), evalúa problemas de conducta en casa.
	Inventario de conducta escolar de Sutter-Eyberg (Eyberg y Pincus, 1999), evalúa problemas de conducta en la escuela.
	Behavior Assessment System for Children (Reynolds y Kamphaus, 2004). Adaptado a la población española por J. González, S. Fernández, E. Pérez y P. Santamaría. Evalúa Ajuste personal, Habilidades de adaptación, Desajuste escolar, Exteriorización de problemas e Interiorización de problemas.
	Cuestionario para maestros Child Behavior Checklist Teacher's Report Form CBCL-TRF (Achenbach y Edelbrock (1986). Evalúa la existencia de problemas conductuales y recoge aspectos como ansiedad, depresión, competencia académica y características adaptativas generales del niño.

Cabe suponer las variables predictoras, sean similares, aunque con peso diferente según tomemos como criterio el desarrollo personal (entre los que se incluye, factores físicos y de salud, seguridad, estabilidad emocional, autonomía) o el desarrollo social, y en este caso según hagamos referencia a desarrollo social en la familia (comunicación y conductas disruptivas en el hogar) o en la escuela, o en otros espacios públicos.

Por las mismas razones cabe esperar que surjan modelos también diferentes en función de la edad del menor, puesto que es una variable que condiciona los contextos en los que los niños se mueven. Esperamos modelos diferentes por grupos de edad, es decir, menores en etapa infantil, en primaria y en secundaria.

En la infancia el grupo de iguales no tendrá ningún valor como variable predictora. En cambio, en la adolescencia será fundamental incluir el grupo de iguales, cuya relevancia en el desarrollo apoyan con suma claridad las investigaciones evolutivas. Además, la edad condiciona las dimensiones de personalidad que se pueden valorar y los instrumentos con que pueden valorarse. Así por ejemplo, en un bebé podemos valorar el temperamento como variable moduladora, pero no podemos valorar el autoconcepto.

Además, si queremos valorar el vínculo afectivo con la madre tendremos que utilizar instrumentos diferentes, por ejemplo el Attachment Q-Sort de Waters y Deane (1985) para un niño entre 12 y 60 meses, el Separation Anxiety Test (Hansburg, 1972) adaptado a niños entre 4 y 7 años (Klagsbrun y Bowly, 1976) o la adaptación para 8-12 años (Wright, Binney y Smith, 1995), y un cuestionario tipo Likert si se trata de una adolescente.

También es previsible que cada grupo de edad, incluya sobre el modelo del grupo de edad precedente, nuevas variables predictoras, e incluso tendríamos que incluir los niveles de desarrollo social de la etapa precedente. Obviamente en estos casos es imprescindible la utilización de diseños longitudinales, que como es sabido son de difícil viabilidad dada la escasez de recursos en la investigación social de nuestro país.

Los modelos de regresión nos permitirán seleccionar las mejores variables predictoras y por tanto validar el modelo. Es éste un procedimiento accesible en nuestro entorno, para el que recomendamos el SPSS.14, pues aporta estadísticos potentes y de fácil manejo. La elaboración de modelos de ecuaciones estructurales es otra vía útil, aunque más sofisticada que nos permite construir modelos explicativos con variables explícitas y latentes.

Los modelos específicos, empíricamente validados nos serán útiles para valoración del riesgo que corre el menor, pero también serán útiles en el proceso de

intervención, pues permiten, las de mayor peso y valor predictivo. El modelo marco nos permite abordar el problema en toda su complejidad, si bien, son las variables seleccionadas por los modelos concretos las que al seleccionar variables hacen viable la intervención.

Tomando como ejemplo la predicción de las conductas disruptivas de un menor en etapa infantil, éstas suelen predecirse a partir de las siguientes variables: en cuanto a la familia tendríamos en cuenta el clima familiar, pudiéndonos servir de la Escala de Clima Social de Moos (1984) para su valoración, de los estilos educativos, empleando el cuestionario Escala de Identificación de Prácticas Educativas Familiares PEF (Alonso y Román, 2003). Con respecto al sistema escolar se valorará la adaptación escolar, usando el Tamai (Hernández, 1998), y la relación del menor con los compañeros por medio de la Escala de Clima Social (Moos y Moos, 1981; TEA, 1984), en concreto la escala referida a la escuela, centrándonos en el factor relaciones.

Para el estudio de la relación familia escuela se utilizará la escala Valoración parental de la escuela de Cava, Musitu y Murgui (2006).

Por último, se valoran las variables moduladoras, como la autoestima, por medio del Cuestionario de Autoconcepto en su forma 5 (AF5) de Gracia y Musitu (1995), la competencia social, a través de la Escala de comportamiento asertivo para niños (CABS) (Michelson, Sugai, Word y Kazdin, 1983), y la tolerancia a la frustración por medio del Inventario de expresión de ira, estado-rasgo (Del Barrio, Spielberger y Aluja, 2005).

La variable criterio será la presencia de conductas problema en el hogar y en el colegio, para lo cual nos serviremos del Inventario de conducta infantil de Eyberg (Eyberg y Robinson, 1983) y el Inventario de conducta escolar de Sutter-Eyberg (Eyberg y Pincus, 1999).

Según este ejemplo, esperamos que un menor con conductas disruptivas presente una situación familiar caracterizada por el enfrentamiento, con estilos educativos poco democráticos. Con problemas de adaptación al colegio, habiendo problemas de relación entre iguales dentro de la escuela, y con una escasa implicación de los padres en el proceso de escolarización del menor. Si además, tenemos a un menor con baja tolerancia a la frustración,

con baja competencia social, caracterizándose por un estilo agresivo frente a un estilo asertivo, y con una baja autoestima, podemos esperar que las conductas disruptivas sean mayores.

El presente modelo, además pretende ser un referente a nivel de intervención con menores en riesgo psicosocial, un marco teórico-práctico que sirva para orientar a los profesionales que trabajan con estos menores.

En este sentido, una vez se detecta un posible menor en situación de riesgo psicosocial. Situación de riesgo que actúa como variable criterio, debemos evaluar el estado de salud física y emocional, la competencia escolar - dificultades de aprendizaje, adaptación escolar -, así como las relaciones sociales - integración, red social de apoyo, grupos de iguales -, empleando los cuestionarios que por edad correspondan, y que aparecen en la tabla nº. 5.

Como ejemplo citar el caso de un menor que es derivado desde el centro escolar a Servicios Sociales, llegado este punto, los técnicos municipales evalúan la situación real de riesgo psicosocial y que aspectos se ven afectados. De esta valoración se detecta que existe un riesgo alto, ya que el menor presenta una mala alimentación, falta de vacunas y revisiones médicas, problemas de autoestima, dificultades de aprendizaje, fracaso escolar, y pertenencia a un grupo de menores donde algunos de ellos, más mayores, han tenido contacto con la justicia.

De forma paralela, evaluamos aquellos factores que pueden actuar como moduladores del riesgo, es decir, factores que pueden potenciar el riesgo o bien minimizar el mismo, actuando como factores de resiliencia. En este sentido nos interesa evaluar el temperamento del menor, el grado de impulsividad, la competencia social, la capacidad de adaptación a diferentes contextos y situaciones, y la presencia de personas significativas en positivo que pueden ser fuentes de apoyo, son modelos positivos a seguir, como en negativo, fomentan, mantienen y consienten situaciones de riesgo. Para este propósito, utilizaremos los cuestionarios que vienen recogidos en la tabla nº. 4.

Siguiendo con el ejemplo, encontramos que el menor no es impulsivo, presenta buenas habilidades sociales, contando también con dos amigos procedentes de ambientes normalizados a los que el niño intenta imitar,

compañeros de escuela y de un equipo de fútbol donde el niño juega, actividad que le aparta de la calle. Además, el niño ha conectado mucho con una de las madres de estos dos amigos, la cual, le ayuda en lo que puede en las tareas escolares y se preocupa bastante por él, siendo ésta una persona positiva para el menor, y que mantiene una muy buena relación con la propia madre del niño.

Esta primera fase, nos permite conocer la situación de riesgo real e inminente del menor, ya que estas situaciones, aunque van asociadas con importantes deficiencias o necesidades en diversos dominios, no necesariamente han de verse afectados todos en el mismo grado.

A partir de aquí, hemos de valorar aquéllos factores que contribuyen a predecir el nivel de riesgo del menor (variables predictoras). Las cuales hemos de buscarlas en diferentes sistemas - escuela, familia, entorno próximo -, en las relaciones entre sistemas, por ejemplo, la relación familia escuela, así como el perfil individual de los cuidadores principales, aspectos que son evaluados según los cuestionarios que aparecen en las tablas nº. 1, 2 y 3.

Al valorar los factores predictores del riesgo, encontramos que el menor presenta una buena relación con la madre pero no con el padre, el cual es alcohólico y se desentiende de las necesidades de la familia, siendo la relación entre los padres conflictiva, presentando la madre problemas emocionales importantes. La madre no trabaja y el padre lo hace de forma ocasional, ya que lo despiden a los pocos meses de ser contratado. La relación de la familia con la escuela es distante, al igual que con los vecinos y la familia extensa. El nivel cultural de los padres es muy bajo. La familia presenta importantes problemas económicos, habiéndole cortado la luz de la casa por no pagarla, no tienen lavadora ni agua caliente, además de que tienen endeudamientos en diferentes comercios del barrio.

La segunda fase nos lleva a establecer objetivos de intervención, tanto a nivel individual como relacional, así como en aquellos dominios que se ven afectados, con el objetivo de evitar intervenciones parciales. Estos objetivos tienen una extensión temporal, a corto, medio y largo plazo.

Llegado este punto establecemos objetivos de intervención, siendo el objetivo general reducir y eliminar la situación de riesgo psicosocial del menor. Los objetivos específicos son entre otros: eliminar el consumo de alcohol del padre, reducir el nivel de conflictividad familiar mejorando la relación entre los progenitores, reducir la deuda de la familia, formar e insertar en el mundo laboral a los progenitores, dotar la vivienda de los servicios necesarios para una adecuada habitabilidad, implicar a la familia en la escolarización del menor, aumentar la competencia educativa de los padres, mejorar el rendimiento académico del menor o potenciar relaciones sociales positivas.

La tercera fase nos lleva a la intervención propiamente dicha, para la cual se requiere de dos actuaciones, por una parte el reconocimiento de las necesidades por parte de los padres o cuidadores, como paso previo para su implicación en el cambio de la situación, lo cual pasa por mantener entrevistas a lo largo del proceso con los cuidadores, y en segundo lugar, la implicación de la comunidad, movilizándolo recursos comunitarios con vistas a facilitar cambios globales, dado los diferentes dominios que se ven afectados.

Ello nos lleva a implicar al sistema educativo, proporcionando recursos personales y materiales, al sistema laboral, potenciando la formación y programas de empleo protegido (González y Gimeno, 2006), como paso previo para la incorporación al mundo laboral, a las ONG's que intervienen con los menores y familias, y a los propios Servicios Sociales.

Al hilo de lo expuesto, esto supone derivar al padre a la UCA (Unidad de Conductas Adictivas), realizar una intervención a nivel familiar a través del SEAFI (Servicio Especializado de Atención a la Familia e Infancia), formar a los padres a través de una Escuela de Madres y Padres, derivar a los padres a Salud Mental, posibilitar un apoyo escolar al menor, intervención desde el SPE's (Servicio Psicopedagógico Especializado), integrar al menor en el equipo de fútbol del barrio, ofrecer ayudas de emergencia para saldar las deudas y posibilitar la compra de una lavadora y de un calentador, incorporar a la familia a otras ayudas sociales, bien el P.E.R. (Prestaciones Económicas Regladas), bien el P.E.P. (Prestaciones Económicas por

Protección de menores), servicios todos estos que existen en la ciudad de Valencia.

Por último, se requiere de una evaluación final del proceso de intervención, la cual incluye dos tipos de evaluación. Por una parte, evaluar en qué medida se han reducido los factores predictores del riesgo, y han aumentado las variables moduladoras positivas, para lo cual acudimos a los instrumentos que aparecen en las tablas nº. 1, 2, 3 y 4. Y por otro lado, evaluamos la variable criterio, riesgo psicosocial del menor, según los instrumentos que se relatan en la tabla nº. 5.

En el caso que nos ocupa, las intervenciones han sido valoradas como positivas, reduciéndose los factores predictores, y habiendo aumentado los factores positivos que modulan dicho riesgo, lo cual ha llevado a reducir el nivel de riesgo psicosocial del menor, ya que actualmente éste presenta un buen estado de salud y de higiene, se han reducido los problemas emocionales, presenta una mayor competencia social y relaciones sociales positivas, además de que ha conseguido mejorar el rendimiento académico.

6. Conclusiones

Nuestro trabajo, que ha surgido como aplicación del modelo sistémico- ecológico de Bronfenbrenner, se ha planteado con el propósito de integrar en un modelo marco, las dimensiones que actúan como predictores del desarrollo infantil. Entre esas dimensiones del contexto nos interesa detectar especialmente aquéllas que constituyen factores de riesgo para un desarrollo cognitivo, emocional y social adecuado.

El modelo integra distintos contextos de desarrollo: familia, escuela, barrio, cultura, diferenciando en cada uno las dimensiones significativas para el objetivo planteado, así, dentro de la familia, las condiciones de la vivienda o el clima familiar constituyen dimensiones de carácter global de suma importancia para la construcción del modelo.

Incluimos también variables de tipo relacional que valoran las interacciones dentro de cada sistema, como el vínculo afectivo del niño con su cuidador, o entre sistemas, como la relación familia escuela que han mostrado ser

buenos predictores del riesgo psicosocial en los menores. Las dimensiones relacionales son las que con mayor énfasis analiza la teoría sistémica.

El modelo incluye también dimensiones de tipo individual, especialmente los rasgos del adulto cuidador y del menor. En el caso del menor, su temperamento y rasgos de personalidad se han considerado variables moduladoras del riesgo, dado el valor teórico y aplicado que ha mostrado tener el papel activo del individuo en su interacción con el entorno.

El trabajo se justifica puesto que aún siendo abundante la literatura psicológica en este campo, son escasos los estudios que abordan el desarrollo en toda su complejidad, siendo más frecuente que aparezcan estudios que contemplan sólo algunas de las dimensiones del modelo, por ejemplo la escuela o la familia.

Desde el punto de vista metodológico, encontramos estudios, sobre todo estudios transversales, que relacionan a grupos de menores con deficiencias en su desarrollo, especialmente en su desarrollo social, con algunas variables del contexto. Son frecuentes los trabajos con poblaciones de usuarios de servicios sociales, en lo que lleva aparejado un sesgo producido por las carencias en recursos económicos, lo que constituye un riesgo diferencial que hace difícil la generalización de los resultados, pero sobre todo, que hace difícil la detección de predictores ajenos a la pobreza.

Entendemos que la existencia de estos estudios parciales se justifica por razones teóricas y metodológicas, pero también por razones económicas y políticas, porque la complejidad de este objeto de estudio no es posible sin una política sensible a los derechos del menor, de la que ha de derivarse un interés claro por el desarrollo infantil, y que ha de ir acompañada de una financiación adecuada y con implicación de profesionales - docentes, psicólogos, educadores, trabajadores sociales, etc., -, vinculados con el menor, en centros educativos, servicios sociales, residencias, pisos tutelados, ONG's, etc.

Vemos pues, la complejidad teórica que se deriva del amplio número de variables incluidas en el modelo, dimensiones significativas de los distintos contextos de desarrollo. Además, cada dimensión puede desglosarse en otras dimensiones que son indicadores del constructo, por ejemplo, al hablar de competencia social podemos hablar

de socialización y también de conductas disruptivas en el aula, y a su vez de las relaciones con los compañeros o con el profesor. En el modelo desarrollado, tratamos de ser parsimoniosos en la selección de estas variables, priorizando aquéllas de mayor relevancia en las investigaciones consultadas.

Además de estas dificultades, encontramos que cada dimensión puede ser valorada con instrumentos diferentes, lo que sin duda condiciona los resultados de la validación empírica del modelo. En este caso el consenso entre investigaciones podemos decir que es nulo, por lo que hemos optado por una selección de instrumentos basada en la validez y fiabilidad de los mismos; también hemos tenido en cuenta la viabilidad de su aplicación, y la adecuación al objeto de estudio, no obstante, echamos de menos instrumentos validados en nuestro contexto y no meras traducciones de otros.

El tema de los instrumentos todavía deja una cuestión abierta, la incorporación de instrumentos cualitativos. Relatos de vida, observaciones incidentales, autoinformes, que aportan una información insustituible para la intervención, pero que resultan difíciles de integrar en la validación empírica de cualquier modelo. En estos casos, optamos por traducir la información en escalas nominales, como cuando valoramos la existencia o no de conductas adictivas en los padres, o en escalas ordinales, como cuando hablamos de condiciones de habitabilidad de la vivienda; son escalas que tras un adecuado consenso entre jueces nos permita un procesamiento estadístico potente. No obstante, somos conscientes de que es necesario avanzar más, tanto desde el punto de vista epistemológico como metodológico, para conseguir una auténtica integración entre las líneas de investigación cuantitativa y cualitativa.

Desde el punto de vista conceptual y metodológico la complejidad es mayor, porque entre las dimensiones expuestas es frecuente que existan correlaciones altas, y esto sucede tanto por la proximidad conceptual como por la proximidad empírica existente entre ellas, así por ejemplo, la inserción laboral suele ir asociada a un bajo nivel intelectual de los padres y a bajos ingresos así como a un estilo educativo poco apropiado. En cualquier caso, la interacción entre predictores ha de ser tenida en consideración en la validación empírica del modelo, utilizando modelos de predicción que

la tengan en cuenta, y que vayan más allá de la relación entre predictores y variables criterio.

Cualquier variable predictora de la competencia psicosocial, ha de tener en consideración que la competencia existente en una etapa previa es un buen predictor, de ahí que hayamos incorporado la competencia previa de los menores en el modelo. Pero además, va a ser necesario establecer el periodo de latencia para el que se anticipa la predicción.

La variable tiempo también aparece oculta en todas las variables del modelo, y oculta quiere decir casi siempre no tenida en cuenta, a pesar de su influencia real en el proceso. Queremos decir, por ejemplo, que un estilo educativo negligente no afecta igual al desarrollo si se mantiene durante toda la infancia, o sólo durante el breve periodo que dura la enfermedad de la madre. En suma, queremos decir que el tiempo, como duración y como latencia, es relevante en la construcción de cualquier modelo, al tiempo que la dificultad de inclusión es muy alta.

El modelo marco nos resulta de utilidad para generar modelos específicos que requieren ser validados empíricamente. En primer lugar es necesario establecer cuál de las competencias psicosociales va a ser considerada variable criterio, con qué instrumentos vamos a valorar su nivel de desarrollo y cuál va a ser el punto de corte a partir del cual hablamos de déficit o problemas en el desarrollo.

Los instrumentos propuestos nos permitirán valorar las dimensiones consideradas relevantes y obtener los valores de las variables predictoras. Un análisis de regresión múltiple jerárquica, paso a paso, ascendente o descendente, seleccionará las variables de mayor valor predictivo.

Otro procedimiento alternativo de construcción de un modelo lo constituyen los modelos estructurales que nos permiten inferir factores causales a partir de datos correlacionales, pero que además, nos permiten detectar variables latentes, factores potencialmente causales que van más allá de las variables observadas.

Estos análisis dan como resultado una primera aproximación del modelo, en tanto que son el resultado de un estudio transversal, es decir, obtenidos en un momento puntual del desarrollo, pero la falsación o consolidación de estos resultados requiere de estudios

longitudinales que verifiquen su valor predictivo real.

En suma, consideramos que el modelo marco propuesto en este trabajo contribuye a organizar la multitud de variables predictoras del riesgo psicosocial infantil, extraídas a partir de la investigación psicológica, y que nos ayuda a tomar conciencia de la complejidad teórica y metodológica que plantea la validación de los modelos generados para cada dimensión del desarrollo.

Esperamos que la complejidad observada, no nos lleve al abandono, sino al incremento de esfuerzos y recursos de todo tipo, que nos permitan avanzar en la construcción del conocimiento científico riguroso, que es necesario para paliar los problemas de desarrollo personal y social de la infancia, todavía hoy, un sector desprotegido del tejido social. Estos menores son la parte más vulnerable del llamado cuarto mundo, el que incluye aquellos sectores deprivados y excluidos, pero que física y legalmente conviven con nosotros en los países desarrollados, y que realmente están muy lejos de la sociedad del bienestar.

7. Bibliografía

- Achenbach, T.M. y Edelbrock, C.S. (1986), *Manual for the child behavior checklist-teacher's report form (CBCL-TRF)*, Burlington: University of Vermont, Department of psychiatry.
- Ainsworth, M.D. y Bell, S.M.. (1979), "Attachment, exploration and separation. Illustrated by behaviour of one-year-old separation in a strange situation", *Child Development*, 41, 49-67 págs.
- Ainsworth, M.D. (1989), "Attachment beyond infancy", *American Psychologist*, 44, 709-716 págs.
- Ainsworth, M.D., Blehar, M.C., Waters, E. y Wahl, S. (1979), *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*, Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- Albee, G. (1982), "Preventing psychopathology and promoting human potential", *American psychologist*, 37, 1043-1050 págs.
- Alberdi, I. (1995), *Informe sobre la situación de la familia en España*, Ministerio de Asuntos sociales, Madrid.

- Alonso García, J. y Román Sánchez, J.M. (2003), “PEF: escalas de identificación de prácticas educativas familiares”, Madrid: Editorial CEPE.
- Ballester, L., y Figuera, P. (2000), “Exclusión e inserción social”, En Amorós & Ayerbe (eds.) (2000), *Intervención educativa en inadaptación social* (289-329 págs.), Madrid: Síntesis.
- Bandura, A. (1973), “*Aggression: a social learning analysis*”, Prentice Hall.
- Barnes, H.L. y Olson, D.H. (1982), “Parent-adolescent communication scale”. En H.D. Olson (ed): *Family inventories: inventories used in a national survey of families across the family life cycle*, 33-48 págs, St. Paul: Family Social Science, University of Minnesota.
- Becker, W.C. (1964), “Consequences of different kinds of parental discipline”. En J. L. Hoffman y L. W. Hoffman (eds.), *Review of child development research, 1*, New York: Rusel Sage.
- Bell, M. (1985), “*Cuestionario de adaptación para adultos*”, Barcelona. Herder.
- Bernstein, B. (1961), “Social structure, language and learning”, *Journal of educational research, 3*, 163-170 págs.
- Bernstein, B. (1966), “Elaborated and restricted codes: Their social origins and some consequences”, En A.F. Smith (Comp.), *Communication and Culture*, Nueva York: Hoit, Rinehart and Winston.
- Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A. y Hilliard, J. (1975), “*The Portage Project*”, Portage, Washington.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985), “*La instrucción escolar en la América capitalista*”, Madrid: Siglo XXI.
- Bronfenbrenner, U. (1979), “*The ecology of human development*”, Cambridge: Editorial Harward University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1987), “*La ecología del desarrollo humano: cognición y desarrollo humano*”, Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1995), “Developmental ecology through space and time: A future perspective”. En P. Moen, G.H. Elder and K. Lusher (Eds.), *Examining lives in context* (pp. 145-178). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. y Morris, P.A. (1998), “The ecology of developmental processes”. En W. Damon (Ed. Serie) y R.M. Lerner (Ed. Vol.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5.^a ed., pp. 993-1028). Nueva York: Wiley and Sons.
- Bryant, B. (1982), “An index of empathy for children and adolescents”, *Child Development, 53*, 413-425 págs.
- Burchinal, M., Peisner, E., Bryant, M. y Clifford, R. (2000), “Children’s social and cognitive development and child-care quality: Testing for differential associations related to poverty, gender or ethnicity”, *Applied Developmental Science, 4*(3), 149-165 págs.
- Cava, M.J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006), “Familia y violencia escolar”, *Psicothema, vol. 26*(3), 367-373 págs.
- Childman, C. (1968), “Poor families and their patterns of child care”, En C. Chandler, R. Lourie & A. Peters (eds.), *Early child care. The new perspective*, New York: Atherton Press.
- Christenson, S.L., Round, T. y Gorney, D. (1992), “Family factors and student achievement: An avenue to increase students’ success”, *School Psychology Quarterly, 1* (3), 178-206 págs.
- Clemente, A., Pérez, F. y García-Ros, R. (1990), “*Cuestionario de desadaptación escolar*”, Valencia: Ed. Set i Set.
- Cohn, D., Patterson, C. y Christopoulos, C. (1991), “The family and children’s peer relations”, *Journal of Social and Personal Relationships, 8*, 315-346 págs.
- Coletti, M. y Linares, J.L. (2001), “*La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática: la experiencia de Ciutat Vella*”, Barcelona. Paidós.
- Consejería de Salud y Bienestar Social de Castilla y León (1991), “*Programa de intervención familiar en situaciones de desprotección infantil en Castilla y León*”, Castilla y León: Colección documentos de acción social serie infancia.
- Cyrulnik, B. (2002), “*Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*”, Barcelona, Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2007), “*De cuerpo y alma. Neuronas y afectos: la conquista del bienestar*”, Barcelona, Gedisa.
- De la Cruz, M.V. y González, M. (2004), “*Inventario de desarrollo Battelle*”, Adaptación española. Madrid, TEA Ediciones.
- Del Barrio, V., Spielberger, C.D. y Aluja, A. (2005), “*Inventario de expresión de ira, estado-rasgo en niños y adolescentes*”, TEA Ediciones, Madrid.

- Downey, G. y Walker, E. (1989), "Social cognition and adjustment in children at risk for psychopathology", *Developmental psychology*, 25, 5, 655-662 págs.
- Egeland, B. y Sroufe, L. A. (1981), "Attachment and early maltreatment", *Child Development*, 52, 44-52 págs.
- Eron, L., Centry, J. y Schlegel, P. (1994), "Reason to hope: a psychosocial perspective on violence and youth", Ed. Leonard D. Eron, Jacquelyn H. Centry and Peggy Schlegel. Washington: American Psychological Association.
- Eyberg, S.M. y Robinson, E.A. (1983), "Conduct problem behaviour: Standardization of a behavioural rating scale with adolescents", *Journal of Clinical Child Psychology*, 12, 347-354 págs.
- Eyberg, S.M. y Pincus, D. (1999), "Eyberg child behaviour inventory-revised", *Professional Manual*, Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Eysenk, S.B., Easting, G. y Pearson, P.R. (1984), "Age norms for impulsiveness, venturesomeness and empathy in children", *Personality and Individual Differences*, 5, 315-321 págs.
- Fischer, G.N. (1992), "Campos de intervención en psicología social: grupo-institución, cultura-ambiente social", Ed. Narcea. Madrid.
- García, E.M. y Magaz, A. (1998), "Escalas Magallanes de Adaptación (EMA)", Albor-Cohs.
- Gershoff, E. T. (2002), "Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: a meta-analytic and theoretical review", *Psychological Bulletin*, 128, 539-579 págs.
- Gervilla, A. Galante, R. y Martín, J.A. (2000), "Familia y sociedad: Menores en situación de riesgo", Ed. Dykinson, S.L. Madrid.
- Gimeno, A. (2006), "La familia y sus relaciones con el mundo laboral". Valencia. Generalitat Valenciana: *Actas del Congreso, Familia y Escuela. Un espacio para la convivencia*.
- Gimeno, A., Espinal, I. y González, F. (2006), "El enfoque sistémico en los estudios sobre familia", *Revista Internacional de Sistemas*, 14, 21-34 págs.
- Gismero, E. (2000), "Escala de habilidades sociales (EHS)", Madrid, TEA, Ediciones.
- González, F. y Gimeno, A. (2006), "Estudio de los perfiles de familias de Servicios Sociales: Programas de Ayuda Social P.E.R. y P.E.P. del Ayuntamiento de Valencia". Tesis doctoral, Universidad de Valencia.
- Gracia, E. y Musitu, G. (1990), "Integración y participación en la comunidad: una conceptualización empírica del apoyo social comunitario". En G. Musitu, E. Berjano y J.R. Bueno (Eds.): *Psicología comunitaria*, Valencia: Nau Llibres.
- Gracia Fuster, E. (1993), "El maltrato infantil: un análisis ecológico de los factores de riesgo", Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Centro de Publicaciones.
- Gracia Fuster, E. y Musitu, G. (1995), "Autoconcepto forma 5. AF5", Madrid, TEA Ediciones.
- Gubrium, J.F. y Holstein, J.A. (1990), "What is family?. Mountain view", C.A.: Mayfield.
- Hansburg, H.G. (1972), "Adolescent separation anxiety: a method for the study of adolescent separation problems", Springfield, IL: Thomas.
- Hernández, P. (1998), "Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil", Madrid, TEA Ediciones.
- Hollingshead, A.B. (1975), "Four factor index of social status", Unpublished manuscript, Yale University, Department of Sociology.
- Kauffman, J., y Zigler, E. (1989), "Do abused children become abusive parents", *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 186-1929 págs.
- Kelly, J.A. (1987), "Entrenamiento en en Habilidades Sociales", Bilbao, D.D.B.
- Klagsbrun, M. y Bowly, J. (1976), "Responses to separation from parents: A clinical test for children", *British journal of projective psychology*, 21, 7-21 págs.
- Kohn, M. y Rosman, B.L. (1972), "A social competence scale and symptom checklist for the preschool child: factor, dimensions, their cross-instrument generality, and longitudinal persistence", *Developmental Psychology*, 6, 430-444 págs.
- Kritz, J. (1994), "Personzentrierter an satz und systemtheorie". En *Personzentriert*, 1, 17-70 págs.
- Labov, W. (1977), "The study of language in its social context", En P. Ciglioli (Ed.). *Language and social context*, Harmondsworth: Penguin.

- Lautrey, J. (1985), *“Clase social, medio familiar e inteligencia”*, Madrid: Visor.
- Lawton, P. (1973), *“The psychology of adult development and aging”*, American Psychology Association, Washington.
- Lewin, K. (1978), *“La teoría del campo en la ciencia social”*. Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Lila, M. y Gracia, E. (2005), “Determinantes de la aceptación-rechazo parental”, *Psicothema*, vol. 17(1), págs. 107-111.
- López Larrosa, S. (2002), “El FACES II en la evaluación de la cohesión y adaptabilidad familiar”, *Psicothema*, 14, 159-166 págs.
- Matson, J.L., Rotatori, A.F., y Helsel, W.J. (1983), “Development of a rating scale to measure social skills in children: the Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY)”, *Behavior research therapy*, 21(49), 335-340 págs.
- McCord, W. McCord, J. y Howard, A. (1976), “Correlatos familiares de la agresión en niños no delincuentes”. En E. I. Megargee (ed.), *Dinámica de la agresión* (59-86 págs), México: Trillas.
- McCubbin, H.I., Patterson, J. M. y Wilson, L.R. (1983), “Family inventory of life events and changes: FILE”, En E. E. Filsinger (Ed.): *Marriage and family assessment: a sourcebook for family therapy* (275-297 págs.), Beverly Hills, CA: Sage.
- Michelena, A. y Cerezo, M.A. (1998), *“Maltrato infantil en las Islas Baleares: Fomento de su detección y mejora de la intervención desde el Servicio de Menores”*, Consellería de Función Pública e Interior, Govern Balear.
- Michelson, L., Sugai, D.P., Word, R.P. y Kazdin, A.E. (1983), *“Social skills assessment and training with children”*, New York: Plenum Press (traducción Martínez Roca, 1987).
- Moore, D.R. y Arthur, J.L. (1986), “Delincuencia juvenil”. En T. Ollendick y M. Versen, *Psicopatología infantil* (486-528 págs.), Martínez Roca, S.A. Barcelona.
- Moos, R. H. Y Moos, B. S. (1981), *“Family environment scale manual”*, Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Muñoz, A., Trianes, M.V., Jiménez, M., Sánchez, A. y García, B. (1996), “La Escala de observación para profesores: Evolución y forma actual”. En M. Marin y F. Medina (Comp.), *Psicología del desarrollo y de la educación: La intervención educativa* (565-573 págs.), Sevilla: Eudema.
- Musitu, G. (1984), “Intervención psicosocial en el maltrato y abandono infantil”. En *Servicios Sociales: hacia una nueva definición*, (93-127 págs.), Diputación Provincial de Valencia.
- Musitu, G. y Lila, M.S. (1993), *“Autoconcepto y comunicación familiar: un análisis de sus interrelaciones”*, Madrid: AEOEP.
- O’Ferral, C., Crespo, M., Gavira, C., y Crespo, J. (2003), “Inmigración: ¿estamos preparados los profesionales de la salud mental para este reto?”, *IV Congreso virtual de Psiquiatría. 1-28 de febrero de 2003*, Citado el 17/5/05:
<http://www.psiquiatria.com/interpsiquis2003/9953>.
- Olson, D. H., Rusell, y Sprenkle (1979), “Circumplex model of marital and family system I: cohesion and adaptability dimensions, family types and clinical applications”, *Family Process*, 14, 1-35 págs.
- Olson, D. H., McCubbin, H.I., Barnes, H., Larsen, A., Muxen, M. y Wilson, M. (1983), *“Families: what makes them work”*, London: Sage.
- Olweus, D. (1980), “Familial and temperamental determinants of aggressive behaviour in adolescent boys: A causal analysis”, *Development Psychology*, 16, 644-660 págs.
- Osuna, E.J., Luna, A. y Alarcón, A. (1991), *“Estudio de la inadaptación infanto-juvenil”*, Murcia: Consejería de Bienestar Social.
- Owens, D.M. y Straus, M. A. (1975), “The social structure of violence in childhood and approval of violence as an adult”, *Aggressive Behaviour*, 1(2) 139-311 págs.
- Patterson, G.R. (1982), *“Coercive family process”*, Eugene. Oregon: Castalia.
- Patterson, C.J., Griesler, P.C., Vadem, N.A. y Kupersmidt, J.B. (1992), “Family economic circumstances. Life transitions and children’s peer relations”. En R.D. Parke y G.W. Ladd (Eds.), *Family-peer relationships*, (385-424 págs.), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Plowden, L.B. (1976), *“A report of the central advisory committee on children and their primary schools”*, London: Her Majesty’s Stationery Office.
- Polaino-Lorente, A. y Martínez, P. (1995), “El índice de fiabilidad de las Family Adaptability and Cohesión Evaluation Scales (3. versión), en muestra de población española”, *Psiquis*, 16, 105-112 págs.

- Pulkkinen, L. (1982), "Self-control and continuity from childhood to adolescence". En P. B. Baltes y O. G. Brim (eds.), *Life - Span Development and Behavior*, 4 (64-105 págs.), New York: Academic Press.
- Ramos, R., Giménez, A.I., Muñoz-Adell, M.A. y Lapaz, E. (2006), "Cuestionario para la evaluación de la autoestima en primaria", Tea Ediciones, Madrid.
- Reynolds, C.R. y Kamphaus, R. W. (2004), "Behavior Assessment System Children". Adaptación española por J. González, S. Fernández, E. Pérez y P. Santamaría, TEA, Ediciones, Madrid.
- Rius, M., Contreras, M. y Ribera, B. (2000), "Aportaciones sistémicas sobre autoestima y autoconcepto en educación para la salud", *Revista Internacional de Sistemas*, 10, 25-38 págs.
- Rius, M., Contreras, M., Ribera, B., Calatayud, A. y Ferrer, L. (2003), "Educación para la salud: Transversalidad y sistémica", *Revista Internacional de Sistemas*, 13, 1-7 págs.
- Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (Coords.) (1998), "Familia y desarrollo humano", Madrid: Alianza.
- Rodrigo, M.J., Capote, M.C., Máiquez, M.L., Martín, J.C., Rodríguez, G., Guimerá, P., y Peña, M. (2000), "Manual del programa apoyo personal y familiar", Santa Cruz de Tenerife: Fundación ECCA.
- Rodrigo, M.J. y Triana, B. (1996), "Parental beliefs about child development and parental inferences about actions during child-rearing episodes", *European Journal of Psychology of Education*, XI, 55-78 págs.
- Samper, P., Cortés, M.T., Mestre, V., Nácher, M.J., Tur, A. (2006), "Adaptación del Child's report of parent behavior inventory a población española", *Psicothema*, 18, 2, 263-271 págs.
- Sanchis, J.R. (1990), "Aplicación de un programa de competencia psicosocial a menores delincuentes", Tesis Doctoral, Facultad de Psicología, Universidad de Valencia.
- Schaefer, E.S. (1965), "Children's reports of parental behavior: an inventory", *Child development*, 36, 413-424 págs.
- Secadas, Fco. (1992), "Procesos evolutivos y escala observacional del desarrollo", TEA Ediciones, Madrid.
- Secretariado General Gitano (2001), "Gitanos: pensamiento y cultura", *Dossier Educación*, 11, octubre, Madrid, SGG.
- Sekaran, U. (1985), "Dual-career families", San Francisco: Jossey-Bass.
- Siegal, M. (1982), "Fairness in children", New York: Academic Press.
- Silva, F. y Martorell, M.C. (1989), "Batería de socialización para profesores y padres (BAS 1-2)", Madrid, TEA Ediciones.
- Solé, I. (1998), "Las prácticas educativas familiares". En C. Coll (Coord.), *Psicología de la educación*, (157-182 págs), Barcelona: Edhasa.
- Stevenson, D.L., y Baker, D.P. (1987), "The family-school relation and the child's school performance", *Child Development*, 58, 1348-1357 págs.
- Szabo, D. (1985), "Orientations actuelles de la criminologie et son influence sur les politiques criminelles", *Revue Internationale de Criminologie et de Police Technique*, 4, 405-567 págs.
- T.E.A. (1984), "Escalas de clima social". TEA Ediciones.
- Valverde, J. (1988), "El proceso de inadaptación social", Madrid: Ed. Popular.
- Vega Fuente, A. (2001), "Los centros escolares ante la inadaptación social" Málaga: Aljibe.
- Vila, I. (1998), "Familia, escuela y comunidad", Ed. Horsori / ICE Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Waters, E. y Deane, K. (1985), "Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behaviour in infancy and early childhood". En I. Bretherton y E. Waters (Eds.), *Monographs of the society for research in child development*, 50, 41-65 págs.
- Wright, J.C., Binney, V. y Smith, P.K. (1995), "Security of attachment in 8-12 years olds: a revised version of the Separation Anxiety Test, its psychometric properties and clinical interpretation", *Journal of child psychology, psychiatry and allied disciplines*, Jul. 36(5), 757-74 págs.