

Crecer en contextos familiares en riesgo psicosocial

*Análisis evolutivo durante la infancia y la
adolescencia*



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA
Y DE LA EDUCACIÓN

Tesis Doctoral presentada por
Dña. Lucía Jiménez García
para la obtención del Grado de Doctor con Mención Europea

Directora de la Tesis Doctoral
Dra. Dña. María Victoria Hidalgo García
Prof. Titular del Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación

Sevilla, septiembre de 2009

*Para todas las familias que se preservan y fortalecen
en la adversidad.*

Agradecimientos

A mi chico, por su apoyo incondicional —de todos los tipos—, por no rendirse en la batalla...

A mi familia, por preservarme, fortalecerme y hacerme crecer hasta llenar estas páginas; por ser y estar para mí en todos los momentos...

A todos los míos que esperan pacientes a que la tormenta pase...

A los profesionales de la Educación y la Psicología que con su esfuerzo hacen posible la investigación aplicada...

A mi equipo, por apoyarme y tenderme su mano, por entender el más serio de mis gestos y por apagar todos los fuegos para que yo no perdiera la cabeza en el camino...

A todas las compañeras y compañeros, sobre todo de esta casa, que me han ayudado a mirar este trabajo con más perspectiva, a resolver una duda metodológica o a solucionar un proceso administrativo...

Muy especialmente a mi Maestra, toda dedicación, enseñanza y apoyo; convirtiendo lo imposible en alcanzable. Una suerte de espejo en el que aprender a mirarse...

...Gracias por hacer a este lobo menos oscuro y solitario.

Índice

PRESENTACIÓN.....	19
I. INTRODUCCIÓN.....	25
1. Presupuestos teóricos para el estudio de la familia en situaciones de riesgo psicosocial.....	26
1.1. La familia como contexto de desarrollo.....	27
1.2. La familia como contexto de riesgo y vulnerabilidad.....	31
1.2.1. Modelos teóricos para explicar los procesos de riesgo familiar.....	32
1.2.2. Conceptos clave para comprender los procesos de riesgo familiar..	40
1.2.3. Mecanismos subyacentes a los procesos de riesgo, vulnerabilidad, protección y resistencia.....	42
2. Acercamiento a las familias en situación de riesgo psicosocial desde la filosofía de la preservación y el fortalecimiento familiar.....	45
2.1. Riesgo y protección en familias en situación de riesgo psicosocial por razones de preservación y fortalecimiento familiar.....	51
2.2. Perfil psicosocial de familias en situación de riesgo psicosocial por razones de preservación y fortalecimiento familiar.....	56
2.3. La auto-percepción del rol parental como marco de comprensión de las situaciones de riesgo psicosocial en la familia.....	60
2.3.1. Conceptualizando la auto-percepción del rol parental.....	60
2.3.2. La auto-percepción del rol parental en situaciones de riesgo psicosocial.....	65
2.4. El funcionamiento del sistema familiar como marco de comprensión de las situaciones de riesgo psicosocial en la familia.....	67
2.4.1. El funcionamiento del sistema familiar en el modelo circuplejo. Cohesión y adaptabilidad en la familia.....	68
2.4.2. El funcionamiento del sistema familiar en situaciones de riesgo psicosocial.....	77
3. Desarrollo de menores que crecen en contextos familiares en situación de riesgo psicosocial.....	80
3.1. Indicadores de ajuste personal en situaciones de riesgo psicosocial.....	81
3.1.1. Problemas de ajuste.....	82
3.1.2. Habilidades sociales.....	93
3.1.3. Autoestima.....	103

3.1.4. Relación entre indicadores de ajuste personal. Los problemas de ajuste, las habilidades sociales y la autoestima.....	106
3.2. Indicadores de ajuste escolar en situaciones de riesgo psicosocial.....	109
3.2.1. Competencia académica.....	110
3.2.2. Adaptación escolar.....	117
3.2.3. Absentismo escolar.....	124
3.2.4. Relación entre indicadores de ajuste escolar. La competencia académica, la adaptación escolar y el absentismo escolar.....	130
3.3. Relación entre indicadores de ajuste personales y escolares.....	132
3.4. Algunas conclusiones sobre los procesos de desarrollo en contextos familiares en riesgo psicosocial.....	138
4. Factores que promueven el desarrollo personal y escolar. El papel de la familia en situaciones de riesgo psicosocial.....	142
4.1. El papel de la familia para un desarrollo positivo en situaciones de riesgo psicosocial.....	149
4.1.1. El papel de la auto-percepción del rol parental para un desarrollo positivo en situaciones de riesgo psicosocial.....	152
4.1.2. El papel del funcionamiento de la familia como sistema para un desarrollo positivo en situaciones de riesgo psicosocial.....	160
5. Objetivos de investigación y expectativas de resultados.....	169
5.1. Objetivos de investigación.....	169
5.2. Expectativas de resultados.....	170
II. METODOLOGÍA.....	173
1. Descripción de los participantes.....	174
2. Procedimiento e instrumentos de evaluación.....	188
2.1. Unidades de Trabajo Social.....	188
2.2. Centros educativos.....	196
3. Plan de análisis.....	204
3.1. Diseño metodológico.....	204
3.2. Tratamiento de valores perdidos.....	205
3.3. Tratamiento de casos extremos.....	206
3.4. Análisis estadísticos realizados.....	207
3.5. Comprobación de supuestos estadísticos.....	213

3.6. Presentación gráfica de los resultados.....	215
3.7. Paquetes estadísticos utilizados.....	216
III. RESULTADOS.....	217
1. Descripción de las familias usuarias de los SS.SS. por razones de preservación y fortalecimiento familiar y de los menores que crecen en ellas.....	218
1.1. Caracterización de las familias usuarias de los SS.SS. como contextos de desarrollo para sus hijos e hijas a distintas edades.....	218
1.1.1. Las familias usuarias de los SS.SS. con hijos e hijas en edad preescolar.....	219
1.1.2. Las familias usuarias de los SS.SS. con hijos e hijas en edad escolar...	230
1.1.3. Las familias usuarias de los SS.SS. con hijos e hijas adolescentes.....	240
1.2. Indicadores de ajuste de los menores que crecen en familias usuarias de los SS.SS. durante los años preescolares, escolares y adolescentes.....	250
1.2.1. Ajuste de los niños y niñas preescolares de familias usuarias de los SS.SS.....	250
1.2.2. Ajuste de los niños y niñas escolares de familias usuarias de los SS.SS.....	263
1.2.3. Ajuste de los chicos y chicas adolescentes de familias usuarias de los SS.SS.	278
1.3. Síntesis de resultados sobre la descripción de las familias usuarias de los SS.SS. y los menores que crecen en ellas a distintas edades.....	290
2. Análisis de las familias usuarias de los SS.SS. por razones de preservación y fortalecimiento familiar como contextos de desarrollo para los menores que crecen en ellas.....	293
2.1. Análisis comparativo de las familias usuarias de los SS.SS. durante los años preescolares, escolares y adolescentes.....	293
2.1.1. El contexto familiar de los menores procedentes de familias usuarias de los SS.SS. durante los años preescolares, escolares y adolescentes.....	294
2.1.2. Ajuste de los menores procedentes de familias usuarias de los SS.SS. durante los años preescolares, escolares y adolescentes.....	297
2.1.3. Síntesis de resultados sobre el análisis comparativo de las familias usuarias de los SS.SS. y los menores que crecen en ellas durante los años preescolares, escolares y adolescentes.....	305
2.2. El papel de las familias usuarias de los SS.SS. para un desarrollo positivo de los menores a distintas edades.....	306
2.2.1. Las familias usuarias de los SS.SS. como contextos de desarrollo durante los años escolares.....	307
2.2.2. Las familias usuarias de los SS.SS. como contextos de desarrollo durante la adolescencia.....	313

2.2.3. Síntesis de resultados sobre las familias usuarias de los SS.SS. como contextos de desarrollo a distintas edades.....	319
2.3. Los menores que crecen en familias usuarias de los SS.SS. en comparación con sus iguales.....	321
2.3.1. El contexto familiar de los menores procedentes de familias usuarias de los SS.SS. en comparación con sus iguales.....	322
2.3.2. Ajuste de los menores procedentes de familias usuarias de los SS.SS. en comparación con sus iguales.....	336
2.3.3. Síntesis de resultados sobre el análisis comparativo de los menores procedentes de familias usuarias de los SS.SS. en relación a sus iguales.....	372
2.4. El papel de la edad para los menores que crecen en familias usuarias de los SS.SS. en comparación con sus iguales.....	374
2.4.1. El papel de la edad en las dimensiones familiares para los menores procedentes de familias usuarias de los SS.SS. en comparación con sus iguales.....	374
2.4.2. El papel de la edad en el ajuste de los menores procedentes de familias usuarias de los SS.SS. en comparación con sus iguales.....	379
2.4.3. Síntesis de resultados sobre el papel de la edad para los menores procedentes de familias usuarias de los SS.SS. en comparación con sus iguales.....	394
3. Una mirada al ajuste adolescente en familias usuarias de los SS.SS. desde una perspectiva escolar.....	395
3.1. Variabilidad durante la adolescencia en familias usuarias de los SS.SS. Factores clave para su comprensión.....	396
3.1.1. Tipologías de adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. en función de su ajuste.....	396
3.1.2. Caracterización de la tipología de adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. Perfil sociodemográfico y contexto familiar.....	402
3.1.3. Capacidad predictiva del perfil sociodemográfico y familiar en la clasificación de los adolescentes en función de su ajuste global.....	405
3.1.4. Síntesis de resultados sobre la variabilidad durante la adolescencia en familias usuarias de los SS.SS. en función del ajuste.....	410
3.2. La importancia de acceder a la escuela para el desarrollo positivo de los adolescentes que crecen en familias usuarias de los SS.SS.....	412
3.2.1. Acceso al contexto escolar y caracterización de los adolescentes de familias de los SS.SS. que experimentan absentismo escolar.....	412
3.2.2. Descripción del contexto familiar desde una perspectiva comparativa. La importancia de participar en la escuela.....	423
3.2.3. Capacidad predictiva de características de los adolescentes y de su contexto familiar en la experimentación de absentismo escolar.....	425
3.2.4. Síntesis de resultados sobre el acceso al contexto escolar de los adolescentes que crecen en familias usuarias de los SS.SS.....	430
3.3. La importancia de adaptarse a la escuela para el desarrollo positivo de los adolescentes que crecen en familias usuarias de los SS.SS. El papel protector de la familia.....	432

3.3.1. Situaciones de adaptación positiva al contexto escolar de los adolescentes de familias de los SS.SS. y su relación con el ajuste.....	432
3.3.2. Las familias usuarias de los SS.SS. como contextos promotores para una adaptación escolar positiva.....	439
3.3.3. Síntesis de resultados sobre las situaciones de adaptación al contexto escolar positiva de los adolescentes de familias de los SS.SS.....	442
IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	445
1. Procesos de desarrollo de menores que crecen en familias usuarias de los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar. El papel de la familia.....	446
1.1. El desarrollo de menores que crecen en familias en situación de riesgo psicosocial por razones de preservación y fortalecimiento familiar.....	447
1.1.1. Perfil psicosocial de las familias usuarias de los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar.....	447
1.1.2. Perfil de ajuste de los menores que crecen en familias usuarias de los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar.....	460
1.1.3. El papel de la familia para un desarrollo positivo en situaciones de riesgo psicosocial por razones de preservación y fortalecimiento familiar.	478
1.2. Variabilidad en el ajuste adolescente en familias en situación de riesgo psicosocial por razones de preservación y fortalecimiento familiar. Una mirada al contexto escolar.....	490
1.2.1. Variabilidad en el ajuste adolescente en familias usuarias de los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar..	490
1.2.2. La importancia de la experiencia escolar para el desarrollo adolescente en situaciones de riesgo psicosocial por razones de preservación y fortalecimiento familiar.....	500
1.2.3. El papel de la familia para un desarrollo positivo durante la adolescencia en situaciones de riesgo psicosocial. Una mirada a la escuela.....	507
2. Limitaciones y futuras líneas de investigación.....	511
3. Conclusiones finales e implicaciones para la intervención.....	513
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	517
ANEXOS	

Índice de Figuras

Figura 1. Modelo procesual de Belsky (1980; tomado de Menéndez, 2003, p. 100)	34
Figura 2. Modelo de estrés familiar, tomado de Conger y colaboradores (2000, p. 205)	36
Figura 3. Modelo de persona x contexto x eventos vitales, tomado de J. C. Martín (2005, p. 55)	37
Figura 4. Modelo de familias en riesgo, tomado de Repetti y colaboradores (2002, p. 331)	38
Figura 5. Modelo de funcionamiento parental ante el estrés, tomado de Rodrigo y colaboradores (2008, p. 54)	39
Figura 6. Modelo circuplejo de Olson (1989; tomado de Vielva et al., 2001)	71
Figura 7. Modelo circuplejo tridimensional, tomado de Gorall y Olson (1995)	76
Figura 8. Distribución de las familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de la edad del cuidador principal	177
Figura 9. Distribución de las familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de la cuantía de ingresos familiares mensuales	178
Figura 10. Distribución de las familias de los SS.SS. (frecuencias y porcentajes) en función de la estabilidad de los ingresos familiares mensuales ($n = 251$)	179
Figura 11. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad preescolar (frecuencias y porcentajes) en función del nivel educativo de los progenitores ($n_{\text{madre}} = 50$, $n_{\text{padre}} = 27$)	219
Figura 12. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad preescolar (frecuencias y porcentajes) en función de la situación laboral de los progenitores	220
Figura 13. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad preescolar (frecuencias y porcentajes) en función de la cualificación laboral del trabajo desempeñado por los progenitores ($n_{\text{madre}} = 33$, $n_{\text{padre}} = 34$)	221
Figura 14. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad preescolar (frecuencias y porcentajes) en función de la estructura familiar ($n = 50$)	222
Figura 15. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad preescolar y estadísticos descriptivos en función del número de personas que conviven en el hogar	222
Figura 16. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad preescolar y estadísticos descriptivos en función del número de hijos que conviven en el hogar	223
Figura 17. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad preescolar y estadísticos descriptivos en función de la acumulación de factores estresantes y de riesgo en la familia	224
Figura 18. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad preescolar (frecuencias y porcentajes) en función del nivel de intervención familiar recibido ($n = 51$)	225
Figura 19. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad preescolar (frecuencias y porcentajes) en función de la motivación parental para el éxito escolar ($n = 51$)	225
Figura 20. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad preescolar y estadísticos descriptivos en función de la satisfacción parental	226
Figura 21. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad preescolar y estadísticos descriptivos en función de la competencia parental	227
Figura 22. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad preescolar y estadísticos descriptivos en función de la adaptabilidad en la familia	228
Figura 23. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad preescolar y estadísticos descriptivos en función de la cohesión familiar	228
Figura 24. Distribución de los menores en edad escolar de familias de los SS.SS. (frecuencias y porcentajes) en función del nivel educativo de los progenitores ($n_{\text{madre}} = 72$, $n_{\text{padre}} = 43$)	230
Figura 25. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad escolar (frecuencias y porcentajes) en función de la situación laboral de los progenitores	231
Figura 26. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad escolar (frecuencias y porcentajes) en función de la cualificación laboral del trabajo desempeñado por los progenitores ($n_{\text{madre}} = 49$, $n_{\text{padre}} = 54$)	231
Figura 27. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad escolar (frecuencias y porcentajes) en función de la estructura familiar ($n = 67$)	232
Figura 28. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad escolar y estadísticos descriptivos en función del número de personas que conviven en el hogar	233

Figura 29. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad escolar y estadísticos descriptivos en función del número de hijos que conviven en el hogar	233
Figura 30. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad escolar y estadísticos descriptivos en función de la acumulación de factores estresantes y de riesgo en la familia.....	234
Figura 31. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad escolar (frecuencias y porcentajes) en función del nivel de intervención familiar recibido ($n = 69$)	235
Figura 32. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad escolar (frecuencias y porcentajes) en función de la motivación parental para el éxito escolar ($n = 75$)	236
Figura 33. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad escolar y estadísticos descriptivos en función de la satisfacción parental	236
Figura 34. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad escolar y estadísticos descriptivos en función de la competencia parental.....	237
Figura 35. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad escolar y estadísticos descriptivos en función de la adaptabilidad en la familia	238
Figura 36. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad escolar y estadísticos descriptivos en función de la cohesión familiar	238
Figura 37. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos adolescentes (frecuencias y porcentajes) en función del nivel educativo de los progenitores ($n_{\text{madre}} = 137$, $n_{\text{padre}} = 71$)	240
Figura 38. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos adolescentes (frecuencias y porcentajes) en función de la situación laboral de los progenitores.....	241
Figura 39. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos adolescentes (frecuencias y porcentajes) en función de la cualificación laboral del trabajo desempeñado por los progenitores ($n_{\text{madre}} = 89$, $n_{\text{padre}} = 79$).....	241
Figura 40. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos adolescentes (frecuencias y porcentajes) en función de la estructura familiar ($n = 133$).....	242
Figura 41. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos adolescentes y estadísticos descriptivos en función del número de personas que conviven en el hogar.....	243
Figura 42. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos adolescentes y estadísticos descriptivos en función del número de hijos que conviven en el hogar	243
Figura 43. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad adolescente y estadísticos descriptivos en función de la acumulación de factores estresantes y de riesgo en la familia.....	244
Figura 44. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad adolescente (frecuencias y porcentajes) en función del nivel de intervención familiar recibido ($n = 137$).....	245
Figura 45. Distribución de ambas familias de los SS.SS. con hijos adolescentes (frecuencias y porcentajes) en función de la motivación parental para el éxito escolar ($n = 95$)	246
Figura 46. Distribución de la muestra adolescente de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de la satisfacción parental	246
Figura 47. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos adolescentes y estadísticos descriptivos en función de la competencia parental.....	247
Figura 48. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos adolescentes y estadísticos descriptivos en función de la adaptabilidad en la familia	248
Figura 49. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos adolescentes y estadísticos descriptivos en función de la cohesión familiar.....	248
Figura 50. Distribución de los menores en edad preescolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de los problemas de internalización	251
Figura 51. Distribución de los menores en edad preescolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de los problemas de externalización.....	252
Figura 52. Distribución de los menores en edad preescolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de los problemas de ajuste.....	253
Figura 53. Distribución de los menores en edad preescolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de las habilidades de autocontrol.....	253
Figura 54. Distribución de los menores en edad preescolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de las habilidades asertivas.....	254
Figura 55. Distribución de los menores en edad preescolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de las habilidades cooperativas	255
Figura 56. Distribución de los menores en edad preescolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de las habilidades sociales	256

Figura 57. Distribución de los menores en edad preescolar de familias de los SS.SS. (frecuencias y porcentajes) en función del apoyo escolar recibido ($n = 47$).....	256
Figura 58. Distribución de los menores en edad preescolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de la competencia académica.....	257
Figura 59. Distribución de los menores en edad preescolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función del comportamiento inteligente.....	258
Figura 60. Distribución de los menores en edad preescolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de la orientación hacia la tarea.....	258
Figura 61. Distribución de los menores en edad preescolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de la independencia.....	259
Figura 62. Distribución de los menores en edad preescolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de la extroversión.....	260
Figura 63. Distribución de los menores en edad preescolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de la consideración hacia los otros.....	260
Figura 64. Distribución de los menores en edad preescolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de la adaptación escolar.....	261
Figura 65. Distribución de los menores en edad escolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de los problemas de internalización.....	264
Figura 66. Distribución de los menores en edad escolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de los problemas de externalización.....	264
Figura 67. Distribución de los menores en edad escolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de los problemas de hiperactividad.....	265
Figura 68. Distribución de los menores en edad escolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de los problemas de ajuste.....	266
Figura 69. Distribución de los menores en edad escolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de las habilidades de autocontrol.....	267
Figura 70. Distribución de los menores en edad escolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de las habilidades asertivas.....	267
Figura 71. Distribución de los menores en edad escolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de las habilidades cooperativas.....	268
Figura 72. Distribución de los menores en edad escolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de las habilidades sociales.....	269
Figura 73. Distribución de los menores en edad escolar de familias de los SS.SS. (frecuencias y porcentajes) en función del apoyo escolar recibido ($n = 66$).....	269
Figura 74. Distribución de los menores en edad escolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de la competencia académica.....	270
Figura 75. Distribución de los menores en edad escolar de familias de los SS.SS. (frecuencias y porcentajes) en función de la repetición de curso ($n = 71$).....	271
Figura 76. Distribución de los menores en edad escolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función del comportamiento inteligente.....	271
Figura 77. Distribución de los menores en edad escolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de la orientación a la tarea.....	272
Figura 78. Distribución de los menores en edad escolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de la independencia.....	273
Figura 79. Distribución de los menores en edad escolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de la extroversión.....	273
Figura 80. Distribución de los menores en edad escolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de la consideración hacia los otros.....	274
Figura 81. Distribución de los menores en edad escolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de la adaptación escolar.....	275
Figura 82. Estadísticos descriptivos de la dimensión de ajuste significativamente diferente entre los chicos y chicas de familias de los SS.SS. en edad escolar.....	277
Figura 83. Distribución de los menores en edad adolescente de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de los problemas de internalización.....	278
Figura 84. Distribución de los menores en edad adolescente de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de los problemas de externalización.....	279

Figura 85. Distribución de los menores en edad adolescente de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de los problemas de ajuste.....	280
Figura 86. Distribución de los menores en edad adolescente de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de las habilidades de autocontrol.....	280
Figura 87. Distribución de los menores en edad adolescente de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de las habilidades asertivas.....	281
Figura 88. Distribución de los menores en edad adolescente de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de las habilidades cooperativas.....	282
Figura 89. Distribución de los menores en edad adolescente de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de las habilidades sociales.....	282
Figura 90. Distribución de los menores en edad adolescente de familias de los SS.SS. (frecuencias y porcentajes) en función del apoyo escolar recibido ($n = 104$).....	283
Figura 91. Distribución de los menores en edad adolescente de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de la competencia académica.....	284
Figura 92. Distribución de los menores en edad adolescente de familias de los SS.SS. (frecuencias y porcentajes) en función de la repetición de curso ($n = 88$).....	284
Figura 93. Distribución de los menores en edad adolescente de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de la adaptación a la escuela.....	285
Figura 94. Distribución de los menores en edad adolescente de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de la adaptación al profesorado.....	286
Figura 95. Distribución de los menores en edad adolescente de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de la adaptación a los compañeros.....	286
Figura 96. Distribución de los menores en edad adolescente de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de la adaptación escolar.....	287
Figura 97. Estadísticos descriptivos de las dimensiones de ajuste significativamente diferentes entre los chicos y chicas adolescentes de familias de los SS.SS.	289
Figura 98. Puntuaciones promedio de la dimensión nivel educativo materno y contrastes post hoc entre etapas evolutivo-educativas para los menores de familias de los SS.SS.....	296
Figura 99. Puntuaciones promedio de la dimensión número de hijos en el hogar y contrastes post hoc entre etapas evolutivo-educativas para los menores de familias de los SS.SS.....	296
Figura 100. Puntuaciones promedio de la dimensión problemas de internalización y contrastes post hoc entre etapas evolutivo-educativas para los menores de familias de los SS.SS.....	299
Figura 101. Puntuaciones promedio de la dimensión habilidades cooperativas y contrastes post hoc entre etapas evolutivo-educativas para los menores de familias de los SS.SS.....	299
Figura 102. Puntuaciones promedio de la dimensión competencia académica y contrastes post hoc entre etapas evolutivo-educativas para los menores de familias de los SS.SS.....	301
Figura 103. Puntuaciones promedio de la dimensión problemas de ajuste y contrastes post hoc entre etapas evolutivo-educativas para los menores de familias de los SS.SS.....	304
Figura 104. Estadísticos descriptivos de las dimensiones familiares incluidas en el análisis (MANOVA) para cada una de las muestras preescolares.....	327
Figura 105. Estadísticos descriptivos de las dimensiones familiares incluidas en el análisis (MANOVA) para cada una de las muestras escolares.....	331
Figura 106. Estadísticos descriptivos de la dimensión familiar incluida en el análisis (MANOVA) para cada una de las muestras adolescentes.....	335
Figura 107. Estadísticos descriptivos de las dimensiones personales incluidas en el análisis (MANOVA) para cada una de las muestras preescolares.....	340
Figura 108. Estadísticos descriptivos de las dimensiones escolares incluidas en el análisis (MANOVA) para cada una de las muestras preescolares (con casos extremos).....	343
Figura 109. Estadísticos descriptivos de las dimensiones escolares incluidas en el análisis (MANOVA) para cada una de las muestras preescolares (sin casos extremos).....	343
Figura 110. Estadísticos descriptivos de las dimensiones de ajuste global incluidas en el análisis (MANOVA) para cada una de las muestras preescolares.....	345
Figura 111. Estadísticos descriptivos de las dimensiones personales incluidas en el análisis (MANOVA) para cada una de las muestras escolares.....	350
Figura 112. Estadísticos descriptivos de las dimensiones escolares incluidas en el análisis (MANOVA) para cada una de las muestras escolares.....	352

Figura 113. Estadísticos descriptivos de las dimensiones de ajuste global incluidas en el análisis (MANOVA) para cada una de las muestras escolares.....	354
Figura 114. Estadísticos descriptivos de la dimensión problemas de internalización (grupo de Procedencia*Sexo) para los menores en edad escolar.....	356
Figura 115. Estadísticos descriptivos de la dimensión habilidades de autocontrol (grupo de Procedencia*Sexo) para los menores en edad escolar.....	357
Figura 116. Estadísticos descriptivos de la dimensión habilidades asertivas (grupo de Procedencia*Sexo) para los menores en edad escolar.....	357
Figura 117. Estadísticos descriptivos de la dimensión habilidades cooperativas (grupo de Procedencia*Sexo) para los menores en edad escolar.....	358
Figura 118. Estadísticos descriptivos de la dimensión competencia académica (grupo de Procedencia*Sexo) para los menores en edad escolar.....	358
Figura 119. Estadísticos descriptivos de la dimensión comportamiento inteligente (grupo de Procedencia*Sexo) para los menores en edad escolar.....	359
Figura 120. Estadísticos descriptivos de la dimensión orientación a la tarea (grupo de Procedencia*Sexo) para los menores en edad escolar.....	359
Figura 121. Estadísticos descriptivos de la dimensión independencia (grupo de Procedencia*Sexo) para los menores en edad escolar.....	360
Figura 122. Estadísticos descriptivos de la dimensión extroversión (grupo de Procedencia*Sexo) para los menores en edad escolar.....	360
Figura 123. Estadísticos descriptivos de las dimensiones personales incluidas en el análisis (MANOVA) para cada una de las muestras adolescentes.....	365
Figura 124. Estadísticos descriptivos de la dimensión escolar incluida en el análisis (MANOVA) para cada una de las muestras adolescentes.....	367
Figura 125. Estadísticos descriptivos de la dimensión escolar incluida en el análisis (ANOVA) para cada una de las muestras adolescentes.....	368
Figura 126. Estadísticos descriptivos de las dimensiones globales de ajuste incluidas en el análisis (MANOVA) para cada una de las muestras adolescentes.....	370
Figura 127. Estadísticos descriptivos de la dimensión adaptación al profesorado (grupo de Procedencia*Sexo) para los menores en edad adolescente.....	371
Figura 128. Estadísticos descriptivos de la dimensión nivel educativo materno (grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa).....	375
Figura 129. Estadísticos descriptivos de la dimensión número de personas en el hogar (grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa).....	376
Figura 130. Estadísticos descriptivos de la dimensión número de hijos en el hogar (grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa).....	376
Figura 131. Estadísticos descriptivos de la dimensión motivación parental para el éxito escolar (grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa).....	377
Figura 132. Estadísticos descriptivos de la dimensión problemas de internalización (grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa).....	380
Figura 133. Estadísticos descriptivos de la dimensión problemas de externalización (grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa).....	380
Figura 134. Estadísticos descriptivos de la dimensión habilidades de autocontrol (grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa).....	381
Figura 135. Estadísticos descriptivos de la dimensión habilidades asertivas (grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa).....	382
Figura 136. Estadísticos descriptivos de la dimensión habilidades cooperativas (grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa).....	382
Figura 137. Estadísticos descriptivos de la dimensión problemas de internalización (grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa*Sexo).....	384
Figura 138. Estadísticos descriptivos de la dimensión problemas de externalización (grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa*Sexo).....	385
Figura 139. Estadísticos descriptivos de la dimensión habilidades de autocontrol (grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa*Sexo).....	385
Figura 140. Estadísticos descriptivos de la dimensión habilidades asertivas (grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa*Sexo).....	386

Figura 141. Estadísticos descriptivos de la dimensión habilidades cooperativas (grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa*Sexo)	387
Figura 142. Estadísticos descriptivos de la dimensión competencia académica (grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa)	388
Figura 143. Estadísticos descriptivos de la dimensión competencia académica (grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa*Sexo)	389
Figura 144. Estadísticos descriptivos de la dimensión problemas de ajuste (grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa).....	390
Figura 145. Estadísticos descriptivos de la dimensión habilidades sociales (grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa).....	391
Figura 146. Estadísticos descriptivos de la dimensión problemas de ajuste (grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa*Sexo)	392
Figura 147. Estadísticos descriptivos de la dimensión habilidades sociales (grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa*Sexo)	393
Figura 148. Dendograma de la solución obtenida en el procedimiento de conglomerados jerárquico.....	398
Figura 149. Centros de los conglomerados finales de la solución obtenida en el procedimiento de conglomerados <i>k</i> medias con 3 clusters (<i>n</i> = 82)	399
Figura 150. Estadísticos descriptivos de las dimensiones familiares significativamente diferentes entre los distintos conglomerados	405
Figura 151. Distribución de los adolescentes de familias de los SS.SS. en función de la experimentación de absentismo escolar (<i>n</i> = 138)	413
Figura 152. Distribución de los adolescentes absentistas de los SS.SS. en función de la situación escolar (<i>n</i> = 45)	414
Figura 153. Distribución de los adolescentes de familias de los SS.SS. absentistas en función de las razones para no asistir al centro educativo (<i>n</i> = 19)	414
Figura 154. Estadísticos descriptivos de la edad de los adolescentes absentistas y no absentistas de familias de los SS.SS.....	416
Figura 155. Distribución y estadísticos descriptivos de las muestras adolescentes de familias de los SS.SS. (absentistas y no absentistas) en función de los problemas de internalización	417
Figura 156. Distribución y estadísticos descriptivos de las muestras adolescentes de familias de los SS.SS. (absentistas y no absentistas) en función de los problemas de externalización	418
Figura 157. Distribución y estadísticos descriptivos de las muestras adolescentes de familias de los SS.SS. (absentistas y no absentistas) en función de la autoestima emocional	418
Figura 158. Distribución y estadísticos descriptivos de las muestras adolescentes de familias de los SS.SS. (absentistas y no absentistas) en función de la autoestima social.....	419
Figura 159. Distribución y estadísticos descriptivos de los adolescentes de familias de los SS.SS. (absentistas y no absentistas) en función de la autoestima familiar.....	419
Figura 160. Estadísticos descriptivos de las dimensiones de ajuste de los adolescentes absentistas y no absentistas de los SS.SS. incluidas en el análisis (MANOVA).....	422
Figura 161. Estadísticos descriptivos de las dimensiones familiares de los adolescentes absentistas y no absentistas de los SS.SS. incluidas en el análisis (MANOVA).....	425
Figura 162. Deciles de riesgo del modelo de regresión logística jerárquico sobre las situaciones de absentismo/no absentismo durante la adolescencia (<i>n</i> = 79).....	429
Figura 163. Distribución de los adolescentes de familias de los SS.SS. en relación al grupo de referencia en la dimensión adaptación escolar (<i>n</i> = 100).....	433
Figura 164. Estadísticos descriptivos de las dimensiones de ajuste de los adolescentes de familias de los SS.SS. adaptados y no adaptados al contexto escolar incluidas en el análisis (MANOVA).....	437
Figura 165. Distribución de adolescentes de familias de los SS.SS. adaptados a la escuela y no adaptados en relación con sus iguales (frecuencias y porcentajes) en función de la tipología de ajuste global (<i>n</i> _{Adaptados} = 57, <i>n</i> _{No adaptados} = 24)	438

Índice de Tablas

Tabla 1. Modelo transaccional de Cicchetti y Schneider-Rosen (1984; tomado de Moreno, 1996, p. 154).....	35
Tabla 2. Factores de riesgo y protección de familias usuarias de los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar.....	55
Tabla 3. Distribución de la muestra total (frecuencias y porcentajes) en función de la cohorte en la que se realizó la recogida de datos.....	175
Tabla 4. Distribución de la muestra total (frecuencias y porcentajes) en función de la zona de residencia familiar.....	176
Tabla 5. Distribución de las familias de los SS.SS. (frecuencias y porcentajes) en función de la vinculación del cuidador principal con el menor.....	177
Tabla 6. Distribución de la muestra de menores (frecuencias y porcentajes) en función de la etapa evolutivo-educativa.....	180
Tabla 7. Distribución de la muestra de menores y estadísticos descriptivos en función de la edad.....	181
Tabla 8. Distribución de la muestra de menores (frecuencias y porcentajes) en función del sexo.....	183
Tabla 9. Distribución de la muestra de menores (frecuencias y porcentajes) en función de la titularidad del centro educativo.....	184
Tabla 10. Distribución de la muestra de menores (frecuencias y porcentajes) en función del tipo de enseñanza ofrecida en el centro educativo.....	185
Tabla 11. Distribución de la muestra de menores (frecuencias y porcentajes) en función del ciclo educativo.....	186
Tabla 12. Distribución de la muestra de menores (frecuencias y porcentajes) en función del curso académico.....	187
Tabla 13. Dimensiones evaluadas en las Unidades de Trabajo Social.....	191
Tabla 14. Dimensiones evaluadas en los centros educativos.....	199
Tabla 15. Correlaciones entre las dimensiones familiares durante la etapa preescolar ($n = 51$).....	229
Tabla 16. Correlaciones entre las dimensiones familiares durante la etapa escolar ($n = 75$).....	239
Tabla 17. Correlaciones entre las dimensiones familiares durante la etapa adolescente ($n = 137$).....	249
Tabla 18. Valores promedio y contrastes de medias entre los niños y niñas de familias de los SS.SS. en edad preescolar en función de las dimensiones cuantitativas de ajuste ($n = 52$).....	262
Tabla 19. Correlaciones entre las dimensiones de ajuste para los menores de edad preescolar de familias de los SS.SS. ($n = 51$).....	263
Tabla 20. Contraste de frecuencias entre los niños y niñas de familias de los SS.SS. en edad escolar en función de la necesidad de apoyo educativo ($n = 66$).....	275
Tabla 21. Valores promedio y contrastes de medias entre los niños y niñas de familias de los SS.SS. en edad escolar en función de las dimensiones cuantitativas de ajuste ($n = 75$).....	276
Tabla 22. Correlaciones entre las dimensiones de ajuste para los menores de edad escolar de familias de los SS.SS. ($n = 75$).....	277
Tabla 23. Contraste de frecuencias entre los chicos y chicas de familias de los SS.SS. en edad adolescente en función de la necesidad de apoyo educativo y la repetición de curso académico ($n = 104$).....	288
Tabla 24. Valores promedio y contrastes de medias entre los chicos y chicas de familias de los SS.SS. en edad adolescente en función de las dimensiones cuantitativas de ajuste ($n = 100$).....	288
Tabla 25. Correlaciones entre las dimensiones de ajuste para los menores de edad adolescente de familias de los SS.SS. ($n = 100$).....	290
Tabla 26. Contraste de medias (MANOVA) de los menores de familias de los SS.SS. entre las distintas etapas evolutivo-educativas en función de las dimensiones familiares ($n = 137$).....	294
Tabla 27. Contribución de cada dimensión familiar al contraste de medias de los menores de familias de los SS.SS. entre etapas evolutivo-educativas.....	295
Tabla 28. Contraste de medias (MANOVA) de los menores de familias de los SS.SS. entre las distintas etapas evolutivo-educativas en función de las dimensiones personales ($n = 207$).....	297
Tabla 29. Contribución de cada dimensión personal al contraste de medias de los menores de familias de los SS.SS. entre etapas evolutivo-educativas.....	298
Tabla 30. Contraste de medias (MANOVA) de los menores de familias de los SS.SS. entre la interacción Etapa evolutivo-educativa*Sexo en función de las dimensiones personales ($n = 207$).....	300

Tabla 31. Contraste de medias (ANOVA) de los menores de familias de los SS.SS. entre las distintas etapas evolutivo-educativas en función de la competencia académica ($n = 222$).....	301
Tabla 32. Contraste de medias (ANOVA) de los menores de familias de los SS.SS. entre la interacción Etapa evolutivo-educativa*Sexo en función de la competencia académica ($n = 222$)	302
Tabla 33. Contraste de medias (MANOVA) de los menores de familias de los SS.SS. entre las distintas etapas evolutivo-educativas en función de las dimensiones globales de ajuste ($n = 206$)	303
Tabla 34. Contribución de cada dimensión global de ajuste al contraste de medias de los menores de familias de los SS.SS. entre etapas evolutivo-educativas.....	303
Tabla 35. Contraste de medias (MANOVA) de los menores de familias de los SS.SS. entre la interacción Etapa evolutivo-educativa*Sexo en función de las dimensiones globales de ajuste ($n = 206$).....	305
Tabla 36. Correlaciones entre las dimensiones incluidas en los análisis de mediación y en los modelos de regresión durante la etapa escolar ($n = 75$).....	307
Tabla 37. Efectos indirectos de la auto-percepción del rol parental en su relación con el ajuste durante la etapa escolar a través del funcionamiento del sistema familiar ($n = 75$)	308
Tabla 38. Principales estadísticos descriptivos del factor familiar sociodemográfico computado para la muestra escolar	309
Tabla 39. Regresión jerárquica múltiple de dimensiones familiares sobre problemas de ajuste durante la etapa escolar ($n = 75$).....	310
Tabla 40. Regresión lineal jerárquica de dimensiones familiares sobre habilidades sociales durante la etapa escolar ($n = 74$).....	311
Tabla 41. Regresión lineal jerárquica de dimensiones familiares sobre competencia académica durante la etapa escolar ($n = 75$).....	312
Tabla 42. Correlaciones entre las dimensiones incluidas en los modelos de regresión durante la etapa adolescente ($n = 96$).....	313
Tabla 43. Efectos indirectos de la auto-percepción del rol parental en su relación con el ajuste durante la etapa adolescente a través del funcionamiento del sistema familiar ($n = 93$).....	314
Tabla 44. Principales estadísticos descriptivos del factor familiar sociodemográfico computado para la muestra adolescente.....	315
Tabla 45. Regresión lineal jerárquica de dimensiones familiares sobre problemas de ajuste durante la etapa adolescente ($n = 93$)	316
Tabla 46. Regresión lineal jerárquica de dimensiones familiares sobre habilidades sociales durante la etapa adolescente ($n = 90$)	317
Tabla 47. Regresión lineal jerárquica de dimensiones familiares sobre competencia académica durante la etapa adolescente ($n = 96$)	318
Tabla 48. Dimensiones familiares nominales y ordinales (frecuencias y porcentajes) de la muestra preescolar del grupo de iguales.....	323
Tabla 49. Dimensiones familiares cuantitativas (estadísticos descriptivos) de la muestra preescolar del grupo de iguales.....	323
Tabla 50. Correlaciones entre las dimensiones familiares para el grupo de iguales durante la etapa preescolar ($n = 93$)	324
Tabla 51. Contraste de frecuencias entre ambas muestras preescolares en función de la situación laboral materna y la estructura familiar	324
Tabla 52. Contraste de medias (MANOVA) entre ambas muestras preescolares en función de las dimensiones familiares ($n = 100$)	325
Tabla 53. Contribución de cada dimensión familiar al contraste de medias entre ambas muestras preescolares.....	326
Tabla 54. Dimensiones familiares nominales y ordinales (frecuencias y porcentajes) de la muestra escolar del grupo de iguales.....	328
Tabla 55. Dimensiones familiares cuantitativas (estadísticos descriptivos) de la muestra escolar del grupo de iguales.....	328
Tabla 56. Correlaciones entre las dimensiones familiares para el grupo de iguales durante la etapa escolar ($n = 254$) ..	329
Tabla 57. Contraste de frecuencias entre ambas muestras escolares en función de la situación laboral materna y la estructura familiar	329
Tabla 58. Contraste de medias (MANOVA) entre ambas muestras escolares en función de las dimensiones familiares ($n = 114$)	330
Tabla 59. Contribución de cada dimensión familiar al contraste de medias entre ambas muestras escolares.....	331

Tabla 60. Dimensiones familiares nominales y ordinales (frecuencias y porcentajes) de la muestra adolescente del grupo de iguales.....	332
Tabla 61. Dimensiones familiares cuantitativas (estadísticos descriptivos) de la muestra adolescente del grupo de iguales.....	333
Tabla 62. Correlaciones entre las dimensiones familiares para el grupo de iguales durante la etapa adolescente ($n = 1069$)	333
Tabla 63. Contraste de frecuencias entre ambas muestras adolescentes en función de la situación laboral materna y la estructura familiar.....	334
Tabla 64. Contraste de medias (MANOVA) entre ambas muestras adolescentes en función de las dimensiones familiares ($n = 125$).....	334
Tabla 65. Contribución de cada dimensión familiar al contraste de medias entre ambas muestras adolescentes	335
Tabla 66. Necesidad de apoyo educativo (frecuencias y porcentajes) de la muestra preescolar del grupo de iguales.....	337
Tabla 67. Dimensiones de ajuste cuantitativas (estadísticos descriptivos) de la muestra preescolar del grupo de iguales.....	338
Tabla 68. Correlaciones entre las dimensiones de ajuste para el grupo de iguales durante la etapa preescolar ($n = 180$)	338
Tabla 69. Contraste de medias (MANOVA) entre ambas muestras preescolares en función de las dimensiones personales ($n = 194$)	339
Tabla 70. Contribución de cada dimensión personal al contraste de medias entre ambas-muestras preescolares	340
Tabla 71. Contraste de medias (MANOVA) entre ambas muestras preescolares en función de las dimensiones escolares ($n = 221$).....	341
Tabla 72. Contribución de cada dimensión escolar al contraste de medias entre ambas muestras preescolares	342
Tabla 73. Contraste de medias (MANOVA) entre ambas muestras preescolares en función de las dimensiones de ajuste global ($n = 193$).....	344
Tabla 74. Contribución de cada dimensión global al contraste de medias entre ambas muestras preescolares	345
Tabla 75. Dimensiones nominales de ajuste (frecuencias y porcentajes) de la muestra escolar del grupo de iguales.....	346
Tabla 76. Dimensiones de ajuste cuantitativas (estadísticos descriptivos) de la muestra escolar del grupo de iguales.....	347
Tabla 77. Correlaciones entre las dimensiones de ajuste para el grupo de iguales durante la etapa escolar ($n = 254$) ...	347
Tabla 78. Contraste de frecuencias entre ambas muestras escolares en función de la necesidad de apoyo escolar ($n = 268$).....	348
Tabla 79. Contraste de medias (MANOVA) entre ambas muestras escolares en función de las dimensiones personales ($n = 327$)	349
Tabla 80. Contribución de cada dimensión personal al contraste de medias entre ambas muestras escolares	349
Tabla 81. Contraste de medias (MANOVA) entre ambas muestras escolares en función de las dimensiones escolares ($n = 324$)	351
Tabla 82. Contribución de cada dimensión escolar al contraste de medias entre ambas muestras escolares	351
Tabla 83. Contraste de medias (MANOVA) entre ambas muestras escolares en función de las dimensiones de ajuste global ($n = 327$)	353
Tabla 84. Contribución de cada dimensión de ajuste global al contraste de medias entre ambas muestras escolares.....	353
Tabla 85. Contraste de medias (ANOVA) entre ambas submuestras escolares entre la interacción grupo de Procedencia*Sexo en función de las dimensiones cuantitativas de ajuste ($n = 307$)	355
Tabla 86. Dimensiones nominales de ajuste (frecuencias y porcentajes) de la muestra adolescente del grupo de iguales.....	361
Tabla 87. Dimensiones de ajuste cuantitativas (estadísticos descriptivos) de la muestra adolescente del grupo de iguales.....	362
Tabla 88. Correlaciones entre las dimensiones de ajuste para el grupo de iguales durante la etapa adolescente ($n = 1115$)	362
Tabla 89. Contraste de frecuencias entre ambas muestras adolescentes en función de la necesidad de apoyo escolar y la repetición de curso ($n = 1289$)	363
Tabla 90. Contraste de medias (MANOVA) entre ambas muestras adolescentes en función de las dimensiones personales ($n = 191$).....	364
Tabla 91. Contribución de cada dimensión personal al contraste de medias entre ambas muestras adolescentes	364

Tabla 92. Contraste de medias (MANOVA) entre ambas muestras adolescentes en función de las dimensiones escolares ($n = 1215$)	366
Tabla 93. Contribución de cada dimensión escolar al contraste de medias entre ambas muestras adolescentes	366
Tabla 94. Contraste de medias (ANOVA) entre ambas muestras adolescentes en función de la competencia académica ($n = 209$)	367
Tabla 95. Contraste de medias (MANOVA) entre ambas muestras adolescentes en función de las dimensiones de ajuste global ($n = 190$).....	368
Tabla 96. Contribución de cada dimensión global al contraste de medias entre ambas muestras adolescentes	369
Tabla 97. Contraste de medias (ANOVA) entre ambas submuestras adolescentes entre la interacción grupo de Procedencia*Sexo en función de las dimensiones cuantitativas de ajuste ($n = 1212$)	371
Tabla 98. Contraste de medias (MANOVA) entre la interacción grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa en función de las dimensiones familiares ($n = 339$).....	378
Tabla 99. Contribución de cada dimensión familiar al contraste de medias entre la interacción grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa.....	378
Tabla 100. Contraste de medias (MANOVA) entre la interacción grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa en función de las dimensiones de ajuste personales ($n = 712$).....	383
Tabla 101. Contraste de medias (ANOVA) entre la interacción grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa en función de la dimensión escolar ($n = 768$)	388
Tabla 102. Contraste de medias (MANOVA) entre la interacción grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa en función de las dimensiones de ajuste globales ($n = 710$)	392
Tabla 103. Número de sujetos y distancias entre conglomerados de la solución obtenida en el procedimiento de conglomerados k medias con 3 clusters ($n = 82$).....	399
Tabla 104. Valores promedio y contrastes de medias no paramétricos entre los distintos conglomerados en función de las distintas dimensiones de ajuste ($n = 82$)	401
Tabla 105. Descripción cualitativa de los conglomerados finales de la solución obtenida en el procedimiento de conglomerados k medias con 3 clusters ($n = 82$).....	402
Tabla 106. Contraste de frecuencias entre los distintos conglomerados en función del sexo y la necesidad de apoyo educativo de los adolescentes ($n = 82$)	403
Tabla 107. Contraste de medias no paramétricos entre los distintos conglomerados en función de la edad ($n = 82$)....	403
Tabla 108. Contrastes de medias no paramétricos entre los distintos conglomerados en función de las distintas dimensiones del contexto familiar ($n = 82$).....	404
Tabla 109. Correlaciones entre las dimensiones incluidas en el modelo de regresión ($n = 82$)	406
Tabla 110. Regresión logística jerárquica de la tipología de adolescentes en función de su ajuste como una función de dimensiones sociodemográficas y familiares ($n = 82$).....	407
Tabla 111. Tabla de clasificación del modelo de regresión logística multinomial jerárquico sobre la tipología de adolescentes en función de su ajuste ($n = 51$)	409
Tabla 112. Bondad de ajuste del modelo de regresión logística jerárquico sobre la tipología de adolescentes en función de su ajuste ($n = 51$).....	410
Tabla 113. Frecuencia y porcentaje de faltas de asistencia sin justificar de los adolescentes absentistas intermitentes de los SS.SS. ($n = 14$).....	415
Tabla 114. Contraste de frecuencias entre los adolescentes absentistas y no absentistas de familias de los SS.SS. en función del sexo de los adolescentes ($n = 138$).....	416
Tabla 115. Contraste de medias (ANOVA) entre los adolescentes absentistas y no absentistas de familias de los SS.SS. en función de la edad ($n = 138$).....	416
Tabla 116. Correlaciones entre las dimensiones de ajuste para los adolescentes absentistas y no absentistas de los SS.SS.....	420
Tabla 117. Contraste de medias (MANOVA) entre los adolescentes absentistas y no absentistas de los SS.SS. en función de las dimensiones de ajuste ($n = 115$)	421
Tabla 118. Contribución de cada dimensión de ajuste al contraste de medias de los adolescentes de familias de los SS.SS. absentistas y no absentistas.....	421
Tabla 119. Contraste (Mann-Whitney) entre los adolescentes absentistas intermitentes y los absentistas totales de los SS.SS. en función de las dimensiones de ajuste ($n = 36$)	423
Tabla 120. Contraste de medias (MANOVA) entre los adolescentes absentistas y no absentistas de los SS.SS. en función de las dimensiones familiares ($n = 82$).....	424

Tabla 121. Contribución de cada dimensión familiar al contraste de medias de los adolescentes de familias de los SS.SS. absentistas y no absentistas.....	424
Tabla 122. Correlaciones entre las dimensiones incluidas en el modelo de regresión ($n = 79$)	426
Tabla 123. Regresión logística jerárquica de las situaciones de absentismo/no absentismo durante la adolescencia como una función de dimensiones sociodemográficas, personales y familiares ($n = 79$).....	427
Tabla 124. Tabla de clasificación del modelo de regresión logística jerárquico sobre las situaciones de absentismo/no absentismo durante la adolescencia ($n = 79$).....	428
Tabla 125. Bondad de ajuste del modelo de regresión logística jerárquico sobre las situaciones de absentismo/no absentismo durante la adolescencia ($n = 79$).....	428
Tabla 126. Contraste de frecuencias entre los adolescentes de familias de los SS.SS. adaptados a la escuela y los no adaptados en relación con sus iguales en función del sexo y la necesidad de apoyo educativo de los adolescentes ($n = 100$)	434
Tabla 127. Contraste de medias (ANOVA) entre los adolescentes de familias de los SS.SS. adaptados a la escuela y los no adaptados en relación con sus iguales en función de la edad ($n = 100$)	435
Tabla 128. Contraste de medias (MANOVA) entre los adolescentes de familias de los SS.SS. adaptados a la escuela y los no adaptados en relación con sus iguales en función de las dimensiones de ajuste ($n = 82$)	435
Tabla 129. Contribución de cada dimensión de ajuste al contraste de medias de los adolescentes de familias de los SS.SS. adaptados y no adaptados al entorno escolar en relación con los iguales.....	436
Tabla 130. Contraste de frecuencias para una muestra de los adolescentes de familias de los SS.SS. adaptados a la escuela en relación con sus iguales en función de la tipología de ajuste global ($n = 57$)	439
Tabla 131. Principales estadísticos descriptivos del factor familiar sociodemográfico computado.....	440
Tabla 132. Correlaciones entre las dimensiones incluidas en el modelo de regresión ($n = 72$)	440
Tabla 133. Regresión lineal jerárquica de dimensiones familiares sobre adaptación escolar durante la etapa adolescente en sujetos adaptados en relación a los iguales ($n = 72$).....	441

Presentación

A día de hoy se albergan pocas dudas sobre el reconocimiento de la familia como contexto primordial para el desarrollo humano, tanto desde foros científicos como desde instancias sociales. Órgano básico de nuestra organización social, principal unidad económica y de consumo, relevante sistema de transmisión cultural y perpetuadora de los grupos humanos, la familia ha sido continuamente abordada desde diversas disciplinas científicas para su estudio y comprensión.

En el ámbito psicológico, fueron los psicoanalistas y los teóricos del aprendizaje social quienes comenzaron preocupándose por el estudio de la familia, destacando la importancia del comportamiento de los padres y las madres¹ para el desarrollo infantil (López, 2005). A partir de entonces, diversos enfoques, modelos y teorías se han encargado de desarrollar esta idea y de profundizar en los procesos que comprende.

La Psicología Evolutiva y de la Educación ocupa una de las primeras posiciones entre los enfoques que desde nuestra disciplina se han venido interesando por el estudio de la familia, particularmente en las últimas décadas (e.g., Bornstein, 2002; Rodrigo y Palacios, 1998). La perspectiva evolutivo-educativa más moderna viene reflexionando, en este sentido, acerca del **papel de la familia como contexto de desarrollo**. Como base

¹ A lo largo de este trabajo emplearemos en algunas ocasiones el género masculino gramatical para hacer referencia a ambos sexos, en aplicación de la ley lingüística de la economía expresiva (Asociación de Academias de la Lengua Española y Real Academia Española, 2005). No existe en esta decisión intención discriminatoria alguna, sino el deseo de evitar reiteraciones que pudieran dificultar la comprensión del discurso, en un intento por hacer siempre explícita la alusión a los dos sexos.

de esta reflexión, los supuestos contextualista, transaccional y ecológico-sistémico han servido de pilares básicos desde los que materializar este particular interés por la familia de forma coherente e integrada (Bronfenbrenner, 1979/1987; Cox y Paley, 1997; Lerner, 1986; Sameroff y Mackenzie, 2003).

En relación con la familia como contexto de desarrollo, la Psicología Evolutiva y de la Educación se ha caracterizado por prestar especial atención a la variabilidad inter-individual experimentada en los procesos de desarrollo de niños, adolescentes y —en menor medida— de adultos. Bronfenbrenner, en su *Ecología del Desarrollo Humano*, ofrece con acierto una definición acerca del significado del término desarrollo, que puede servirnos de guía en este proceso de reflexión:

proceso por el cual la persona en desarrollo adquiere una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida, y se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelen las propiedades de ese ambiente, lo apoyen y lo reestructuren, a niveles de igual o mayor complejidad, en cuanto a su forma y contenido (Bronfenbrenner, 1979/1987, p. 47 de la trad. cast.).

Consideramos relevante destacar la noción desarrollo humano, así como el examen que de la variabilidad inter-individual ha hecho la Psicología Evolutiva y de la Educación, dado que nuestro acercamiento al sistema familiar continúa con la tradicional preocupación de nuestra área de trabajo por la variabilidad existente en los procesos de desarrollo y por las dimensiones del escenario educativo familiar implicadas en la misma. Siendo éste nuestro punto de partida, opinamos que adentrarnos brevemente en las preocupaciones que han guiado nuestra **trayectoria de investigación** resultará de gran utilidad para comprender los objetivos de este trabajo.

Conocedores de la variabilidad inter-individual que caracteriza a los procesos de desarrollo y de la importancia del escenario educativo familiar en la comprensión de tal variabilidad, nuestros objetivos de investigación nos han llevado a preocuparnos con especial interés por aquellos contextos familiares en los que las necesidades evolutivo-educativas de sus miembros —particularmente de los más jóvenes— se han visto amenazadas.

No siempre es fácil ser madre o padre en la actualidad, ni crecer y desarrollarse en las sociedades actuales (Rodrigo, 2002), y la experimentación de dificultades en el entorno familiar ha acaparado nuestra atención, al igual que la de muchos investigadores, en la medida que puede requerir de un examen específico mediante el que comprender los procesos de desarrollo positivo de los menores que crecen en dichos entornos.

Fruto de esta preocupación por los contextos familiares que no satisfacen adecuadamente las necesidades de sus miembros, desde el año 2003 venimos colaborando con la Delegación de Bienestar Social del Ayuntamiento de Sevilla con objeto de optimizar las estrategias de intervención desarrolladas con familias en situación de riesgo psicosocial. En concreto, nos hemos ocupado de profundizar en el

estudio de familias usuarias de los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar.

La trayectoria de colaboración que venimos desarrollando entre Ayuntamiento y Universidad se ha traducido en diversas actuaciones, relacionadas con la evaluación de la realidad psicosocial de familias usuarias de los servicios sociales, el diseño de programas de intervención familiar dirigidos a esta población y el asesoramiento a los profesionales que trabajan con familias de estas características.

Considerando estas actuaciones no es difícil deducir que se trata de un proceso de investigación aplicada, enriquecido por el contacto con los profesionales que desarrollan intervenciones familiares desde los servicios sociales, así como con los niños, los adolescentes y los adultos pertenecientes a esas familias. Nuestro proceso de investigación es aún hoy —y consideramos debe seguir siendo— un proceso de reflexión y profundización acerca de los contextos familiares en dificultad, con el objetivo final de promover, apoyar y mejorar la intervención con familias en situación de riesgo psicosocial desde una filosofía de la preservación y el fortalecimiento familiar, especialmente a través de los programas de apoyo y formación para madres y padres.

En el transcurso de nuestro acercamiento a las familias usuarias de los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar, nos hemos preocupado particularmente de los procesos de desarrollo de niños y adolescentes que crecen en estos contextos familiares. Concretamente, en un trabajo de investigación anterior a éste defendido por la doctoranda para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados, examinamos con detenimiento el estrés psicosocial y los procesos de adaptación durante la adolescencia, particularmente desde una perspectiva familiar y en situaciones de riesgo psicosocial (Jiménez, 2007).

El enfoque que se ofrece en este trabajo supone, respecto al trabajo de investigación precursor a éste, un examen en mayor profundidad de los contextos familiares en situación de riesgo psicosocial por razones de preservación y fortalecimiento familiar. Por un lado, a través de las siguientes páginas estudiaremos distintas facetas del desarrollo de los menores en edad preescolar, escolar y adolescente que crecen en estas familias, con objeto de dibujar un mapa comprensivo de dicho desarrollo a lo largo del curso evolutivo. Además, dedicaremos especial atención al ajuste adolescente, por las particularidades que hacen de esta etapa evolutiva un período sensible para el afrontamiento de ciertas dificultades (Steinberg y Silk, 2002), examinando desde una perspectiva escolar el papel protector que pueden desempeñar en situaciones de dificultad experiencias exitosas en el contexto educativo (e.g., Eccles y Roeser, 1999).

Por otro lado, profundizaremos en el importante papel que desempeñan las familias en situación de riesgo por razones de preservación y fortalecimiento familiar como contextos de desarrollo para sus hijos e hijas. A este respecto, en este nuevo trabajo, además de aportar nuevos contenidos, se pretende realizar un acercamiento más maduro a la realidad que viven estas familias, fruto de una comprensión más

compleja sobre su funcionamiento desde una perspectiva fortalecedora (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008). Por esta razón, aunque en este trabajo se ofrece información descriptiva sobre estas familias, se realiza también un esfuerzo por conocer algunos de los procesos familiares que garantizan el desarrollo de los menores en situaciones de dificultad y, en definitiva, una adaptación positiva en el afrontamiento de las tareas evolutivas relevantes de cada etapa del desarrollo (Luthar y Cicchetti, 2000).

En definitiva, el **objetivo** de este trabajo es analizar distintas facetas del desarrollo de menores que crecen en familias usuarias de los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar, examinando el papel de estas familias como contextos de desarrollo positivo para sus hijos e hijas a lo largo de su curso evolutivo.

Para la consecución de este objetivo, la tesis doctoral que se presenta a continuación ha sido **estructurada en torno a cuatro bloques de contenidos**. En el primer bloque de contenidos, se ofrece una revisión de literatura en torno a aquellas cuestiones directamente relacionadas con el objetivo de este trabajo. Así, se examinan los presupuestos teóricos necesarios para el estudio de la familia en situaciones de riesgo psicosocial; se realiza un acercamiento a estas familias desde la filosofía de la preservación y el fortalecimiento familiar; se describen distintos indicadores de ajuste de los menores que crecen en contextos familiares en riesgo; y se reflexiona en torno a los factores relacionados con tales indicadores de ajuste, prestando especial atención a la auto-percepción del rol parental y el funcionamiento del sistema familiar como herramientas claves para su comprensión. Este bloque de contenidos finaliza con una exposición de los objetivos de investigación de la tesis doctoral y de las principales expectativas de resultados en relación a dichos objetivos.

En el segundo bloque de contenidos, se describe la metodología del estudio y el plan de análisis. En primer lugar se detalla la muestra del estudio. En segundo lugar se presenta el procedimiento empleado para la recogida de información y los instrumentos de evaluación utilizados. En tercer lugar se describe el plan de análisis diseñado para llevar a cabo los análisis estadísticos que serán presentados en el bloque de resultados.

En el tercer bloque de contenidos se ofrecen los resultados empíricos de la tesis doctoral. Concretamente, en primer lugar, se describe el perfil psicosocial de la muestra de familias usuarias de los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar, así como el desarrollo de los menores que crecen en estos contextos durante los años preescolares, escolares y adolescentes. En segundo lugar, se llevan a cabo distintos análisis con la información disponible, incluyendo: análisis comparativos entre distintas etapas evolutivo-educativas, análisis predictivos de las dimensiones del ámbito familiar en relación con el desarrollo de los menores a distintas edades y análisis comparativos de los resultados obtenidos por los menores en relación con sus iguales. En tercer lugar, se examina con detenimiento el ajuste adolescente en estos contextos familiares desde una perspectiva escolar. Concretamente, se explora la variabilidad en distintos indicadores de ajuste, la importancia de la participación en el

contexto escolar y la relevancia de una adaptación positiva al mismo, atendiendo en todo momento al papel de la familia en la comprensión de estos aspectos.

En el cuarto bloque de contenidos se discuten los hallazgos de esta tesis doctoral en relación con la revisión de literatura realizada inicialmente, ofreciendo algunas conclusiones así como unas reflexiones finales sobre las limitaciones de nuestro trabajo y los caminos que la investigación puede seguir en este campo de estudio.

Finalmente, se incluyen las referencias bibliográficas empleadas para la realización de este trabajo, así como distintos anexos, que contienen tanto los instrumentos de evaluación empleados como algunos materiales relativos al bloque de resultados.

I. Introducción

La familia es el contexto primordial donde niñas y niños, chicos y chicas, se socializan y se convierten en miembros activos y competentes de la sociedad. La Psicología Evolutiva y de la Educación comenzó hace ya mucho tiempo a preocuparse por el estudio de los procesos que se dan en la familia demostrando, más recientemente, un especial y creciente interés por aquellos entornos familiares que no dan respuesta a las necesidades evolutivas y educativas de niños y adolescentes.

En consonancia con esta preocupación, a lo largo del bloque de contenidos que aquí comienza se pretende dar cabida a algunos de los principales conceptos y resultados empíricos que los investigadores en este campo han señalado por su relevancia para la comprensión de los procesos de desarrollo en contextos familiares en situación de riesgo psicosocial:

- En primer lugar, se propone un marco teórico general en el que se recogen las principales nociones que permitirán realizar una aproximación a las familias usuarias de servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar.
- En segundo lugar, se realiza un acercamiento a la realidad de estas familias, atendiendo tanto a los factores de riesgo y protección que suelen caracterizar estos contextos familiares, como a los principales elementos que definen su perfil psicosocial.
- En tercer lugar, se describen algunos indicadores de ajuste de los menores que crecen en contextos familiares de dificultad, prestando especial atención a las dimensiones familiares que ayudan a comprender dichos procesos.

1. Presupuestos teóricos para el estudio de la familia en situaciones de riesgo psicosocial

Se ha mencionado en la presentación de este trabajo la riqueza de una **perspectiva evolutivo-educativa madura** para afrontar el estudio de la compleja y diversa realidad familiar. En este sentido, las perspectivas del contextualismo evolutivo, ecológico-sistémica y transaccional constituyen un robusto eje como base para el estudio de dicha realidad y, por tanto, una comprensión completa de la familia requiere hacer alusión a estos presupuestos.

El contextualismo evolutivo (Lerner, 1986) ha destacado la noción de que el desarrollo humano no puede comprenderse sin atender a la estrecha relación recíproca de las personas con los contextos en los que se desarrollan y a la naturaleza cambiante de estas relaciones con la edad y otras circunstancias sociales e históricas. Por tanto, desde esta perspectiva, el desarrollo humano ha sido comprendido como consecuencia de las diferentes trayectorias evolutivas que se van dibujando a lo largo del ciclo vital de cada persona. En este sentido, tanto la continuidad como el cambio constituyen dos ingredientes fundamentales del desarrollo a lo largo de todo el ciclo vital y ambos se encuentran potenciados tanto por factores personales como por características ambientales del contexto en el que la persona se desarrolla y con el que se encuentra en estrecha unión.

Desde la teoría ecológica, Bronfenbrenner ha propuesto que el microsistema constituye el entorno inmediato en el que crece el ser humano, definiéndolo como el “patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con unas características físicas y materiales particulares” (Bronfenbrenner, 1979/1987, p. 41 de la trad. cast.). Teniendo en cuenta estas consideraciones, la familia, entretejida por una compleja red de actividades, roles y relaciones con influencias directas/indirectas y multidireccionales, se constituye como el primer microsistema del ambiente ecológico del individuo y por tanto como el primer contexto de desarrollo, en constante interacción con el resto de estructuras que componen el ambiente ecológico.

La perspectiva sistémica (Cox y Paley, 1997) ha ahondado en la complejidad de la familia como sistema en el que se produce el desarrollo. Desde esta perspectiva, la familia se caracteriza por constituir un todo que es más que la suma de sus partes y por una estructura jerárquica compuesta por subsistemas en la que los miembros de la familia funcionan de forma interdependiente. Por tanto, el desarrollo humano no se produce únicamente de forma individual, sino como fruto de las interacciones circulares y cambiantes que acontecen dentro del sistema familiar (Minuchin, 1985). La perspectiva sistémica ha destacado, así mismo, que la familia es un sistema abierto en contacto con el exterior y, por tanto, se ve sometida a cambios para adaptarse a las demandas del ambiente así como a patrones de estabilidad que le permiten seguir manteniendo su identidad a pesar de las influencias externas.

Finalmente, la perspectiva transaccional (Sameroff y Mackenzie, 2003) se ha ocupado de enfatizar la multidireccionalidad y el dinamismo que caracterizan a las relaciones que hemos venido señalando, de modo que las interacciones entre los miembros de la familia, así como las de ésta con su entorno, son mutuamente influyentes y, además, cambiantes a lo largo del tiempo.

En definitiva, aproximarse al estudio de la familia desde esta múltiple perspectiva implica definirla considerando sus rasgos más relacionales y funcionales, frente a otros más tangibles y estructurales. En este sentido, coincidimos con Palacios y Rodrigo (1998, p. 33) cuando definen a la **familia** como una “unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia” y añadimos, en consonancia con Sabatelli y Bartle (1995, p. 1027), la noción de que en la familia, además de lo anterior, “se idean estrategias para satisfacer las necesidades de sus miembros y del sistema familiar como un todo”.

Esta conceptualización nos ayudará a reflejar con gran fidelidad la realidad a la que pretendemos referirnos; la cual alude a toda una serie de situaciones de diverso aspecto externo. En consecuencia, estudiar la vida familiar y su influencia sobre los miembros que la componen no será una tarea sencilla. Por nuestra parte, nos ocuparemos de realizar algunas consideraciones en torno a la familia como contexto de desarrollo, en primer lugar, y como contexto de riesgo y vulnerabilidad, en segundo lugar, teniendo presente en todo momento a los niños y niñas, chicas y chicos, que crecen en estos contextos.

1.1. LA FAMILIA COMO CONTEXTO DE DESARROLLO

A través de la historia, la familia ha demostrado ser el entorno más apropiado para que, en su seno, se satisfagan muchas de las principales necesidades evolutivas y educativas de sus miembros (Rodríguez y Menéndez, 2003). En este sentido, se ha puesto de manifiesto el potencial de la familia para desempeñar funciones que permitan la promoción y el desarrollo de los niños y adolescentes que crecen en ella, así como de los adultos. A continuación, describiremos con brevedad el papel de la familia en el cumplimiento de estas funciones, particularmente cuando se trata de satisfacer las necesidades de sus miembros más jóvenes.

Para adentrarnos en el papel de la familia para satisfacer las necesidades de sus miembros, es necesario tomar en consideración que la comprensión de la familia como contexto de desarrollo se encuentra sujeta al **momento histórico-cultural** concreto en que se estudie. Si bien algunas necesidades evolutivas y educativas son consustanciales a la naturaleza humana y a nuestra configuración psicológica (López, 1995), otras varían entre unas culturas y otras y a lo largo del curso de la historia. En este sentido, el acercamiento que realizaremos a través de estas páginas se sitúa en nuestro marco histórico-cultural actual y, a nuestro parecer, debe ser interpretado desde este contexto.

En la sociedad occidental, las funciones desempeñadas por la familia han ido evolucionando a través del tiempo (Bradley, 2002). La familia ha dejado de cumplir parcial o totalmente muchas funciones sociales, como el mantenimiento del orden social, de la producción y distribución de alimentos y servicios o de la iniciación y formación en relación con el trabajo (Menéndez, 2003). Sin embargo, la familia no ha dejado de ser el **contexto primordial** —no exclusivo— donde se satisfacen las necesidades básicas para el adecuado desarrollo de todos sus miembros.

En el **cumplimiento de estas necesidades básicas**, diversas voces han propuesto cuáles son las tareas que llevarían a su consecución. **En lo referente a la promoción del desarrollo y socialización de los menores**, existe cierto consenso en considerar el sustento, la estimulación, el apoyo y la estructuración del ambiente cotidiano como elementos fundamentales (Bradley, 2002; Palacios y Rodrigo, 1998; Rodrigo y Acuña, 1998). Describamos, con brevedad, qué significa cada uno de estos elementos.

Los menores en desarrollo necesitan vivir experiencias lo suficientemente estimulantes y variadas como para que les permitan crecer como personas. Por ello, la familia debe, en primer lugar, proporcionar a niños y adolescentes los nutrientes adecuados, velar por su salud y protegerles de los agentes nocivos; en definitiva, cumplir con la función de sustento. Al mismo tiempo que cubre sus necesidades más esenciales, la familia debe fomentar la socialización de los menores a través de las conductas básicas de comunicación, diálogo y simbolización.

Además de lo anterior, es necesario que el entorno familiar sea estimulante, aportando información que capture la atención de los chicos y chicas y que les proporcione estimulación por todas las vías sensoriales. Esta estimulación favorecerá su desarrollo psicomotor, social y cognitivo, fomentando capacidades competentes para la relación con su entorno físico y social, así como para responder a las demandas y exigencias planteadas por dicho entorno.

Resulta primordial, además, que la familia atienda las necesidades sociales y emocionales de los menores y aporte calidez en sus interacciones con ellos, a partir de un comportamiento responsivo, proactivo e implicado. En este sentido, debe generar un clima afectuoso basado en el establecimiento de relaciones seguras de apego y en un sentimiento de relación privilegiada y compromiso emocional. En la misma línea, resulta fundamental crear un clima de apoyo en el que la familia constituya un punto de referencia psicológico para niños y adolescentes.

Finalmente, chicos y chicas requieren de un entorno regulativo que les transmita cierta sensación de control, seguridad emocional y predicción sobre su propia vida. En este sentido, el ambiente familiar debe proporcionar un contexto estructurado y las dosis adecuadas de control/supervisión, tanto en relación con los riesgos físicos como también con los sociales y emocionales.

Palacios y Rodrigo (1998) destacan, además, la importancia de la familia en la toma de decisiones con respecto a la apertura hacia otros contextos educativos con los

que compartirán la tarea educativa. Considerando el papel preponderante que el contexto escolar va adoptando como entorno de desarrollo y socialización, la familia cobra una inestimable relevancia en cuanto a la configuración, continuidad y resultados de las transacciones entre ambos contextos.

En definitiva, la familia como escenario de desarrollo de niños y adolescentes debe asegurar la supervivencia física y el crecimiento saludable de los hijos y, también, propiciar el acceso a experiencias y el establecimiento de relaciones que les permitan construir las habilidades y competencias necesarias para relacionarse de forma exitosa tanto con su medio como con ellos mismos (Menéndez, 2003).

Para asegurar el cumplimiento de estas funciones, la familia necesita mantener su identidad a través del tiempo. Sin embargo, no cabe duda de que las necesidades de quienes forman parte de la familia evolucionan y, para dar respuesta a los procesos de cambio experimentados por sus miembros, el sistema familiar necesita también adaptarse a los nuevos retos que se le plantean. En definitiva, comprender el funcionamiento de la familia como contexto de desarrollo requiere una interpretación en clave de continuidad y, a su vez, en clave de cambio (Moreno, 1996).

En el marco de la comprensión de la familia como sistema dinámico, la Psicología Evolutiva y de la Educación se ha preocupado del modo en que el contexto familiar cambia para dar respuesta a las **necesidades evolutivo-educativas propias de la adolescencia**. En consonancia con lo señalado en el párrafo anterior, aun siendo cierto que las funciones familiares destacadas hasta el momento son fundamentales para el desarrollo de chicos y chicas adolescentes, madres y padres deberán considerar las particularidades propias de esta etapa evolutiva en la satisfacción de las necesidades de sus hijas e hijos.

Por tanto, durante la adolescencia será necesario proporcionar sustento, socialización, estimulación, afecto, apoyo y regulación a los hijos, atendiendo a su vez a la promoción de la independencia y la responsabilidad de estos chicos y chicas que participan y se desarrollan en un entorno más amplio. Particularmente en este período evolutivo, la familia debe tener en cuenta los contextos externos a la familia en los que el adolescente se desenvuelve, dado que el grupo de iguales y las relaciones de pareja comenzarán a asumir un papel importante en su desarrollo (Bradley et al., 2000).

Sin negar la relevancia de las funciones que la familia desempeña como contexto de desarrollo para la satisfacción de las necesidades de sus miembros más jóvenes, desde una comprensión compleja de la familia como sistema se asume que el bienestar de sus miembros va más allá de la satisfacción de sus necesidades individuales y, por tanto, debe considerarse también el **bienestar o salud de la familia como sistema**. En este sentido, existe cierto consenso en considerar que todos los sistemas familiares deben cumplir con las siguientes funciones para asegurar su bienestar: gestionar las tareas de identidad familiar, regular los límites del sistema, manejar el clima emocional de la familia, concebir estrategias para el mantenimiento del hogar y gestionar los cambios en

la estructura familiar a lo largo del tiempo (Sabatelli y Bartle, 1995). A continuación, describiremos brevemente en qué consiste cada una de estas funciones.

La familia debe facilitar el desarrollo de un sentido de identidad tanto individual como familiar, que favorezca tanto el bienestar y la estima individual como el desarrollo social en el ámbito familiar. Para ello, la familia debe construir temas familiares, socializar a sus miembros y ofrecerles representaciones sobre el significado de quiénes son como individuos y como familia. En definitiva, el cumplimiento de la función de otorgar un sentido de identidad permite organizar los principios de la vida familiar y proporciona a los individuos y al sistema familiar en sí mismo un marco de significado, ofreciendo información sobre sus cualidades y atributos y sirviendo por tanto como base para la formación del auto-concepto y su proyección en la interacción con los demás.

La familia debe, también, gestionar los límites familiares, estableciendo y manteniendo normas que regulen el flujo de información entre y en los subsistemas familiares (límites internos) y que ofrezcan un marco regulativo para relacionarse con otros sistemas sociales (límites externos). Internamente, los miembros de la familia necesitan conocer cuáles son las distancias aceptables entre los individuos y los subsistemas familiares. Por ello, la familia debe establecer un sistema de reglas flexible que permita obtener un balance entre la expresión de la individualidad y la autonomía de cada miembro, por un lado, y la experiencia de una conexión segura con la familia, por otro.

Externamente, la familia debe establecer estrategias adecuadas para manipular e interactuar con su ambiente, definiendo los parámetros de la conducta adecuada e inadecuada en la interacción con los demás. En este sentido, la familia debe mantener su integridad, cohesión interna y separación en relación con el ambiente externo, por un lado, y permitir flujos apropiados de información entre el sistema familiar y otros sistemas externos, por otro.

Otra función familiar relevante para garantizar el bienestar de la familia como sistema se refiere a la gestión del clima emocional familiar. Esta función implica poner en marcha estrategias para cuidar y apoyar a sus miembros individualmente, así como el desarrollo de estrategias de toma de decisiones, poder y control que de forma eficaz favorezcan tanto la cooperación como la experiencia de intimidad. Una gestión adecuada del clima familiar contribuirá al desarrollo de individuos que se sienten cuidados, apoyados y valorados por los miembros del sistema, que trabajan cooperativamente para lograr metas comunes y que están dispuestos a asumir los riesgos necesarios para la gestión de los conflictos inevitables que acontecen en el seno familiar.

Así mismo, la familia como un todo debe cumplir una función de mantenimiento que permita ofrecer a sus miembros un ambiente físico saludable y de bienestar. Para el cumplimiento de esta función, la familia debe establecer prioridades y reglas sobre la gestión de recursos, que permitirán desarrollar una dinámica familiar suficientemente organizada y acorde con las necesidades individuales de sus miembros.

Finalmente, la familia cuenta, entre sus funciones, con la de gestionar la necesidad de cambio y el estrés ambiental. La familia experimenta necesidades y demandas, tanto internas como externas, que informan de que los patrones de interacción no son adaptativos a través de la introducción de estrés en el sistema familiar. Para gestionar estas demandas, la familia debe contar con la suficiente estabilidad como para no perder su identidad ante cualquier influencia estresante y, a su vez, con cierto grado de flexibilidad que le permita reajustar sus estrategias en respuesta a nuevas demandas de forma adaptativa.

En resumen, una aproximación a la familia como contexto de desarrollo requiere de su consideración como un sistema complejo con identidad propia que, sin alterar sus funciones y estructuras básicas, se adapta a los nuevos retos que se le presentan para dar respuesta a las necesidades de sus miembros propias de cada etapa evolutiva, así como para favorecer el bienestar del sistema familiar a lo largo del tiempo. Sin duda, existen diferentes estrategias que la familia puede adoptar para satisfacer estas necesidades y, en esta **variabilidad**, influirán tanto características individuales e interpersonales, como otros factores contextuales. Veamos qué sucede en aquellas ocasiones en las que el funcionamiento familiar amenaza el cumplimiento de las necesidades básicas de los niños y adolescentes que crecen en ella, así como la integridad del bienestar familiar.

1.2. LA FAMILIA COMO CONTEXTO DE RIESGO Y VULNERABILIDAD

Hemos destacado en las últimas líneas la existencia de diferentes caminos a través de los cuales las familias promueven la salud familiar y aseguran el desarrollo de sus miembros, particularmente, el desarrollo de niños y adolescentes. En nuestra opinión, la diversidad familiar —como la que viene experimentándose en los últimos años en las sociedades occidentales modernas— puede suponer una indudable fuente de enriquecimiento (Allen, Fine y Demo, 2000). Aún más, compartimos con Palacios la noción de que, en ningún caso, la diversa realidad familiar actual conlleva una crisis de la institución familiar, sino una renovación en el modo de entender y practicar las relaciones familiares (Palacios, 1999). No obstante, celebrar la diversidad existente en nuestros días no debe poner en duda la imperiosidad de que, en el seno familiar, se cubran las necesidades evolutivo-educativas de los menores y se preserve el bienestar de la familia y, en este sentido, coincidimos con Gimeno (1999) cuando afirma que no todos los estilos de vida familiar ni todos los modos de interacción son igualmente funcionales.

Por desgracia, las investigaciones disponibles han demostrado con insistencia la existencia de contextos familiares en los que las necesidades básicas de los menores no se ven satisfechas, suponiendo una amenaza para su integridad. Rodrigo y colaboradores (2008) han ahondado en el estudio de aquellos contextos familiares que no satisfacen adecuadamente las necesidades básicas de sus miembros más vulnerables y, en dicha profundización, han definido a las **familias en situación de riesgo psicosocial** como

aquellas en las que los responsables del cuidado, atención y educación del menor, por circunstancias personales y relacionales, así como por influencias adversas de su entorno,

hacen dejación de sus funciones parentales o hacen un uso inadecuado de las mismas, comprometiendo o perjudicando el desarrollo personal y social del menor, pero sin alcanzar la gravedad que justifique una medida de amparo, en cuyo caso se consideraría pertinente la separación del menor de su familia (Rodrigo et al., 2008, p. 42).

No cabe duda de que esta etiqueta alberga en su seno una gran variedad de situaciones familiares diferentes, dada la complejidad de los procesos que conducen al riesgo psicosocial familiar. Llegados a este punto cabría preguntarse cuáles son las vías a través de las cuales teóricos e investigadores han llegado a interesarse por este tipo de familias, distinguiendo las nociones clave que se esconden tras los procesos de riesgo y vulnerabilidad en el entorno familiar y examinando los mecanismos subyacentes a dichos procesos. De estas cuestiones nos ocuparemos a continuación, al auspicio de los tres siguientes sub-apartados.

1.2.1. Modelos teóricos para explicar los procesos de riesgo familiar

La explicación del riesgo familiar ha venido de la mano de una incipiente preocupación por el maltrato infantil en las sociedades occidentales modernas, cuyo principal motor de arranque fue probablemente la publicación de *El síndrome del niño golpeado* por Henry Kempe y sus colegas (Kempe, Silverman, Steele, Droegemueller y Silver, 1962, cit. en Jiménez, 1997). Menéndez (2003), en un interesante examen sobre los enfoques que se han ocupado de explicar el riesgo psicosocial familiar en las últimas décadas, ha señalado cómo a partir de ese momento comenzaron a florecer los denominados **modelos causales**, sustentándose en principios mecanicistas derivados de una lectura causal, lineal y unidimensional del proceso. Según este tipo de modelos, son las anomalías en el ejercicio de la paternidad y la maternidad las que provocan déficits en el desarrollo infantil, de modo que la intervención debe dirigirse al grupo de causas —únicas, por otro lado— que provocan dichas anomalías en el desempeño de la maternidad y la paternidad. La simplicidad inherente a este tipo de modelos despertó numerosas críticas, puesto que ninguno de ellos, por sí solo, podía explicar la etiología del maltrato ni resultaba útil para intervenir en su optimización.

A principios de la década de 1980 la perspectiva ecológico-sistémica impregnó el ámbito de la familia y la psicopatología del desarrollo adquirió una mayor relevancia, originándose un nuevo planteamiento (Rodrigo et al., 2008). Desde entonces, se defiende que las situaciones de riesgo familiar no son fruto de un único conjunto de causas y que la etiología de dichas situaciones desfavorables no responde a mecanismos causales, sino probabilísticos.

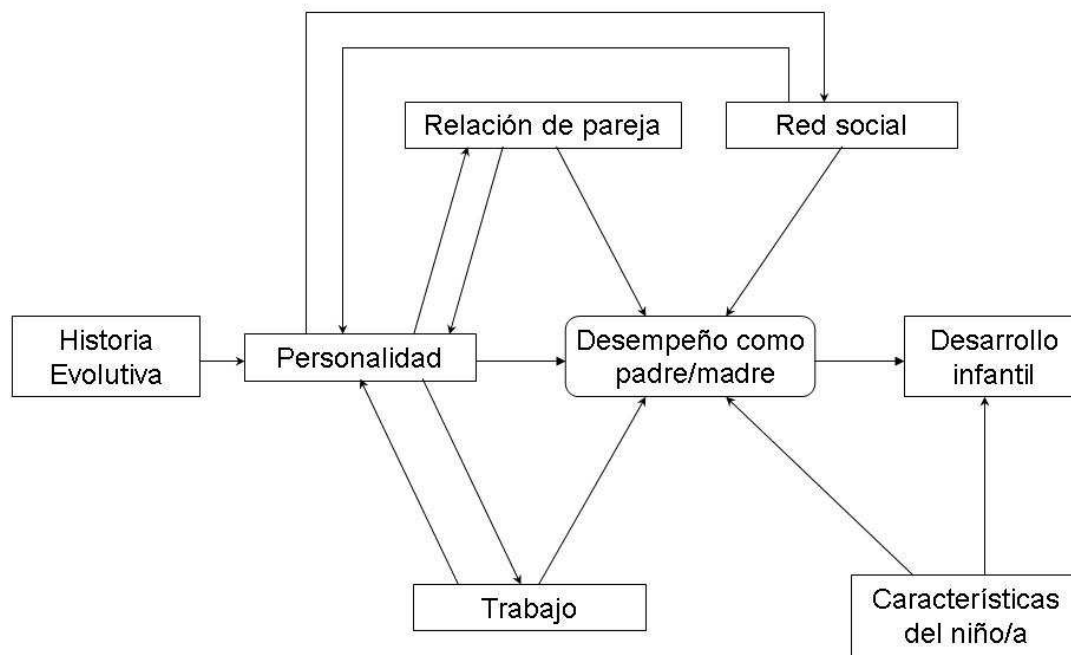
Estos nuevos modelos, designados **modelos de riesgo y protección**, se asientan en dos supuestos fundamentales que ponen de manifiesto la importancia interactiva de los procesos de riesgo y protección familiares. Por un lado, sostienen que las situaciones de riesgo se deben a conjuntos de elementos que definen el entorno ecológico donde se gesta la amenaza para el desarrollo y que pueden actuar aumentando la probabilidad del problema o disminuyéndola (características individuales, relaciones interpersonales

dentro de la familia, características del hogar y relaciones de la familia con otros entornos). Por otro lado, estos modelos defienden que las situaciones de riesgo también se deben a los mecanismos o procesos que relacionan entre sí los diversos elementos; es decir, la consideración aislada de un elemento desfavorable no garantiza un determinado resultado, sino que es un proceso interactivo y de acción conjunta en el que es necesario analizar a la familia en su totalidad desde una perspectiva dinámica, ya que se trata de influencias cambiantes en el tiempo. Desde esta perspectiva, cuando en las transacciones horizontales y verticales que moldean el curso de desarrollo predominan los factores de riesgo sobre los de protección, se incrementa la probabilidad de que ocurran comportamientos educativos inadecuados y el desarrollo de los hijos se vea afectado en menor o mayor medida.

Esta nueva perspectiva ha propiciado la formulación teórica y validación empírica de diversos modelos de riesgo y protección. Por su relevancia en la literatura internacional en general y para este trabajo en particular, a continuación destacaremos entre estos modelos de riesgo y protección el modelo procesual de Belsky (1980), el modelo transaccional de Cicchetti (Cicchetti y Schneider-Rosen, 1984), el modelo de estrés familiar de Conger, Rueter y Conger (2000), el modelo persona x contexto x eventos vitales de J. C. Martín (2005), el modelo de familias en riesgo de Repetti, Taylor y Seeman (2002) y el modelo de funcionamiento parental ante el estrés (Rodrigo et al., 2008, adaptado de Azar y Weinzierl, 2005).

El modelo procesual: Belsky (1980) planteó una definición multicausal y ecológica del maltrato infantil, con una interpretación cuantitativa de los mecanismos que relacionan los factores de riesgo con resultados negativos en el desarrollo. Así, este autor ha propuesto cuatro sistemas de influencia interrelacionados que, mediante patrones de relación directos/indirectos, bidireccionales y recíprocos, influyen en la conducta parental. Belsky ha señalado que los malos tratos están múltiplemente determinados por características individuales tanto del progenitor como del hijo o hija, así como por elementos contextuales situados tanto en el microsistema familiar (relación paterno-filial, relaciones de pareja y características del niño o la niña), como en el exosistema y en el macrosistema. Por tanto, según este autor, la probabilidad de que niños y niñas sean objeto de malos tratos en el seno de su familia está en función de que, en su realidad familiar concreta, se aglutinen un mayor número de los elementos citados. Con la aparición de este modelo —representado gráficamente en la Figura 1, a partir de la traducción realizada por Menéndez (2003)— se sientan las bases para una interpretación cuantitativa de los mecanismos que relacionan los factores de riesgo con los resultados negativos para el desarrollo.

Figura 1. Modelo procesual de Belsky (1980; tomado de Menéndez, 2003, p. 100)



El modelo transaccional: Cicchetti y Schneider-Rosen (1984) han examinado las situaciones de maltrato desde una perspectiva cualitativa, insistiendo en el tipo de factores que se concretan en un entorno familiar específico y en las relaciones que se establecen entre ellos más que en la cantidad de factores existentes. Concretamente, han destacado la necesidad de atender a los aspectos probabilísticos y temporales del proceso. De acuerdo con el modelo transaccional, además de los factores de riesgo que aumentan la posibilidad de maltrato, existen otros de protección que reducen esta probabilidad —ambos de naturaleza individual, interpersonal y ambiental—, por lo que el maltrato se producirá en función de si existe un equilibrio entre ambos tipos de factores en cada caso particular. Estos factores de riesgo y protección pueden operar, a su vez, de forma transitoria o permanente, de modo que la dimensión de temporalidad relativiza el peso de estos elementos en el resultado. Este modelo de factores de riesgo y protección y de carácter probabilístico nace en el campo del maltrato infantil y, por tanto, ligado a la epidemiología, la salud mental y el ámbito de la intervención. Su extensión ha propiciado la aparición de la psicopatología evolutiva, ofreciendo un nuevo enfoque menos clínico para explicar la desadaptación y las disfunciones en el desarrollo desde principios sistémicos y transaccionales. A continuación, en la Tabla 1, se representa gráficamente este modelo, traducido por Moreno (1996).

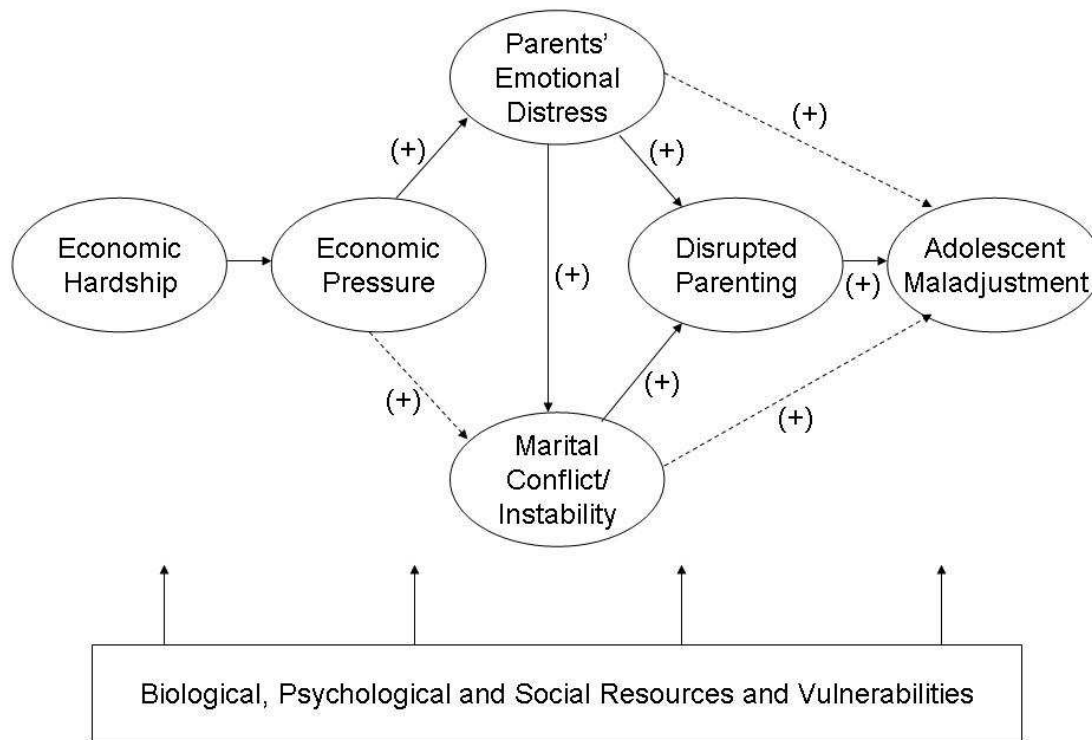
Tabla 1. Modelo transaccional de Cicchetti y Schneider-Rosen (1984; tomado de Moreno, 1996, p. 154)

		Dimensión temporal	
		Permanentes	Transitorios
Dimensión de probabilidad	Riesgo	Factores de vulnerabilidad	Factores de tensión o crisis
	Protección	Factores protectores	Factores amortiguadores

El modelo de estrés familiar: Elder y sus colaboradores indagaron los efectos de la precariedad económica en el ajuste de los menores destacando la importancia del estrés familiar, para lo cual examinaron diversas trayectorias familiares durante la Gran Depresión producida en los Estados Unidos durante de los años 30 (Elder, 1979, cit. en Guillamón, 2003; Elder, Nguyen y Caspi, 1985). Conger y colaboradores (2000) continuaron con esta línea de investigación proponiendo un modelo de estrés familiar, que validaron empíricamente en el contexto de una investigación longitudinal dentro del *Iowa Youth and Families Project*. En concreto, Conger y sus colegas (2000) estudiaron a 451 familias con el objetivo de examinar los efectos de la crisis agrícola y aprender cómo las condiciones económicas influyen en el funcionamiento familiar produciendo estrés familiar y en el ajuste individual de sus miembros, particularmente de los adolescentes. Estos autores validaron empíricamente el modelo propuesto a partir de la revisión de investigaciones anteriores, identificando las vías por las que la precariedad económica conduce a resultados negativos en el ajuste adolescente.

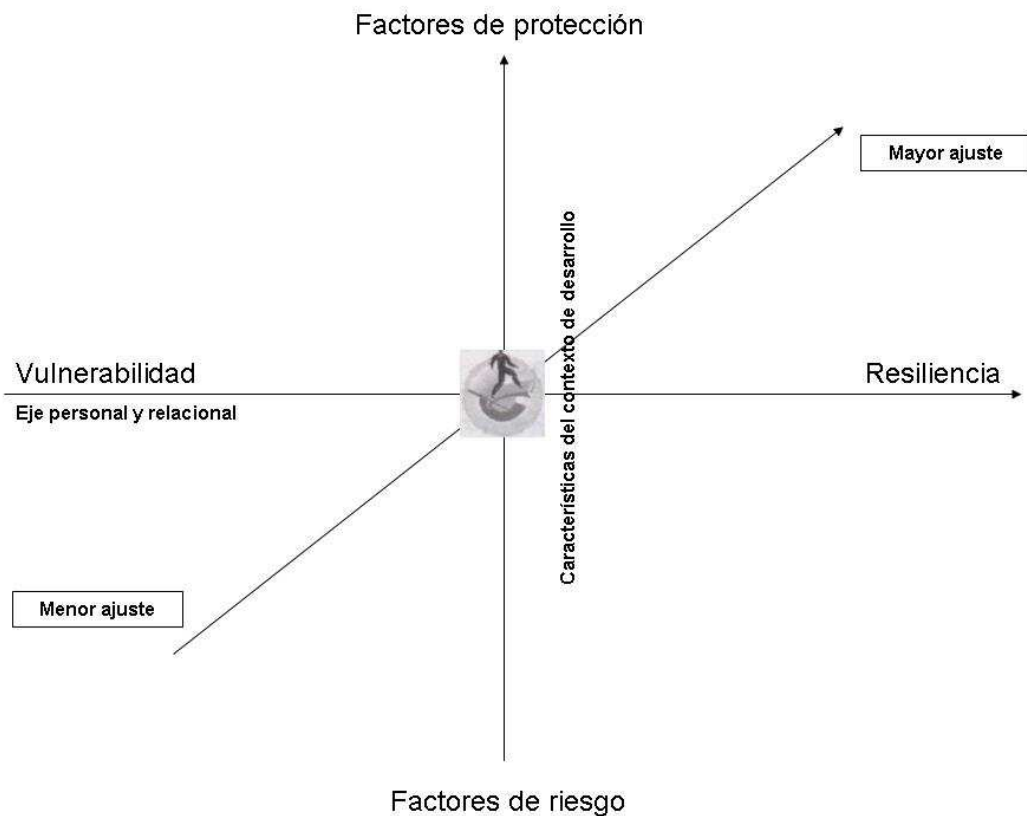
Según el modelo del estrés familiar de Conger y sus colegas (Conger et al., 2000; Conger et al., 2002), la precariedad económica genera presión económica en los miembros de la familia, conduciendo a la experimentación de estrés y problemas emocionales en los progenitores. Este malestar se asocia, diferenciadamente, con mayores tasas de conflicto marital y con unas prácticas educativas poco implicadas. Estas prácticas revierten, en definitiva, en el ajuste adolescente. Además, este modelo tiene en cuenta el papel de los recursos o vulnerabilidades biológicas, psicológicas y sociales en la influencia de las vías propuestas hacia el ajuste, destacando entre dichos elementos la satisfacción marital, el apoyo social y el clima familiar. Reconoce, por otro lado, que no todas las familias o miembros individuales tienen por qué ser influidos igualmente por el estrés económico, sino que será necesario contemplar las distintas especificidades individuales. A continuación, se ofrece un gráfico extraído de Conger y sus colegas (2000), en el que los autores representaron visualmente el modelo de estrés familiar (Figura 2).

Figura 2. Modelo de estrés familiar, tomado de Conger y colaboradores (2000, p. 205)



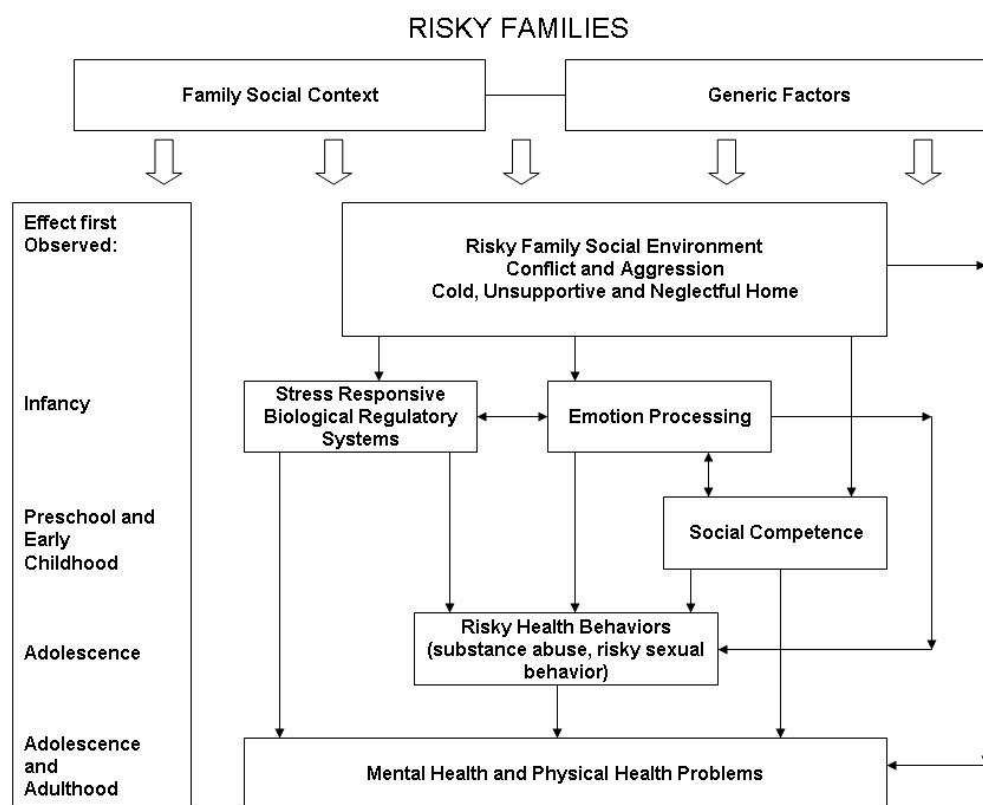
El modelo de persona x contexto x eventos vitales: Dentro de los modelos más integradores desarrollados para explicar el funcionamiento familiar en los contextos de riesgo, J. C. Martín (2005) ha realizado una propuesta que contempla la interacción de las dimensiones personal y relacional, la del escenario del desarrollo y la de los eventos vitales. El modelo de persona x contexto x eventos vitales presentado por este autor sitúa cada una de las dimensiones propuestas en un eje explicativo de la dinámica de riesgo en los sistemas familiares.

En consonancia con otras propuestas, este modelo atiende a los elementos de vulnerabilidad y resistencia —que asocia al eje personal y relacional— y a los factores de protección y riesgo —que sitúa en relación con las características de los contextos de desarrollo—. La principal aportación realizada por este autor, desde nuestro punto de vista, es la atención otorgada a los sucesos vitales estresantes experimentados para la determinación de los procesos de riesgo y vulnerabilidad en el contexto familiar. En este modelo, los eventos estresantes son contemplados para valorar el grado de adversidad que generan dichos eventos en el individuo y el mayor o menor nivel de ajuste asociado a los mismos. A continuación, se recoge la propuesta gráfica realizada por J. C. Martín (2005) para una mejor comprensión de este modelo (Figura 3).

Figura 3. Modelo de persona x contexto x eventos vitales, tomado de J. C. Martín (2005, p. 55)

El modelo de familias en riesgo: Repetti y sus colaboradores (2002) propusieron un modelo teórico desde el que comprender cómo los factores familiares adversos conllevan resultados negativos para el desarrollo de los menores, a partir de una extensa revisión de la evidencia empírica hallada en la literatura internacional sobre familias en situación de riesgo. Desde este modelo —representado gráficamente en la Figura 4— se propone que las características de las familias en situación de riesgo pueden favorecer la aparición de nuevas vulnerabilidades y exacerbar otras ya existentes a nivel genético que sitúan a hijos e hijas en riesgo para la experimentación de resultados adversos tanto inmediatos como a largo plazo. Entre estas características familiares, se incluyen el conflicto familiar, la agresividad, así como la existencia de hogares caracterizados por la frialdad, la falta de apoyo emocional y la negligencia. Además, el contexto social en que estas familias suelen estar inmersas (caracterizado por el estrés crónico, la violencia vecinal y la pobreza) ejerce así mismo una influencia indirecta sobre el desarrollo de los menores. Finalmente, estos autores proponen que la experimentación de factores adversos puede favorecer problemas a nivel biológico, emocional y social que a su vez exacerben las características negativas del contexto. Tomadas en conjunto, estas situaciones representan un perfil de riesgo que se asocia con problemas de salud física y mental a lo largo del ciclo vital.

Figura 4. Modelo de familias en riesgo, tomado de Repetti y colaboradores (2002, p. 331)



El modelo de funcionamiento parental ante el estrés: Rodrigo y sus colaboradores (2008) realizan, probablemente, la interpretación más rica en cuanto a procesos cognitivos se refiere en relación con el funcionamiento familiar en situaciones estresantes. Estos autores, partiendo de la propuesta realizada por Azar y Weinzierl (2005), examinan el modo en que el funcionamiento familiar —y, por tanto, las consecuencias del mismo para el desarrollo de los menores— se encuentran mediatizadas por la interpretación de las situaciones educativas que realizan los progenitores.

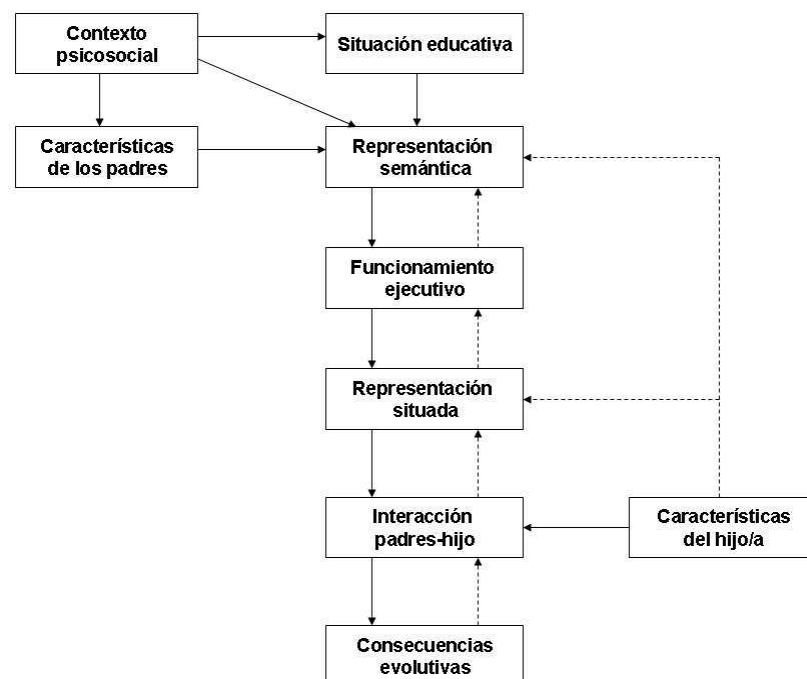
Aunque con posterioridad analizaremos con más detalle esta cuestión, cabe adelantar que, desde el punto de vista de estos autores, la evaluación que los progenitores realizan de las situaciones (representación situada) se efectúa a partir de la integración de los esquemas parentales sobre la educación de los hijos y la información que proporciona la situación educativa en sí. Dado que estas representaciones esquemáticas se van elaborando a partir de la propia historia personal y de las propias características de personalidad, y que también reflejan el contexto psicosocial en que se vive, en situaciones de riesgo psicosocial pueden existir ideas evolutivo-educativas y factores contextuales que amenacen la interpretación de los progenitores acerca de las situaciones educativas.

A este respecto, estos autores proponen que los progenitores en situaciones de estrés se caracterizan por cierta falta de perspectivismo en la evaluación del propio papel como padres, así como por una falta de conocimiento sobre las necesidades cognitivas y emocionales de los hijos. Estas características individuales, unidas a la presencia de elementos estresantes en sus vidas, conllevan a un funcionamiento ejecutivo en las situaciones educativas caracterizado por una falta de observación del comportamiento habitual de los hijos, el uso exclusivo de esquemas previos sobre las situaciones educativas sin consideración de las informaciones situacionales y un procesamiento de la información más automático y menos reflexivo.

Este funcionamiento ejecutivo favorece la evaluación de las situaciones educativas de un modo simple y automático, generando una respuesta más impulsiva, un repertorio más limitado de comportamientos educativos y una mayor persistencia en el uso de la misma estrategia sin tener en cuenta los matices que provienen de la situación. Por tanto, estos progenitores se caracterizan por desarrollar un procesamiento episódico de las situaciones educativas no consciente, autocentrada y simple, lo cual se traduce en interacciones educativas menos saludables y por tanto en unas consecuencias para el desarrollo más negativas.

En este esquema de procesamiento parental, la reacción infantil presenta un papel interactivo en relación con la conducta parental, que dependerá no solo del comportamiento paterno, sino también de las propias características personales del hijo o hija (vulnerabilidad y resiliencia). A continuación, en la Figura 5 se ofrece una representación gráfica de este modelo.

Figura 5. Modelo de funcionamiento parental ante el estrés, tomado de Rodrigo y colaboradores (2008, p. 54)



1.2.2. Conceptos clave para comprender los procesos de riesgo familiar

La comprensión de los procesos familiares que conllevan resultados negativos para el desarrollo infantil y adolescente requiere, junto con el conocimiento de los modelos que ponen de manifiesto dichos procesos, una noción clara sobre cuáles son las dimensiones que definen el entorno en el que se pueden gestar estos problemas y el modo en que pueden funcionar (Menéndez, 2003). En consecuencia, a continuación nos ocuparemos de definir los conceptos clave necesarios para comprender los procesos de riesgo en la familia, esto es, los factores de riesgo, vulnerabilidad, protección y resistencia.

Factores de riesgo: Son circunstancias que incrementan la probabilidad de problemas en el desarrollo, bien porque se trata de elementos que favorecen la aparición de desajustes o porque faltan elementos esenciales para un adecuado funcionamiento. La magnitud de los factores de riesgo se puede determinar de manera categorial; es decir, atendiendo a la probabilidad de que, en presencia de dicho factor, aparezca el problema y comparándola con la probabilidad de que el mismo problema tenga lugar en ausencia del factor de riesgo. Por otro lado, dicha magnitud puede estipularse mediante una aproximación más continua; esto es, efectuando un análisis de correlación entre el riesgo y el problema entendidos ambos como un continuo. De forma tradicional, el riesgo ha sido concebido en términos estáticos, como marcadores predictores de resultados no deseables. Sin embargo, Cowan, Cowan y Schulz (1996) han puesto el acento en que el riesgo no se encuentra en la variable en sí misma, sino en los procesos relacionados con ella, por lo que su análisis debe realizarse bajo un enfoque procesual. Además, es necesario considerar y, en suma, definir el riesgo, en relación con un resultado específico, dado que una misma dimensión puede actuar como factor riesgo, neutralmente o como factor de protección, dependiendo del resultado que se esté evaluando.

Factores de vulnerabilidad: Se trata de circunstancias que incrementan la probabilidad de que se dé un problema en presencia de factores de riesgo pero que, en el mismo contexto, no tienen ese efecto amplificador si dichos factores de riesgo no están presentes. Dado que en sí mismos no suponen una amenaza para el desarrollo, su definición es eminentemente funcional. En este sentido, los mecanismos de vulnerabilidad se extienden a múltiples contextos, varían a través de distintos dominios de funcionamiento y varían a través de los procesos de riesgo (Blum, McNeely y Nonnemaker, 2002).

No todos los autores se han ocupado de discernir entre factores de riesgo y de vulnerabilidad, probablemente por la necesidad de considerar la situación concreta —que es definida por procesos complejos y cambiantes— y la consecuente dificultad para asignar a estos factores una etiqueta estática y universal.

Factores protectores o amortiguadores: Son elementos que, en presencia de factores de riesgo, contribuyen a disminuir la probabilidad de que tenga lugar un problema. Al igual que sucedía con los mecanismos de vulnerabilidad, los factores de

protección se extienden a múltiples contextos, varían a través de distintos dominios de funcionamiento y cambian a través de los procesos de riesgo (Blum et al., 2002).

Los elementos protectores, al igual que los factores de vulnerabilidad, se definen por criterios funcionales, ya que en ausencia de factores de riesgo no suponen una ventaja para el desarrollo. En este sentido, los factores protectores se diferencian de otros elementos promotores en que los últimos pueden favorecer resultados positivos tanto en presencia como en ausencia de riesgo, mientras que los elementos protectores adquieren un papel específico en situaciones de dificultad (Gutman, Sameroff y Eccles, 2002). En definitiva, la diferencia más importante entre los factores de riesgo/promotores versus vulnerabilidad/protección es que los primeros conducen directamente a un desajuste o beneficio, en tanto que los últimos operan indirectamente, en virtud de su interacción con el elemento de riesgo (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997).

Resistencia: Se refiere a los procesos que conducen a algunos sujetos a mostrar una buena adaptación a pesar de estar expuestos a una adversidad severa (Luthar, Cicchetti y Becker, 2000), con resultados tan buenos o mejores de los que se obtendrían en ausencia de dicho riesgo (Cowan et al., 1996).

Hasta el momento, la resistencia ha sido considerada desde dos perspectivas distintas. Por un lado, como un elemento diferente de los factores protectores, es decir, un rasgo estable de la personalidad o una habilidad, capacidad o característica individual que funciona como un aislante interno ante circunstancias de elevado riesgo. Por otro y, con mayor aceptación entre los investigadores de este campo, como un rasgo individual que es el resultado de un proceso dinámico y contextual en el que la acción conjunta de factores protectores y de riesgo va contribuyendo a generar sujetos particularmente adaptativos y resistentes.

La complejidad de la comprensión de la noción de resistencia, las múltiples aproximaciones empíricas realizadas a este constructo y en consecuencia la inestabilidad en sus resultados han llevado a que, a pesar de ser un concepto relativamente joven, la noción de resistencia haya experimentado una gran evolución desde que se iniciaron las primeras aproximaciones a la misma. Así, se ha pasado de una preocupación por identificar cuáles son los factores protectores responsables de la resistencia a la comprensión de los procesos que operan en el interior de estos factores. Además, se ha evolucionado desde una comprensión de la resistencia como algo absoluto y global a otra como algo relativo, multidimensional y específico. Relacionado con lo anterior, se ha derrocado la visión de la existencia de niños invulnerables o *súper-niños*, comprendiendo en la actualidad que la adaptación positiva implica una progresión evolutiva en la que van surgiendo nuevas vulnerabilidades y apoyos conforme cambian las circunstancias vitales. Finalmente, se ha llamado la atención sobre la existencia de individuos resistentes *en apariencia*, que pertenecen a grupos de alto riesgo y están bien adaptados porque en el fondo no conviven con los factores de riesgo que ese grupo comparte (Menéndez, 2003).

En relación con los mecanismos responsables de la resistencia, se considera que hay dos tipos de procesos —no excluyentes— que explican su génesis. Por un lado, experiencias en la trayectoria vital que implican disponer de algunos elementos decisivos de amortiguación. Por otro, estar expuesto de manera continuada a niveles moderados de elementos de riesgo, no amenazantes pero sí promotores de estrategias y habilidades eficaces para afrontar los retos del entorno (Luthar et al., 2000).

Teniendo en cuenta todo lo que se acaba de destacar, la mayoría de los autores defienden que la resistencia no es un rasgo individual estático, sino el resultado de un proceso dinámico que puede derivar tanto de características del menor como de su ambiente familiar y social. En resumen, los factores de riesgo, vulnerabilidad y amortiguación, junto a éste de resistencia, se configuran como los elementos definitorios del entorno en que pueden gestarse los problemas para el desarrollo.

1.2.3. Mecanismos subyacentes a los procesos de riesgo, vulnerabilidad, protección y resistencia

Una aproximación a los modelos teóricos que se han ocupado de explicar los procesos familiares de riesgo y un acercamiento a las dimensiones que toman parte en dichos procesos nos ha permitido disponer de una noción más clara sobre algunas cuestiones clave para comprender los contextos familiares en situación de riesgo. No obstante, es necesario considerar además los mecanismos que relacionan dichos procesos con el desarrollo. De estos mecanismos nos ocuparemos a continuación, poniendo especial atención en los aspectos cuantitativos y cualitativos del proceso, así como en el papel activo que desempeña el sujeto y en la noción de especificidad destacada por algunos autores.

En el ámbito de los mecanismos que subyacen al riesgo y la vulnerabilidad, probablemente una de las cuestiones más destacadas haya sido la importancia de los **aspectos cuantitativos del proceso**. Muchos estudios justifican que las poblaciones de alto riesgo se definen por la acumulación de diversas circunstancias problemáticas, ya que se entiende que el poder de los factores de riesgo como amenaza para el desarrollo del menor radica en su acumulación en la vida cotidiana. Desde este planteamiento y, con una considerable independencia del tipo de circunstancias de riesgo de que se trate, es el acopio de un elevado número de estos factores a través de una amplia variedad de dominios el elemento clave en la determinación del riesgo de un resultado adverso, más que la presencia de un único factor en sí mismo (Masten y Wright, 1998). Concretamente, Atzaba-Poria, Pike y Deater-Deckard (2004) han señalado que existe suficiente evidencia empírica de que la acumulación de los estresores provenientes del ámbito familiar desempeña un papel particularmente relevante en la probabilidad de la aparición de problemas en el desarrollo de los menores.

De forma complementaria, son muchos los autores que han puesto de manifiesto la importancia de atender a los **aspectos cualitativos del proceso**, considerando tanto qué tipo de elementos acompañan a los factores de riesgo como las relaciones que se

establecen entre los mismos. Este análisis, que ha promovido la conceptualización del riesgo como un proceso o trayectoria transaccional, resulta de gran utilidad para comprender la diversidad inter-familiar presente en las situaciones de riesgo psicosocial.

En cuanto a las relaciones que se establecen entre los factores que gravitan en situaciones de riesgo psicosocial, un análisis cualitativo del proceso defiende que los elementos de riesgo tienden a atraerse y reforzarse entre sí, por lo que se habla de la existencia de ambientes de riesgo múltiplemente amenazantes (Cowan et al., 1996). Afortunadamente, cuando se desarrollan competencias adaptativas, éstas también tienden a reforzarse entre ellas y contribuyen a que la trayectoria vital se vaya orientando hacia experiencias más positivas.

En relación con el funcionamiento de estos elementos en situaciones específicas, desde una perspectiva cualitativa se destaca que, en la familia, la organización de las relaciones y los procesos de interacción que se producen entre sus miembros pueden funcionar como riesgos, vulnerabilidades, amortiguadores y fuentes de resistencia a nivel individual. Así mismo, las conductas y características de los miembros de la familia, así como las relaciones en un dominio concreto, repercuten en el resto de individuos y las relaciones familiares en otros ámbitos. En este sentido, la suma de estos efectos de interacción puede alterar el funcionamiento del sistema familiar, tanto como el sistema puede afectar a los individuos y a sus relaciones a través de una interacción circular. Finalmente, la comprensión del funcionamiento de estos elementos en situaciones específicas requiere considerar que el potencial negativo de un factor de riesgo o la capacidad amortiguadora de uno de protección dependerán en gran medida de su grado de permanencia en la realidad cotidiana de una familia.

Independientemente de una aproximación cuantitativa o cualitativa a los procesos de riesgo y protección, los investigadores en el campo coinciden en señalar que las personas desempeñan un **papel activo** en su desarrollo y, por tanto, éste no se encuentra predeterminado, sino que es **probabilístico** (Cicchetti y Toth, 1997). Prueba de ello es que existen diferentes trayectorias de adaptación en similares contextos de riesgo, por lo que no es posible establecer una relación consistente entre un contexto ambiental específico y un determinado problema aunque sin duda el ambiente familiar específico contribuye a aumentar o a disminuir la presencia de problemas.

Finalmente, una noción relativamente moderna en el marco de los procesos de riesgo y protección y que no ha sido frecuentemente investigada es la **noción de especificidad**, según la cual la importancia de un factor de riesgo o protección dado puede variar dependiendo del aspecto del ajuste estudiado (Atzaba-Poria et al., 2004; McMahon, Grant, Compas, Thurm y Ey, 2003). Es decir, el mismo factor puede desempeñar diversos papeles en diversos dominios del funcionamiento (Dekovic, 1999).

Sin duda, existen dificultades en la estimación de efectos contextuales específicos, dado el alto grado de co-ocurrencia entre los eventos y circunstancias ambientales, la variabilidad inter-individual y la co-variación persona-ambiente (Bradley, 2002). No obstante, se han propuesto distintos modelos de especificidad: el modelo de estresor

específico (equifinalidad), que incluye varios estresores para un mismo resultado; el de resultado específico (multifinalidad), que comprende varios resultados pero solamente un estresor; y el modelo de estresor-resultado específico, que incluye una muestra heterogénea de estresores y un amplio abanico de resultados psicológicos, permitiendo averiguar si un elemento estresante particular está relacionado únicamente con un resultado específico. Además, teóricamente se ha enfatizado la necesidad de considerar estos modelos dentro de marcos conceptuales más amplios que incluyan moderadores y mediadores de la relación entre el riesgo psicosocial y los procesos de desarrollo, así como relaciones recíprocas y dinámicas entre estas variables (McMahon et al., 2003).

En suma, todo apunta a la necesidad de adoptar un enfoque procesual en el que se tomen en consideración los distintos elementos implicados o con posibilidad de desempeñar un papel en la situación, incluyendo también los aspectos positivos. No obstante, la complejidad inherente a los procesos a los que nos referimos ha llevado a que la mayoría de la investigación sobre la familia que utiliza el paradigma del riesgo incluya los factores familiares como variables independientes que predicen la adaptación de los miembros de la familia de forma independiente (Cowan et al., 1996).

Una vez dibujado un marco teórico desde el que comprender los procesos de desarrollo en contextos familiares en situaciones de dificultad en general, nos ocuparemos de profundizar en las situaciones de riesgo psicosocial por razones de preservación y fortalecimiento familiar en particular.

2. Acercamiento a las familias en situación de riesgo psicosocial desde la filosofía de la preservación y el fortalecimiento familiar

Al iniciar nuestro acercamiento a la familia como contexto de dificultad ya mencionamos la existencia de una gran variedad de situaciones que conviven bajo la etiqueta de familias en situación de riesgo psicosocial, debido a la complejidad de los mecanismos asociados a la aparición de problemas para el desarrollo. Probablemente como fruto de dicha complejidad, en el transcurso del tiempo se han sucedido distintas aproximaciones para la comprensión de las familias en situación de riesgo psicosocial como contextos de desarrollo (Berry, 1991). Así, a medida que se ha ido adquiriendo una visión más elaborada sobre estos escenarios familiares, se han ido refinando tanto las características que los definen como los servicios dirigidos a su preservación y fortalecimiento.

A continuación, nos ocuparemos de ambas cuestiones. Por un lado, repasaremos brevemente dónde se ha marcado el acento para definir los contextos familiares en riesgo psicosocial a lo largo del tiempo hasta llegar a la situación actual en que las familias usuarias de servicios de preservación y fortalecimiento familiar son consideradas una de las poblaciones en las que se acumulan elementos de dificultad para el desarrollo de sus miembros. Por otro lado, de forma paralela describiremos la evolución de los servicios de preservación y fortalecimiento familiar hasta nuestros días, como un marco de intervención relevante para favorecer los procesos de desarrollo en situaciones de riesgo psicosocial.

En el estudio de la familia, **históricamente** determinadas poblaciones han sido consideradas de forma reiterada grupos de alto riesgo para el desarrollo de sus miembros, en general, y de los menores en particular. Se trata de colectivos que, por encontrarse en situaciones en las que se acumulan y cronifican circunstancias de dificultad, suelen verse generalmente inmiscuidas en trayectorias de riesgo transaccional. Por un lado, las circunstancias asociadas a la pobreza, a la monoparentalidad o a la maternidad adolescente pueden generar trayectorias de riesgo transaccional, no tanto por las situaciones en sí, sino por los procesos y mecanismos que subyacen a estas situaciones. Por otro lado, experimentar maltrato en el seno familiar y vivir en situación de exclusión social han tendido a etiquetarse como grupos de alto riesgo en sí mismos, por las características que suelen darse en su seno (De Paúl y Arruabarrena, 2001; Subirats, 2004).

Entre las poblaciones señaladas, probablemente las situaciones de pobreza y maltrato infantil hayan sido las más estudiadas. La pobreza —generalmente el nivel socio-económico familiar y menos frecuentemente el nivel socio-económico comunitario— ha sido utilizada como indicadora de situaciones familiares en riesgo psicosocial (Bradley y Corwyn, 2002; Garbarino y Ganzel, 2000; Leventhal y Brooks-Gunn, 2003). La medición del estatus socio-económico (SES) ha sido empleada de forma reiterada con este objetivo y los primeros acercamientos para comprender qué significa

una familia en situación de riesgo psicosocial se han realizado describiendo a las familias pobres, las familias en situación de desventaja social o las familias residentes en barrios marginales. De forma complementaria, la presencia de prácticas maltratantes en el seno familiar ha sido el principal indicador para identificar situaciones de desprotección infantil a lo largo de la historia y gran parte de la atención de los investigadores en este campo se ha dedicado a describir los escenarios familiares en los que niños y niñas —y, menos frecuentemente, adolescentes y adultos— experimentaban cualquier forma de maltrato (De Paúl y Arruabarrena, 2001).

Fruto de una comprensión acerca de los procesos de riesgo que gravitan sobre el sistema familiar centrada en las características socio-demográficas o contextuales que amenazan la integridad de cierto tipo de familias, y de la preocupación por los entornos familiares en los que la seguridad de los menores estaba siendo gravemente amenazada, los primeros acercamientos para apoyar a los menores y a sus familias que estaban experimentando serias dificultades para su buen funcionamiento comenzaron a realizarse a partir de los años cincuenta desde un modelo paliativo o compensatorio del riesgo, centrado en las disfuncionalidades y problemas que ciertos sectores de la población experimentaban y que ponían en riesgo el bienestar de los menores (Schiff y Kalter, 1976; Sousa, Ribeiro y Rodrigues, 2007).

Desde una perspectiva compensatoria del riesgo, el objetivo de estas intervenciones se limitaba fundamentalmente a tratar de prevenir o evitar la separación del menor del hogar familiar, mediante servicios intensivos generalmente de corta duración (Schiff y Kalter, 1976; Sousa et al., 2007). Esta incipiente filosofía de la preservación familiar presente en el ámbito internacional se caracterizaba por (Rodrigo et al., 2008):

- Focalizar su intervención en colectivos familiares considerados en riesgo mediante indicadores socio-demográficos o por la presencia de maltrato, predominando la atención a familias pobres, en situación de desventaja social, en crisis, implicadas en el sistema de protección infantil o encabezadas por progenitores con graves patologías.
- Comprender el riesgo psicosocial familiar como una valoración dicotómica, en la que las familias *normativas* desarrollan un funcionamiento saludable y las familias en riesgo, compuestas por los colectivos citados en el párrafo anterior, son familias multiproblemáticas donde todo funciona mal.
- Dirigir la intervención a la prevención del maltrato (familia como desencadenante del problema) y por tanto determinar como principal objetivo evitar la salida del menor del hogar, prestando menos atención a un funcionamiento óptimo de la familia. Por tanto, predominaba una visión deficitaria e individualista, con un eminente carácter asistencial.

Un acercamiento a las familias en situación de riesgo psicosocial como el que acaba de describirse llevó a los investigadores en este campo a preocuparse por cuáles

son los factores de riesgo y vulnerabilidad y, en menor medida, de protección y amortiguación, que inciden en el contexto familiar y, por tanto, en el desarrollo infantil y adolescente. Desde un enfoque ecológico-sistémico, estas aproximaciones se han ocupado no solamente de la familia como sistema, sino también de los sujetos como individuos (particularmente los progenitores), de sus relaciones interpersonales y de los aspectos extrafamiliares; esto es, las relaciones meso-, exo- y macrosistémicas de la familia y sus miembros con el resto de estructuras del ambiente ecológico.

En otra ocasión realizamos una revisión acerca de los datos disponibles en la literatura sobre estos indicadores (Jiménez, 2007) y, sin duda, su conocimiento ha supuesto un notable avance para la comprensión de los factores de riesgo y protección en la familia para niños y adolescentes en términos generales. No obstante, el conocimiento de estos factores, como hemos destacado, se ha realizado fundamentalmente atendiendo a poblaciones caracterizadas por la presencia de determinados elementos contextuales, empleando distintos criterios y bajo una filosofía del déficit centrada en los aspectos disfuncionales del contexto familiar.

Afortunadamente, el acercamiento a las familias en situación de riesgo psicosocial que acabamos de describir está siendo superado. La adopción de una **perspectiva más madura** acerca de la complejidad que entrañan las situaciones de riesgo psicosocial surgió por una fuerte preocupación ante el incremento de las tasas de maltrato infantil y particularmente del número de menores retirados de su familia de origen, así como afortunadamente por un conocimiento más profundo y complejo sobre los procesos de riesgo y protección que gravitan sobre el sistema familiar (Chaffin, Bonner y Hill, 2001; Templeman, 1999).

Este panorama llevó a reconocer internacionalmente que el examen de indicadores socio-demográficos o la presencia en sí misma de un factor contextual de riesgo es insuficiente para comprender qué significa una familia en situación de riesgo psicosocial. Así mismo, investigadores y profesionales han reconocido que la focalización de la intervención sobre las situaciones de maltrato o de crisis es insuficiente para favorecer el desarrollo de los menores y los adultos en estos contextos familiares. Es necesario tener en cuenta, a este respecto, que el ochenta por ciento de los hogares en riesgo psicosocial se encuentran en situaciones de preservación familiar, donde no se justifica una medida de desamparo (Minuchin, Colapinto y Minuchin, 2000). Por lo tanto, focalizar la intervención en el sector maltratante o en grave crisis limitaba ofrecer apoyo a un amplio sector de familias en situación de riesgo psicosocial.

De acuerdo con el surgimiento de esta perspectiva más madura, en Estados Unidos, a partir de finales de los años ochenta, el *Adoption Assistance and Child Welfare Act* (Templeman, 1999) sentó las bases de lo que sería una nueva filosofía de la preservación y el fortalecimiento familiar, en la que se superaron los supuestos exclusivos de intervención clínica con familias en situación de crisis y comenzaron a desarrollarse servicios dirigidos no solamente prevenir las situaciones de desprotección, sino a fortalecer el funcionamiento familiar desde una perspectiva más preventiva

(Chaffin et al., 2001). Así mismo, comenzó a reconocerse que el sistema de protección infantil debía expandir su ámbito de intervención al sistema familiar y no centrarse de forma exclusiva en los menores en situación de riesgo psicosocial cuyo bienestar se encontraba amenazado (Thieman y Dall, 1992).

En nuestro país, la preocupación por las familias en situación de riesgo psicosocial desde esta perspectiva más madura ha venido de la mano de la atención a la especificidad de las dificultades que afrontan las familias que son atendidas en los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar (Hidalgo et al., 2007; López, 2005; Martín, 2005; Rodríguez, Camacho, Rodrigo, Martín y Máiquez, 2006; Trigo, 1997).

Aunque los servicios sociales en nuestro país se configuraron como tales en 1980 (Gallardo, 2006), al igual que sucedía en el panorama internacional, predominaba un enfoque asistencialista y negativo del sistema de protección a la infancia que, si bien reconocía la importancia de la familia para el desarrollo del niño, no contemplaba una figura jurídica que definiese la situación de aquellos niños y adolescentes que se encontraban en el ámbito de su familia en circunstancias de desprotección menos graves que las de desamparo pero de evidente riesgo para su desarrollo (Rodrigo et al., 2008).

No fue hasta mediados de los años noventa cuando la Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor introdujo el concepto de riesgo y estableció que la mejor forma de asegurar la protección de la infancia es promover la satisfacción de las necesidades de los menores como eje de sus derechos y de su protección (Ley 1/1996). Bajo esta concepción, la Ley de los Derechos y la Atención al Menor de la Comunidad Autónoma de Andalucía se ha preocupado por definir cuándo la protección de los menores puede verse amenazada por situaciones familiares en riesgo para el desarrollo: “aquellas en las que existan carencias o dificultades en la atención de las necesidades básicas que los menores precisan para su correcto desarrollo físico, psíquico y social, y que no requieran su separación del medio familiar” (Art. 22 de la Ley 1/1998, p. 20.694). Como consecuencia de dicha legislación, se han incorporado los servicios sociales y por tanto las entidades locales al sistema de protección a la infancia haciendo que aquéllas, ante situaciones de riesgo, se hayan convertido también en entidades competentes en materia de protección de menores (De Paúl y Arruabarrena, 2003; Rodrigo et al., 2008).

En consecuencia, en la actualidad, desde los servicios sociales de nuestro país la familia es considerada una fuente importante de estabilidad y de apoyo para el menor y, por tanto, la intervención familiar dirige todos sus esfuerzos a que pueda seguir manteniendo estas funciones del modo mejor posible, con el fin último de garantizar —siempre que sea posible— la satisfacción de las necesidades del menor dentro de la familia de origen (Mondragón y Trigueros, 2004). No cabe duda de que las razones que pueden llevar al disfrute de los servicios sociales son muy diversas —abarcando motivaciones tan dispares como la precariedad económica, la solicitud de información, la necesidad de integración social o el desamparo— y, en este sentido, disponer de un

expediente activo en los servicios sociales no puede considerarse, sin más especificaciones, indicador del riesgo psicosocial de una familia (Dirección General de Inclusión Social, 2004). Sin embargo, el disfrute de los servicios sociales puede y suele ser considerado como un indicador de estudio de las familias en situación de riesgo psicosocial cuando se hace alusión, de forma específica, a las familias usuarias de servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar. Por esta razón, a lo largo de este trabajo nos referiremos a las **familias usuarias de servicios de preservación y fortalecimiento familiar como familias en situación de riesgo psicosocial**.

La evolución descrita hasta el momento tanto en el panorama nacional como internacional desde un enfoque basado en el déficit hacia la adopción de un enfoque positivo y fortalecedor de la familia en situaciones de riesgo psicosocial ha supuesto algunas modificaciones en la comprensión y las intervenciones que se llevan a cabo en estos contextos. En este sentido, existe un acuerdo general en considerar que la **filosofía de la preservación y el fortalecimiento familiar en la actualidad** se caracteriza o debería caracterizarse por:

- Ampliar el ámbito de intervención de sectores específicos de la población (situaciones de maltrato o grave crisis, situaciones de desventaja socio-económica) a todas las familias con necesidad de apoyo para satisfacer las necesidades de sus miembros y promover sus competencias (Chaffin et al., 2001).
- Comprender el riesgo psicosocial desde un continuo, asumiendo que las dificultades familiares pueden adquirir diversas formas y, por tanto, que es necesario diversificar los servicios y modalidades de apoyo a las familias en función de sus necesidades (De Paúl, 2009; De Paúl y Arruabarrena, 2001; Littell, 1997; Ryan y Schuerman, 2004; Thieman y Dall, 1992).
- Adoptar una concepción activa de la intervención con familias en situación de riesgo, dirigida a la promoción del buen trato, del bienestar infantil y de la salud familiar, de forma que el bienestar de los menores no se considere ajeno o incluso incompatible con el bienestar de la familia. Esta nueva filosofía supone, por tanto, abrir un espacio de prevención y de segunda oportunidad desde un enfoque positivo hacia las familias (familia como factor de protección del menor) para que éstas, con apoyos adecuados, puedan seguir cumpliendo con sus funciones y asumiendo sus responsabilidades hacia el cuidado de los menores. Por tanto, predomina una visión basada en las fortalezas encaminada a promover las competencias parentales, favorecer el desarrollo personal y social de las figuras parentales e incrementar las fuentes de apoyo naturales (Lietz, 2007; Ryan y Schuerman, 2004; Sousa et al., 2007).
- Asumir un enfoque comunitario y de co-responsabilización, en el que la sensibilidad comunitaria, la cooperación con las familias, la coordinación interinstitucional y la potenciación de los recursos naturales adquieren un papel fundamental (Martín, 2005; Thieman y Dall 1992).

En definitiva, en la actualidad, los servicios de preservación y fortalecimiento familiar combinan la mentalidad controladora del enfoque jurídico de la protección del menor con una mentalidad capacitadora de las familias típica de los programas psico-educativos de apoyo a los padres (Rodrigo et al., 2008). Desde esta perspectiva, los servicios de preservación y fortalecimiento familiar pueden adoptar diversas formas, incluyendo entrenamiento de habilidades parentales, aprendizaje de contenidos psico-educativos, técnicas de manejo conductual o sesiones de terapia familiar (Cusick, 2001).

Sin embargo, a pesar de la diversidad de formas presentes en estos servicios, se trata de intervenciones que comparten características importantes como la intensidad de la actuación, su focalización en la familia como objeto de la intervención y la capacitación familiar para que sus miembros asuman el control de sus vidas (Littell, 1997; Thieman y Dall 1992). Así mismo, estas intervenciones tienen en común tres principios básicos de intervención que se desprenden de la nueva filosofía de preservación y fortalecimiento descrita más arriba (Rodrigo et al., 2008):

- El principio de preservación, desde el que se entiende que los padres y las madres son la mejor fuente de protección para los niños y adolescentes y el recurso normal para cubrir sus necesidades básicas.
- El principio de apoyo, según el cual se debe apoyar a las familias para que cumplan sus funciones y, mientras tanto, garantizar la protección de los menores.
- El principio de proporcionalidad, según el cual es necesario arbitrar los recursos de apoyo de acuerdo con la situación familiar concreta.

En resumen, a lo largo de la historia hemos ido enriqueciendo nuestra comprensión sobre los contextos familiares en los que las necesidades de sus miembros no son adecuadamente satisfechas y la asunción de esta perspectiva más madura se ha traducido así mismo en el refinamiento de las propuestas de intervención dirigidas a estas familias. No obstante, a pesar de que hemos experimentado una notable evolución, esta nueva perspectiva de preservación y fortalecimiento familiar es **relativamente joven**. Por ello, como ha señalado J. Martín (2005), algunas revisiones recientes sobre el tema inciden aún en una visión negativa sobre las familias en riesgo, centrada exclusivamente en los menores y en los aspectos carenciales de los sistemas de protección a la infancia. Así mismo, en el ámbito de la intervención existen aún algunas contradicciones, tales como que los recursos humanos y económicos son insuficientes para atender a todas las familias que lo necesitan, los servicios de desprotección reciben más atención que los de preservación y algunos profesionales no emplean una perspectiva de fortalecimiento centrada en las competencias familiares.

Sin embargo, a pesar de las limitaciones, gracias a los avances realizados en este campo disponemos de valiosa información sobre las familias en situación de riesgo psicosocial que participan en estos servicios. A continuación, nos ocuparemos de describir los factores de riesgo, vulnerabilidad, promoción y protección que la investigación sobre el tema ha descrito en estas familias, así como de analizar los

aspectos más procesuales presentes en su escenario educativo. Como han señalado Rodrigo y sus colegas (2008), únicamente desde un enfoque integrador que contemple ambas perspectivas es posible analizar las competencias que requieren ser fortalecidas en estos contextos familiares.

2.1. RIESGO Y PROTECCIÓN EN FAMILIAS EN SITUACIÓN DE RIESGO PSICOSOCIAL POR RAZONES DE PRESERVACIÓN Y FORTALECIMIENTO FAMILIAR

Los enfoques más ecológicos y comunitarios se han ocupado de ofrecer una noción bastante nítida acerca de cuáles son los factores de riesgo y vulnerabilidad característicos de este tipo de familias, si bien son menos frecuentes las ocasiones en las que se han analizado cómo funcionan los elementos de protección de forma específica en estos contextos. Este panorama resulta comprensible, si tenemos en cuenta que durante mucho tiempo se ha mantenido una perspectiva basada en el déficit y que los primeros esfuerzos se han dirigido a determinar cuál es el mejor modo de evaluar el riesgo psicosocial de las familias que participan en servicios de preservación y fortalecimiento familiar (e.g., Berry, 1991).

Como ya hemos destacado, desde un enfoque ecológico-sistémico, resulta innegable que el modo en que el contexto familiar influye en el desarrollo de los menores trasciende a la familia como sistema, en múltiples direcciones. En este sentido, para analizar los distintos elementos que gravitan sobre el contexto familiar, será necesario considerar no solo el sistema familiar, sino también los sujetos como individuos (particularmente los progenitores, principales proveedores de un desarrollo óptimo), sus relaciones interpersonales y los aspectos extrafamiliares; esto es, las relaciones meso-, exo- y macrosistémicas de la familia y sus miembros con el resto de estructuras del ambiente ecológico (Asen, 2007).

Así mismo, es necesario tener en cuenta que la información que a continuación se presenta debe ser contextualizada en el momento histórico-cultural actual y, más concretamente, en nuestra sociedad occidental, ya que el modo en que los factores de riesgo y protección se manifiestan en las situaciones familiares puede variar de unas culturas a otras (Ungar, 2008).

En definitiva, en las páginas siguientes se presenta una tabla (Tabla 2) con los principales factores de riesgo, vulnerabilidad, promoción y protección destacados en la investigación empírica tanto nacional como internacional en torno a familias en situación de riesgo psicosocial que reciben intervenciones por razones de preservación y fortalecimiento familiar en el contexto occidental (Acosta y Campos, 1999; Arenas, 2008; Arruabarrena y De Paúl, 2002; Ayoub y Jacewitz, 1982; Ayoub, Willett y Robinson, 1992; Ayuntamiento de Madrid, 2005; Bagdasaryan, 2005; Berry, 1991; Chaffin et al., 2001; Combs-Orme y Thomas, 1997; Cusick, 2001; De Paúl y Arruabarrena, 2001; Grimaldi, 2007; Gutiérrez, 2002; Gwynne, Blick y Duffy, 2009; Hidalgo et al., 2007; Hines, 1996; Jiménez, 2007; Littell, 1997; Littell y Schuerman, 2002; López, 2005; López et al., 2007; Martín, 2005; Paavilainen, Astedt-Kurki,

Paunonen-Ilmonen y Laippala, 2001; Ribner y Knei-Paz, 2002; Rodrigo, Camacho, Máiquez, Byrne y Benito, 2009; Rodrigo, Correa, Máiquez, Martín y Rodríguez, 2006; Rodrigo, Máiquez, Correa, Martín y Rodríguez, 2006; Rodrigo, Martín, Máiquez y Rodríguez, 2005; Rodrigo, Martín, Máiquez y Rodríguez, 2007; Rodríguez et al., 2006; Ryan y Schuerman, 2004; Saulnier y Rowland, 1985; Scannapieco, 1993; Sousa et al., 2007; Staudt, 2001; Thieman y Dall 1992; Veerman, De Kemp, Brink, Slot y Scholte, 2003; Werrbach, 1992).

Como tendrá oportunidad de observarse en esta tabla, los factores de riesgo que han sido destacados en investigaciones previas sobre familias usuarias de los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar se encuentran en gran medida en consonancia con aquellos elementos que la literatura disponible ha señalado como adversos para el desarrollo de niños y adolescentes en contextos familiares de población comunitaria (e.g., Menéndez, 2003). En definitiva, parece que las familias que son atendidas en estos servicios albergan en su seno algunas circunstancias de dificultad para el desarrollo de sus miembros. Desgraciadamente, nuestro conocimiento sobre los elementos protectores que gravitan sobre estos contextos familiares resulta aún hoy insuficiente, frenando así el diseño de intervenciones basadas en modelos de fortalecimiento que permitan promocionar el bienestar infantil y la salud familiar (Sousa et al., 2007).

Microsistema

Nivel individual

Riesgo y vulnerabilidad

HIJOS E HIJAS:

-Malestar físico: Mayor riesgo de enfermedad y accidentes. Desnutrición.

-Malestar psicosocial:

Baja autoestima académica y física. Baja calidad de vida y bienestar infantil. Problemas de adaptación emocionales y de conducta. Trastornos psicológicos, particularmente emocionales.

Necesidades educativas especiales. Problemas de desarrollo o de aprendizaje. Desadaptación y fracaso escolar. Absentismo y abandono prematuro del sistema educativo.

PADRES Y MADRES:

-Historias personales de abandono y malos tratos.

-Bajos nivel educativo. Limitaciones lingüísticas. Historia de fracaso escolar.

-Dificultad para buscar o mantener empleo. Empleos de baja cualificación.

-Edad no normativa para la paternidad y maternidad. Visión negativa sobre la paternidad y percepción de los hijos como difíciles. Renuncia voluntaria de la educación de los hijos. Sentimientos de desesperanza e impotencia.

-Malestar físico: Estilos y hábitos de vida poco saludables. Problemas médicos.

-Malestar psicosocial:

Baja autoestima emocional e intelectual. Desmotivación. Bajas expectativas vitales.

Problemas y trastornos psicológicos. Falta de control. Problemas con la justicia.

Dificultad para reconocer la existencia de problemas.

Cogniciones sobre el desarrollo ambientalistas y nurturistas. Pocas habilidades parentales.

VULNERABILIDAD EN LOS HIJOS:

-Hijo primogénito para una menor satisfacción de sus necesidades.

-Sexo femenino para una baja autoestima y problemas emocionales y de conducta.

-Mayor edad, sexo femenino, historia previa de desamparo, problemas de ajuste y absentismo para retirada.

-Alto impacto de la situación familiar en el desarrollo para menor y problemas emocionales o conductuales para un peor pronóstico de la intervención.

VULNERABILIDAD EN LOS PADRES:

-Oposición a la intervención, bajas expectativas sobre el futuro del menor, dependencia de los servicios sociales, problemas de salud mental, bajo nivel educativo, solicitud de retirada del menor y limitadas habilidades parentales para un pronóstico de intervención desfavorable.

-Estrés parental para una mayor probabilidad de retirada de los hijos.

-Abuso de alcohol para problemas en la relación de pareja y en las relaciones extra-familiares.

-Desempleo e inestabilidad laboral para un peor funcionamiento familiar y cuidado parental.

-Nivel educativo bajo para una peor satisfacción de las necesidades infantiles.

Promoción y protección

HIJOS E HIJAS:

-En general, buena autoestima familiar y social.

-Buena autoestima emocional para un mejor ajuste personal durante la adolescencia.

-Elevada competencia percibida como madre para una mejor adaptación escolar de los hijos adolescentes.

-Control parental para un aumento de la autoestima adolescente (particularmente académica y familiar).

-Afecto y comunicación para un aumento de la autoestima adolescente y una disminución de los problemas de ajuste.

-Control parental para un aumento de la autoestima adolescente (particularmente académica y familiar).

-Afecto y comunicación para un aumento de la autoestima adolescente y una disminución de los problemas de ajuste.

-En familias biparentales, mayor resiliencia infantil en familias con más número de hijos, viviendas en zona de menos concentración urbanística, expectativas parentales más positivas sobre los hijos y menor impacto de la situación familiar sobre el desarrollo del menor.

-En familias monoparentales, mayor resiliencia infantil en familias que viven zonas rurales, cuyos progenitores son más mayores y mantienen expectativas realistas sobre los hijos.

PADRES Y MADRES:

-En general, buena autoestima familiar y social.

-Buena autoestima de los adultos (particularmente familiar y emocional) para un mayor sentimiento de autoeficacia y satisfacción como padres.

-En general, actitud positiva para resolver los problemas familiares.

Microsistema

Nivel relacional

RELACIÓN CONYUGAL:

- Relación de pareja conflictiva, con bajo nivel de apoyo y satisfacción. Violencia conyugal.
- Baja alianza parental.

RELACIÓN PATERNO-FILIAL:

- Relaciones conflictivas. Violencia física y psicológica. Baja protección ante situaciones de abuso.
- Falta de supervisión, abandono físico de los hijos o abandono psicológico (no estimular, no satisfacer necesidades de higiene y alimentación, no acompañarle en las actividades o proporcionarle un curriculum familiar empobrecido).
- Prácticas educativas restrictivas, controladoras y punitivas. Inconsistencia en el uso de normas. Desautorización parental. Modelo parental de hábitos de vida poco saludables.

VULNERABILIDAD:

- Bajo nivel educativo y desempleo parental, historia parental de maltrato infantil, estrés familiar, número de menores en el hogar violencia en la pareja para situaciones de maltrato infantil.
- Problemas de alcoholismo del progenitor para maltrato hacia la pareja.
- Baja satisfacción en el apoyo con la pareja o familia extensa en familias de alto riesgo para una conducta permisiva-negligente.
- Pareja inestable para una peor satisfacción de las necesidades infantiles.
- Negligencia parental para retirada del menor del hogar.
- Negligencia y maltrato físico para un peor pronóstico de la intervención.

- En general, relaciones de apoyo entre hermanos.
- En general, los adolescentes se sienten apoyados por sus padres.
- Separación conyugal en situaciones en las que existe alta conflictividad.
- Satisfacción marital para una mayor alianza parental.

Familia como sistema

- Condiciones materiales y de organización del hogar: deterioro, hacinamiento, inseguridad, ausencia o inadecuación de recursos materiales, escaso o inadecuado grado de estructuración ambiental.
- Materiales y experiencias cognitivamente estimulantes: menor acceso, menores oportunidades.
- Inestabilidad familiar, en cuanto a estructura y a residencia familiar. Dificultades económicas.
- Estrés familiar.
- Disfunción del sistema familiar. Alianzas familiares disfuncionales. Mala comunicación familiar.
- Hábitos familiares poco saludables.
- Uso de la violencia para la satisfacción de las necesidades familiares. Situaciones de desprotección previas en algunas ocasiones.

VULNERABILIDAD:

- Monoparentalidad para menos apoyo social.
- Número de hijos elevado para inestabilidad y pobre individuación de sus miembros.
- Violencia familiar, nivel de riesgo familiar y más tiempo hasta iniciar el tratamiento para un pronóstico desfavorable de la intervención. Maternidad en solitario para fracaso de la intervención en unos estudios sí y en otros no. En familias biparentales, también cronicidad del caso. En familias monoparentales, problemática transgeneracional y mayor nivel de riesgo familiar.
- Mayor número de hijos, más problemas económicos y situaciones previas de desprotección para más probabilidades de retirada del menor.

- Apoyo social formal e informal, particularmente en el ámbito emocional, para una mejor dinámica familiar.
- Barrios de mayor calidad estructural y social para una mayor adaptabilidad familiar.
- Para un pronóstico favorable de la intervención: bajo nivel de riesgo familiar, ausencia de maltrato, experiencias exitosas previas en intervenciones familiares, motivación parental para el cambio, historia infantil de los progenitores positiva, menos problemas de comportamiento en la escuela del menor, ajuste emocional materno, implicación del padre, conciencia del problema, experiencia previa del profesional.
- Para un pronóstico favorable de la intervención en familias biparentales: resiliencia del menor.
- Para un pronóstico favorable de la intervención en familias monoparentales: conciencia del progenitor sobre la existencia de problemas.

Mesosistema	<ul style="list-style-type: none"> -Absentismo y abandono prematuro de la escuela. -Actitudes y expectativas de los padres hacia la escuela: sentimientos de incompetencia y fracaso educativo, baja filosofía del esfuerzo y limitación a la supervivencia diaria, falta de disciplina para la asistencia y el compromiso, falta de confianza en la escuela. -Expectativas educativas y académicas enfrentadas entre familia y escuela. La escuela no funciona como fuente de apoyo. -Actitudes y expectativas del profesor hacia los menores: les perciben menos positivamente, les atienden menos, les estimulan menos, tienen más probabilidad de interacciones negativas, aún peor para niños inmigrantes. 	<ul style="list-style-type: none"> -En general, grupo de iguales como fuente de apoyo.
Exosistema	<ul style="list-style-type: none"> -Mayor exposición a acontecimientos estresantes y a experiencias poco controlables: inestabilidad económica y laboral, desempleo. -Concentración en zonas urbanas de familias pobres con altos índices de monoparentalidad, violencia, drogas, delincuencia, fracaso escolar, entre otros. Escasez de recursos comunitarios. -Falta de apoyo social, particularmente en las fuentes naturales de apoyo más cercanas, y aislamiento y concretamente para las tareas relacionadas con el cuidado infantil. Uso de fuentes formales de apoyo para satisfacer necesidades emocionales y de consejo. Sobrecarga en las redes de apoyo: se ofrece más apoyo del que se recibe. Apoyo social informal reducido para afrontar situaciones estresantes. Malas relaciones con otros familiares y presencia de miembros de la familia extensa problemáticos. -Desconocimiento de los profesionales que trabajan con estas familias acerca de sus fortalezas, así como de sus éxitos pasados. <p>VULNERABILIDAD:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Apoyo formal de cara a generar dependencia institucional. -Falta de contacto con la familia de origen para aislamiento social de los inmigrantes. -Falta de contacto con redes de apoyo informal para situaciones de desprotección. 	<ul style="list-style-type: none"> -En general, actitud de colaboración con los servicios comunitarios y particularmente para una mayor probabilidad de éxito en la intervención. -En general, búsqueda de ayuda. -En general, participación anterior en servicios de preservación y fortalecimiento familiar. -En general, duración del servicio, aunque no ha sido demostrado en todos los estudios. -Formación y experiencia del responsable de la intervención para una evaluación familiar más positiva. -En general, apoyo económico y médico desde las instituciones públicas. -Niveles moderados de riesgo para un menor aislamiento social.
Macrosistema	<ul style="list-style-type: none"> -Pobreza. -Marginación social. -Ideología sesgada sobre la infancia y el desarrollo. -Pertenencia a minorías culturales: rechazo por pertenecer a etnias minoritarias, creencias o expectativas sobre la infancia contrarias a la de la cultura mayoritaria. -Insuficientes programas de apoyo, prevención y tratamiento. -Cultura del déficit desde los servicios de preservación familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> -En general, medidas sociopolíticas que facilitan el acceso a recursos básicos con independencia del nivel socio-económico. -Variabilidad en los servicios para un mejor ajuste a las necesidades familiares.

Tabla 2. Factores de riesgo y protección de familias usuarias de los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar

2.2. PERFIL PSICOSOCIAL DE FAMILIAS EN SITUACIÓN DE RIESGO PSICOSOCIAL POR RAZONES DE PRESERVACIÓN Y FORTALECIMIENTO FAMILIAR

El conocimiento de los factores de riesgo y protección asociados a las familias usuarias de los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar es fundamental para planificar tareas de intervención en estos contextos. Sin embargo, no es suficiente para establecer, a partir de éstos, una relación directa con los comportamientos de riesgo y maltrato (Rodrigo et al., 2008). Por ello, junto al análisis de estos factores, examinar los aspectos más procesuales del perfil psicosocial de estas familias viene considerándose una cuestión primordial para la detección y el trabajo preventivo en relación con el bienestar infantil y adolescente (Rodríguez et al., 2006).

A pesar de que la información disponible sobre la descripción de los escenarios educativos que configuran estas familias es reducida en comparación con el amplio mapa de factores (principalmente de riesgo) que gravitan en estos contextos, procuraremos esbozar a continuación un **perfil de las familias en situación de riesgo psicosocial por razones de preservación y fortalecimiento familiar** bajo el paraguas de un enfoque más evolutivo-educativo.

Para abordar esta tarea, partiremos de datos disponibles en investigaciones empíricas realizadas en nuestro país (Dirección General de Inclusión Social, 2004; Grimaldi, 2007; Hidalgo et al., 2007; López, 2005; López et al., 2007; López, Hidalgo, Sánchez, Jiménez y Menéndez, 2006; Martín, 2005; Rodrigo, Correa et al., 2006; Rodrigo et al., 2005; Rodrigo et al., 2008; Rodrigo, Máiquez, Martín y Rodríguez, 2007; Rodrigo, Martín et al., 2007; Rodríguez et al., 2006) así como en el ámbito internacional (Cusick, 2001; Gwynne et al., 2009; Littell y Schuerman, 2002; Paavilainen et al., 2001; Ribner y Knei-Paz, 2002; Staudt, 2001; Veerman et al., 2003).

Concretamente, para dibujar este perfil psicosocial señalaremos las fuentes más comunes de estrés familiar en estos contextos, describiremos cómo se configura el escenario educativo para el desarrollo de los menores, atenderemos a algunas condiciones personales de los progenitores y destacaremos los aspectos positivos presentes en estas familias.

En primer lugar, cabe destacar que las familias en situación de riesgo psicosocial por razones de preservación y fortalecimiento familiar suelen caracterizarse por una elevada presencia de estrés familiar, fruto de diversas condiciones familiares y extrafamiliares que amenazan el ejercicio de las funciones familiares y el bienestar de la familia como sistema:

- Como se ha puesto de manifiesto en la tabla anterior, estas familias —y de forma particular los progenitores que encabezan estos hogares— se caracterizan por experimentar diversos acontecimientos vitales negativos, tales como: edad prematura en la llegada del primer hijo, historia previa de maltrato en la infancia y la adultez, historia de fracaso escolar, altos índices de divorcio y separaciones,

entre otros. La acumulación de estos elementos estresantes se corresponde con una mayor vulnerabilidad emocional.

- Así mismo, es frecuente encontrar situaciones que favorecen la presencia de estrés crónico familiar, tales como: estructuras familiares complejas y sobrecargadas; hogares pequeños, saturados y ruidosos; precariedad educativa, económica y laboral; redes de apoyo sobrecargadas y pequeñas, poco adecuadas para afrontar el estrés psicosocial; e interacciones conflictivas en el seno familiar.

En segundo lugar, en relación con el modo en que estas familias configuran un escenario educativo para el desarrollo de los menores, se han observado las siguientes características de estos sistemas familiares y de sus relaciones interpersonales:

- Problemas de recursos y habilidades para mantener la economía y unas condiciones adecuadas en el hogar.
- Baja calidad del ambiente familiar como promotor del desarrollo infantil y adolescente, particularmente en familias numerosas.
- Mecanismos de funcionamiento familiar poco adaptativos, en los que existe una alta presencia del uso de la violencia familiar como recurso para mantener la estabilidad del sistema.
- Utilización inadecuada de las normas, con frecuentes situaciones de desautorización parental.
- Patrones de comunicación disfuncionales, caracterizados por el uso de mensajes contradictorios e interacciones poco responsivas.
- Pobre individuación de los miembros de la familia.
- Predominio de los estilos educativos autoritarios y una elevada presencia de progenitores negligentes.
- Frecuentes problemas en la relación de pareja, al mismo tiempo que una baja alianza parental.
- Discrepancia familia-escuela, no siendo esta última percibida como contexto de desarrollo y oportunidades para los hijos, sino como una autoridad donde descargar las responsabilidades educativas.
- Presencia de hijos y profesionales de diverso tipo en las redes de apoyo social de los progenitores; alta necesidad de apoyo emocional cubierta insatisfactoriamente; falta de apoyo para el cuidado de los hijos.
- Dificultades en la recepción del apoyo a nivel micro- y mesosistémico (familiares, pareja, escuela). Vulnerabilidad ante la mala calidad de recursos exosistémicos,

que son una importante fuente de apoyo para estas familias, incluso a nivel emocional.

En tercer lugar, en cuanto a las condiciones personales de los progenitores de estas familias, cabe destacar lo siguiente:

- Suelen ser adultos con problemas de salud física y psicosocial: drogodependencia, conducta antisocial, sentimientos de desamparo, inmadurez, falta de control sobre sus propias vidas y baja autoestima emocional.
- Son adultos con frecuentes sentimientos de incompetencia y fracaso educativo, baja filosofía de esfuerzo y elevada limitación a la supervivencia diaria, bajas expectativas sobre la importancia de la escuela para lograr un empleo favorable, así como dificultad para someterse a disciplinas de asistencia y compromiso.
- En relación con las cogniciones parentales de estos progenitores, predominan teorías implícitas caracterizadas por:
 - Un bajo nivel de teorización y de conciencia en su proceso educativo.
 - La creencia de que no es posible influir sobre el desarrollo de los hijos e hijas puesto que está determinado biológicamente, con una elevada presencia de teorías innatistas.
 - El predominio de teorías nurturistas dirigidas exclusivamente a cubrir las necesidades básicas de alimentación y salud.
 - Sentimientos de desesperanza e impotencia asociados a estas teorías implícitas, con la presencia de bajas expectativas sobre sus hijos y problemas para reconocer la existencia de problemas.
- Así mismo, se observa un procesamiento episódico de las situaciones educativas:
 - No consciente, autocentrado y simple.
 - Alterado por un funcionamiento inadecuado de los procesos ejecutivos que favorece una valoración simple y automática de las situaciones educativas, desencadenando comportamientos impulsivos y rígidos sin una reflexión final, perdiendo la coherencia entre pensamiento y acción a largo plazo.
 - Egocentrista, favoreciendo la falta de perspectivismo en la evaluación del propio papel como padres y el uso infrecuente de mecanismos de autocorrección.
- Predomina la falta de conocimiento sobre las necesidades cognitivas y emocionales de los hijos.

- El rol parental de los progenitores suele estar definido por una baja controlabilidad y baja auto-eficacia percibida como madres y padres.
- Con mucha frecuencia se observa un registro limitado de habilidades parentales o problemas severos en la paternidad, así como baja capacidad para el cuidado de los hijos.

Finalmente, a pesar de la problemática anteriormente descrita, existen algunos aspectos positivos del perfil de estas familias que también han sido considerados:

- No existe una alta presencia de situaciones deliberadas de negligencia o maltrato.
- Los menores suelen percibir a sus hermanos, a sus iguales y a sus progenitores como fuentes importantes de apoyo social.
- Tanto los progenitores como los hijos e hijas adolescentes suelen disfrutar de una buena autoestima familiar y social.
- En general se observa una buena cooperación con los servicios de preservación y fortalecimiento familiar, así como una actitud positiva para resolver los problemas familiares.
- Existe un porcentaje de familias que necesitan ayuda para un funcionamiento familiar óptimo fruto de la presencia de factores de riesgo contextuales, si bien en estos casos los problemas de relación y violencia familiares son infrecuentes.

En definitiva, la información aportada hasta el momento nos ha permitido dibujar un perfil general de las familias en situación de riesgo psicosocial por razones de preservación y fortalecimiento familiar, aunque resulta manifiesta la descompensación sobre el conocimiento acerca de los elementos que funcionan adecuadamente en estos contextos. Así mismo, a pesar de que este perfil psicosocial ha sido descrito en distintas investigaciones, se trata de una imagen parcial que desdibuja la **diversidad** existente en estos contextos familiares. Desafortunadamente, en escasas ocasiones se ha explorado empíricamente la presencia de perfiles familiares diferenciados en esta población y gran parte de las excepciones existentes se han preocupado por la interacción de las características descriptivas de esta población con los servicios de preservación en los que estas familias participan (e.g., Ayoub et al., 1992; Ayoub y Jacewitz, 1982; Grimaldi, 2007; Hidalgo, Menéndez, Sánchez, Lorence y Jiménez, 2009; Littell, 1997, Littell y Schuerman, 2002; Rodríguez et al., 2006; Ryan y Schuerman, 2004; Thieman y Dall, 1992).

Una vez realizado un acercamiento general a las familias en situación de riesgo psicosocial desde la filosofía de la preservación y el fortalecimiento familiar y dibujado un mapa general sobre sus características como contextos de desarrollo, dedicaremos los dos próximos apartados a examinar con mayor profundidad dos aspectos del perfil psicosocial de estas familias que por su relevancia serán retomados en el apartado

empírico de este trabajo: la auto-percepción del rol parental de los progenitores que encabezan estos hogares y el funcionamiento de la familia como sistema.

2.3. LA AUTO-PERCEPCIÓN DEL ROL PARENTAL COMO MARCO DE COMPRENSIÓN DE LAS SITUACIONES DE RIESGO PSICOSOCIAL EN LA FAMILIA

En la descripción del perfil de familias en situación de riesgo psicosocial por razones de preservación y fortalecimiento familiar descrito en páginas anteriores hemos destacado el particular papel que las cogniciones parentales pueden desempeñar en situaciones de riesgo psicosocial por razones de preservación y fortalecimiento familiar. De hecho, las cogniciones parentales han sido ampliamente reconocidas por su papel en las interacciones padres-hijos y en la comprensión de las conductas y emociones que gravitan sobre el sistema familiar (Jones y Prinz, 2005; Ohan, Leung y Johnston, 2000). No obstante, durante mucho tiempo ha predominado un acercamiento global a las mismas, lo que no ha contribuido a mejorar nuestro conocimiento sobre los procesos específicos por los que dichas cogniciones interactúan con el ambiente familiar y las prácticas parentales y, por tanto, con el desarrollo de niños y adolescentes, particularmente en situaciones de riesgo psicosocial.

Para superar estas limitaciones, los estudios más recientes sobre cogniciones de los progenitores han comenzado a desechar las evaluaciones generales de las actitudes globales hacia el cuidado infantil y han comenzado a centrarse en medir componentes específicos del pensamiento de los padres sobre los hijos y la paternidad (Lovejoy, Verda y Hays, 1997). En esta línea de investigación, diversos autores han comenzado a prestar especial atención a la auto-percepción de los progenitores sobre su rol parental, cuestión a la que dedicaremos el siguiente apartado por su importante papel en el estudio e intervención con familias en situación de riesgo psicosocial. Concretamente:

- En primer lugar, se describe la auto-percepción del rol parental desde una perspectiva integrada, se analizan sus componentes y se examinan las principales relaciones entre estas dimensiones.
- En segundo lugar, se analiza cómo se experimenta el rol parental en situaciones de riesgo psicosocial, atendiendo tanto a la información disponible en el ámbito de la preservación familiar como en situaciones de desventaja socio-económica.

2.3.1. Conceptualizando la auto-percepción del rol parental

En términos generales, la **auto-percepción de los progenitores sobre su rol parental es definida** como las expectativas que los cuidadores mantienen acerca de su habilidad para un ejercicio exitoso de la paternidad (Jones y Prinz, 2005). La mayoría de los autores que se han ocupado de estudiar la auto-percepción del rol parental coinciden en destacar dos componentes principales: la satisfacción parental y la competencia percibida como padres (Ohan et al., 2000). Sin embargo, a pesar del consenso existente

en cuanto a la necesidad de considerar estos componentes, no existe una visión unificada acerca de su significado ni acerca del modo en que deben ser medidos.

Esta confusión resulta particularmente saliente en relación a la noción de competencia parental percibida, ya que algunos autores la definen como una ilusión de control, otros como un balance de control entre el adulto y el niño, y otros como el lugar de control expresado por los progenitores. La noción de similitud, sino identidad, entre la noción de competencia parental percibida y autocontrol parental subyacente en estas investigaciones pone de manifiesto la escasez de investigaciones disponibles en las que auto-eficacia o competencia percibida y el autocontrol son consideradas diferenciadamente (Lovejoy et al., 1997).

Una excepción a esta confusión se encuentra en el trabajo desarrollado por el equipo de Rodrigo, el cual probablemente es en la actualidad quien más está haciéndose de esta cuestión en nuestro entorno (Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes, 2000). Rodrigo y sus colegas no son los primeros ni los únicos autores en referirse a la importancia del rol parental en la investigación familiar. Sin embargo, a nuestro parecer, son los primeros en ofrecer una visión integrada y diferenciada de las principales dimensiones que deben componer dicho rol, y lo hacen además atendiendo a las especificidades de las familias en situación de riesgo psicosocial, concretamente, de las familias usuarias de los servicios sociales.

Estos autores han descrito la auto-percepción del rol parental en términos de *agentividad*, y se refieren a ella como “el conjunto de competencias que reflejan el modo en que los padres perciben y viven su rol parental” (Martín, 2005, p. 85). Rodrigo y su equipo han identificado tres dimensiones que componen la agentividad y que deben ser tenidas en cuenta para comprender completamente este concepto: la controlabilidad de las prácticas educativas, la competencia percibida como madre o padre y la satisfacción con el rol materno/paterno.

La primera de las dimensiones que forma parte de la agentividad es la noción de controlabilidad ante la tarea educativa, que comprende dos aspectos. Por una parte, el potencial de afrontamiento de los sucesos, es decir, los recursos personales con que cuentan las personas para reducir las discrepancias entre sus deseos y motivaciones, y las circunstancias a las que se enfrentan. Por otra, el lugar de control del proceso atribucional, esto es, el grado en que las personas piensan que el agente causal o responsable de las situaciones son ellos mismos, otras personas u otros agentes naturales como las circunstancias o la suerte.

Una percepción de controlabilidad elevada en relación con la tarea educativa conlleva un papel activo en el afrontamiento de los problemas que puedan surgir en relación con dicha tarea (Coleman y Karraker, 2003). Ante situaciones inevitables, disfrutar de una percepción elevada de controlabilidad favorecerá reajustar las percepciones o deseos ante lo inevitable, provocando una mejor adaptación. De forma opuesta, una falta de control en la tarea educativa puede ir peligrosamente asociada a un sentido de indefensión ante los acontecimientos familiares, favoreciendo un

procesamiento de la información poco ajustado y por tanto una mayor reactividad ante las situaciones problemáticas familiares (Bugental et al., 1993; Máiquez et al., 2000).

En segundo lugar, una comprensión acertada de la agentividad pasaría por atender a la competencia percibida como padre o madre. Esta dimensión, que Rodrigo y su equipo han denominado *auto-eficacia*, se refiere a la evaluación que padres y madres hacen sobre su desempeño en el rol de la paternidad (Sabatelli y Waldron, 1995), es decir, a sus expectativas sobre el grado en que son capaces de actuar competente y eficazmente como padres (Teti y Gelfand, 1991). Sin duda, la evaluación positiva o negativa de las propias capacidades como progenitores está claramente relacionada con el conocimiento sobre lo que significa ser un padre o una madre competente, dado que en situaciones de escaso conocimiento sobre el desempeño de la paternidad pueden producirse auto-evaluaciones competentes poco realistas.

Aunque Rodrigo y su equipo ofrecen una definición global de la noción de la competencia parental percibida y esta perspectiva ha sido predominante en la literatura sobre el tema, en distintas ocasiones los sentimientos de auto-eficacia de los progenitores han sido evaluados desde otros enfoques más específicos (Coleman y Karraker, 2003). Así, la competencia percibida por los progenitores ha sido considerada en el ámbito de la investigación desde tres niveles diferenciados. Por un lado, desde un nivel de comprensión general sobre este constructo, el sentimiento de auto-eficacia parental ha sido evaluado globalmente, atendiendo de forma amplia al grado en que un progenitor se siente competente en su rol parental, sin centrarse en tareas de la paternidad específicas o en un dominio particular de la paternidad. Por otro lado, en un nivel intermedio se sitúa la evaluación de la competencia parental percibida centrada en el dominio, atendiendo a una faceta específica de la paternidad, como la disciplina, la promoción del aprendizaje o la comunicación. Finalmente, existe un tercer tipo de medida referido a un nivel específico en que se evalúa la percepción de la competencia parental en relación con tareas particulares bajo condiciones específicas, de modo que las evaluaciones se refieren a aspectos concretos de la tarea educativa tales como la enseñanza de la lectura, el cuidado de un hijo enfermo, etcétera (Sanders y Woolley, 2005).

En tercer lugar, es necesario considerar el papel de la satisfacción con el rol materno y paterno en la configuración de la agentividad de los progenitores. Si la satisfacción en términos generales puede ser entendida como las actitudes individuales hacia una persona/relación o como las actitudes hacia un rol/posición social, la satisfacción parental puede comprenderse como las actitudes hacia los hijos o la relación con los hijos o como las actitudes hacia las responsabilidades asociadas al rol de la paternidad. Ambas concepciones se enmarcan en la perspectiva del intercambio social, por lo que la satisfacción parental se refiere a una relación entre los resultados obtenidos en comparación con las expectativas iniciales hacia dichos resultados (Mullis y Mullis, 1982). Por tanto, un progenitor satisfecho es aquel en el que el rol que experimenta es tan bueno (Carpenter y Donohue, 2006) o mejor (Sabatelli y Waldron, 1995) de lo que esperaba y por tanto disfruta de un sentimiento de contento o gratificación en relación

con las responsabilidades parentales hacia los hijos (Carpenter y Donohue, 2006) o en general en relación a la paternidad y la maternidad (Johnston y Mash, 1989).

A pesar de la preocupación actual por la satisfacción de los progenitores con su rol parental, la tradición predominante en el estudio de la dimensión afectiva de este rol se ha centrado sobre todo en sus aspectos negativos. Así, diversos autores han definido la satisfacción parental como ausencia de la misma o en términos de los problemas que experimentan padres y madres en el ejercicio de la paternidad (Sabatelli y Waldron, 1995), y son muchos los investigadores que se han preocupado por estudiar dimensiones congruentes con esta perspectiva, tales como el estrés o la depresión parental (Mullis y Mullis, 1982). Afortunadamente, en los últimos años está comenzando a destacarse el papel que el ejercicio de la paternidad desempeña en la satisfacción vital y en el desarrollo personal adulto, y cada vez son más los investigadores que se preocupan por abordar los sentimientos hacia el desempeño de este rol desde una perspectiva positiva.

Una vez examinada la noción de auto-percepción del rol parental y descritos los principales componentes que la definen, cabe plantearse cuál es el **modo en que estos componentes interactúan entre sí**. A este respecto, las principales revisiones sobre el tema destacan la existencia de relaciones positivas entre la competencia percibida como progenitor y la satisfacción parental (e.g., Coleman y Karraker, 1997; Jones y Prinz, 2005). Sin embargo, la dirección de la relación entre competencia percibida y satisfacción no está clara: la auto-eficacia parental puede impactar directamente la satisfacción parental (Coleman y Karraker, 2000), quizás la satisfacción parental amortigüe los sentimientos de eficacia parental, o alternativamente, es posible que esté operando entre ambas dimensiones una relación transaccional (Jones y Prinz, 2005). Así mismo, y a pesar del reconocimiento de que la noción de controlabilidad de la tarea educativa juega un papel fundamental en su combinación con la competencia percibida y la satisfacción parental (Máiquez et al., 2000), la escasa evidencia empírica a este respecto impide establecer conclusiones definitivas. Finalmente, diversos autores señalan que otros factores, como la percepción de la dificultad de la tarea parental, pueden moderar la valoración que padres y madres realicen sobre su rol parental (Jones y Prinz, 2005). Con objeto de clarificar nuestra comprensión sobre estos componentes, a continuación nos detendremos en examinar el papel que tanto la noción de controlabilidad de la tarea educativa como la percepción de dificultad sobre esta tarea ejercen en la competencia y satisfacción parental, partiendo para ello de la evidencia empírica disponible.

Por un lado, Máiquez y sus colegas han destacado el importante papel que desempeña el lugar de control interno en su relación con la competencia percibida y la satisfacción parental (Máiquez et al., 2000). Aunque pocos investigadores han examinado estas relaciones, los resultados disponibles apuntan a que el control parental se relaciona con la competencia percibida como progenitor y la satisfacción con este rol. Ya hemos destacado que un mayor sentimiento de auto-eficacia parental se relaciona con unas estrategias de afrontamiento más positivas, mientras que una percepción de bajo control sobre la tarea educativa puede llevar a sentimientos de indefensión ante

dicha tarea. Bugental, Lyon, Krantz y Cortez (1995; cit. en Lovejoy et al., 1997) han sugerido que como parte de esta reacción defensiva de bajo control los adultos pueden exagerar los informes sobre su propia competencia y minimizar las dificultades infantiles. Contrariamente, otros estudios indican que la percepción de no-controlabilidad puede hacer a los padres más vulnerables a una auto-evaluación negativa de su competencia (Corapci y Wachs, 2002). En relación con la satisfacción parental, Máiquez y colaboradores (2000) han señalado que la indefensión percibida fruto de un bajo autocontrol parental puede conllevar sentimientos de insatisfacción hacia la paternidad. Así mismo, Bugental y colaboradores (1993) han destacado cómo la satisfacción parental puede mediar la relación entre lugar de control y competencia parental percibida.

Por otro lado, distintos autores han señalado el papel que otros factores, como la percepción de dificultad de la tarea educativa, pueden desempeñar en relación a los distintos componentes que conforman el rol parental (Jones y Prinz, 2005; Máiquez et al., 2000). El conocimiento sobre la labor educativa, la experiencia previa en esta tarea, así como el nivel de profundización real en la misma pueden contribuir a una percepción más o menos elevada sobre la dificultad que entraña el rol de la paternidad. En la labor educativa, un mayor conocimiento y una reflexión profunda sobre la paternidad y la maternidad pueden llevar a percibir una mayor dificultad, lo que a su vez puede incidir en la propia competencia percibida como padre o madre y en la satisfacción con este rol (Jones y Prinz, 2005; Martín, 2005). Rodrigo y sus colegas (2008) han argumentado que la representación mental de los progenitores sobre sus propias acciones educativas puede adquirir niveles de complejidad diversos, de modo que mayores niveles de complejidad permiten tener en cuenta las causas y consecuencias a corto y largo plazo de su acción, les permiten controlar la actividad educativa y por tanto realizarla de manera más efectiva.

Por ejemplo, en un estudio desarrollado por Conrad, Gross, Fogg y Ruchala (1992), el conocimiento sobre la tarea educativa no predijo directamente la competencia parental percibida ni el nivel de desarrollo infantil en el conjunto de madres participantes en la investigación; sin embargo, una diferenciación en el nivel de competencia parental percibida permitió descubrir que las madres con mayor sentimiento de auto-eficacia y mayor conocimiento sobre el desarrollo evolutivo llevaron a cabo interacciones más positivas, mientras que las madres con menor auto-eficacia no se diferenciaron por la calidad de la interacción en función del conocimiento evolutivo del que disponían.

En resumen, la auto-percepción del rol parental constituye un aspecto complejo y multidimensional del contexto familiar. Una vez conceptualizado dicho rol, descritas sus principales dimensiones y analizadas las relaciones entre estos componentes, a continuación nos ocuparemos de examinar cómo madres y padres en situaciones de riesgo psicosocial perciben su rol parental.

2.3.2. La auto-percepción del rol parental en situaciones de riesgo psicosocial

En relación con el análisis de la auto-percepción del rol parental en situaciones de dificultad, destacan los estudios realizados con familias en situaciones socio-económicas desfavorecidas, si bien un número reducido de investigaciones ha explorado esta cuestión en familias usuarias de servicios de preservación familiar. Las situaciones de desventaja socio-económica no son el objeto directo de nuestra investigación y ciertamente no todas las familias usuarias de servicios de preservación familiar se caracterizan necesariamente por experimentar dificultades socio-económicas. No obstante, este tipo de dificultades ha sido destacado comúnmente como un factor de riesgo en familias usuarias de servicios de preservación familiar. Dada la escasez de investigaciones relativas a la auto-percepción del rol parental en situaciones de dificultad, emplearemos la información disponible en ambos tipos de poblaciones, con objeto de ofrecer una descripción lo más completa posible sobre este aspecto del contexto familiar en situaciones de riesgo psicosocial.

En relación con la auto-percepción del rol parental en **familias en situación de riesgo psicosocial por razones de preservación y fortalecimiento familiar**, se ha destacado que estos progenitores se caracterizan por no percibirse competentes en el desempeño de su papel como madres y padres, así como que probablemente unas ideas negativas sobre la propia eficacia personal pueden verse retro-alimentadas por una percepción reiterada de fracaso en su tarea educativa (Coleman y Karraker, 1997; López, 2005).

Además, parece que los padres y madres que encabezan estos hogares presentan dificultades para detectar adecuadamente las señales de alarma ante la presencia de problemas, aspecto que puede medrar su capacidad para reaccionar ante estas situaciones con prácticas educativas apropiadas. Así, Grimaldi (2007), en un estudio con familias en situación de riesgo psicosocial usuarias de los servicios sociales, halló que los progenitores de estas familias tenían dificultades para reconocer los problemas existentes en el núcleo familiar, y que esta dificultad iba unida a una menor capacidad de los padres para el cuidado de los hijos.

Rodrigo y sus colegas evaluaron la auto-percepción del rol parental de mujeres usuarias de los servicios sociales comunitarios que participaron en un programa de formación de madres, empleando un cuestionario elaborado por el mismo equipo de investigación (Rodrigo, Correa et al., 2006). Una valoración promediada de las puntuaciones presentadas en este estudio mostró la presencia de una competencia percibida moderada y puntuaciones más discretas en relación con el control interno y la percepción de dificultad sobre el rol previamente a la participación de las madres en el programa de formación.

Posteriormente, estos autores evaluaron la estructura de razonamiento de madres que presentaban comportamientos de maltrato (negligentes y coercitivas), madres que no manifestaban maltrato hacia sus hijos a pesar de tener que lidiar en sus

vidas con adversidades (resilientes) y un grupo de madres de control con el mismo bajo nivel educativo que las otras para establecer comparaciones (Rodrigo et al., 2008). Entre los distintos hallazgos de su estudio, estos autores informaron de que las madres resilientes se parecían a las del grupo control (y, por tanto, se diferenciaban de las madres coercitivas y negligentes) en un razonamiento centrado en las necesidades del niño, frente a un razonamiento centrado en las propias necesidades. Estos autores argumentan que este tipo de razonamiento indica que las madres resilientes habían individualizado al niño y construido un rol parental concreto, no genérico.

Nuestro equipo de investigación ha venido evaluando en los últimos años la competencia parental percibida por mujeres usuarias de los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar empleando para ello la escala Parental Sense of Competence. No hallamos diferencias significativas entre ambas dimensiones, pero sí una asociación positiva entre ellas (Hidalgo et al., 2007). Otros autores han explorado la auto-percepción del rol parental en situaciones de preservación familiar empleando el mismo instrumento, informando de valores discretos en la dimensión de satisfacción y una mayor variabilidad en relación a la competencia parental percibida (Combs-Orme y Thomas, 1997; Gwynne et al., 2009).

En relación con la auto-percepción del rol parental en **familias en situaciones de desventaja socio-económica**, se ha argumentado que la cultura de la pobreza puede llevar a un mensaje colectivo de oportunidad reducida que ejerza una influencia negativa en la percepción que los progenitores mantienen sobre su capacidad de control y su competencia como padres. Así mismo, en este tipo de contextos probablemente las oportunidades de aprender cuáles son las respuestas parentales adaptativas y de experimentar experiencias interactivas positivas con los hijos son infrecuentes, aspectos que pueden minar tanto la satisfacción de los progenitores como su percepción de autoeficacia y, por tanto, el ejercicio de una paternidad saludable (Coleman y Karraker, 1997; Elder, Eccles, Ardel y Lord, 1995). Sin embargo, los resultados relativos a la satisfacción parental en familias en situaciones desfavorecidas no son completamente concluyentes, ya que algunos estudios han informado de altos niveles de satisfacción parental en este tipo de poblaciones (Medora, Wilson y Larson, 2001).

Parece que en este tipo de contextos un mayor nivel educativo y unas ideas evolutivo-educativas adecuadas favorecen un mayor sentimiento de satisfacción y competencia parental (Black, Dubowitz y Starr, 1999; Hill y Bush, 2001; Medora et al., 2001). Se ha argumentado que estos elementos podrían moderar las relaciones halladas con el bienestar infantil y la calidad del hogar (Black et al., 1999; Coleman y Karraker, 1997; Hill y Bush, 2001; Leventhal y Brooks-Gunn, 2003), permitiendo a los progenitores con una percepción de su rol parental saludable desempeñar prácticas educativas adecuadas a pesar de las circunstancias adversas (Coleman y Karraker, 1997; Kowaleski-Jones, 2000).

En definitiva, la literatura sobre el tema apunta a que el modo en que padres y madres perciben su rol parental es una cuestión muy relevante para la investigación

familiar en general y para las situaciones de riesgo psicosocial en particular. Prueba de ello es que la satisfacción parental es uno de los indicadores de evaluación más utilizados en los programas de formación de padres y madres (Máiquez et al., 2000) y que la promoción de la autoeficacia parental ha sido un aspecto fundamental de la intervención en muchos programas de apoyo parental (Gilmore y Cuskelly, 2009).

Así mismo, las reflexiones realizadas hasta el momento en torno a la auto-percepción del rol parental ponen también de manifiesto la importancia de asumir una perspectiva comprensiva ecológica y transaccional que contribuya a esclarecer el papel específico que los componentes de este rol desempeñan en el funcionamiento de las familias en situación de riesgo psicosocial como contextos de desarrollo.

A continuación, para finalizar con nuestra aproximación al perfil psicosocial de las familias en situación de riesgo psicosocial por razones de preservación y fortalecimiento familiar, completaremos la visión más individual ofrecida hasta el momento con un aspecto más global de relevancia para la configuración del escenario educativo como contexto de desarrollo de niños y adolescentes: el funcionamiento de la familia como sistema.

2.4. EL FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA FAMILIAR COMO MARCO DE COMPRENSIÓN DE LAS SITUACIONES DE RIESGO PSICOSOCIAL EN LA FAMILIA

La descripción del perfil de familias en situación de riesgo psicosocial por razones de preservación y fortalecimiento familiar vertida en estas páginas es consistente con una noción compleja de la familia como sistema como la que hemos ofrecido al principio de este trabajo, a partir de la cual un funcionamiento familiar saludable depende de patrones interactivos y circulares más complejos que el desempeño de sus miembros como individuos (Von Bertalanffy, 1962).

Gran parte de esta preocupación por la familia como un todo organizado proviene del trabajo pionero realizado en el movimiento de la terapia familiar (Bowen, 1978; Haley, 1964; Minuchin, 1974), fruto de la importancia otorgada al funcionamiento del sistema familiar como conjunto en situaciones de riesgo psicosocial (Grimaldi, 2007). Desde este acercamiento, existe cierto consenso en considerar que en algunos sistemas familiares, los patrones de interacción y el papel desempeñado por sus miembros dentro de la familia pueden favorecer situaciones disfuncionales que impidan a la familia afrontar con éxito las demandas de su entorno (Howes, Cicchetti, Toth y Rogosch, 2000; Koopmans, 1993).

Por lo tanto, examinar el funcionamiento de la familia como sistema en situaciones de riesgo psicosocial por razones de preservación y fortalecimiento familiar adquiere una gran relevancia, en tanto que permite describir un aspecto del escenario educativo que puede ayudarnos a comprender los procesos de desarrollo en entornos familiares en riesgo psicosocial y, por tanto, puede ser de utilidad en el diseño de intervenciones familiares en el ámbito de la preservación. Por ello, a continuación se

examina el funcionamiento del sistema familiar atendiendo a dos cuestiones fundamentales:

- En primer lugar, se conceptualiza el funcionamiento de la familia como sistema y sus principales dimensiones de análisis según el modelo circuplejo propuesto por Olson (Olson, Sprenkle y Russell, 1979) y se examinan tanto las principales interpretaciones de dichas dimensiones como el modo en que éstas se relacionan entre sí.
- En segundo lugar, se describe el funcionamiento de la familia como sistema en situaciones de riesgo psicosocial, atendiendo tanto a la información disponible en el ámbito de la preservación familiar como en el del maltrato infantil.

2.4.1. El funcionamiento del sistema familiar en el modelo circuplejo. Cohesión y adaptabilidad en la familia

Hace ya más de tres décadas desde que clínicos e investigadores empezaron a preocuparse por la familia como sistema o todo organizado (Martínez-Pampliega, Iraurgi, Galíndez y Sanz, 2006). A pesar de ello, esta preocupación no se ha traducido en una visión unificada sobre los aspectos del funcionamiento familiar que son claves para su comprensión. Así, en primer lugar, algunos autores han definido la disfunción familiar en términos de particulares características demográficas, estresantes o de riesgo, como el estatus socio-económico, el divorcio, la depresión parental o el abuso de sustancias. Sin embargo, aunque estos factores suelen asociarse a patrones familiares disfuncionales, no son en sí mismos indicadores de dicha disfunción (Shiple, 2000). En segundo lugar, otros estudios han empleado criterios de funcionamiento psicológico individual o diádico para definir el funcionamiento de la familia como sistema. Finalmente, algunos autores sí se han ocupado de proponer modelos de funcionamiento familiar empleando constructos psicológicos referidos a aspectos globales de la familia para operacionalizar dimensiones concretas que permitan discriminar entre familias que funcionan saludablemente y otras que lo hacen de forma disfuncional en términos sistémicos (Noller y Shum, 1990).

La adopción de la tercera de las perspectivas aquí señaladas tiene la ventaja respecto a la primera de que permite distinguir los aspectos psicológicos de otros elementos contextuales que pueden co-ocurrir con el funcionamiento familiar (Shiple, 2000). Ésta es, sin duda, una gran ventaja cuando se examina el funcionamiento familiar en situaciones de riesgo psicosocial, dada la comorbilidad de diversos elementos sociodemográficos, estresantes y de riesgo poco favorables en este tipo de situaciones. Así mismo, la asunción de la tercera de estas perspectivas permite, frente a la segunda, realizar una aproximación a la familia congruente con las teorías general de sistemas y estructural, ofreciendo por tanto información enriquecedora sobre el funcionamiento familiar más allá de una perspectiva individual o diádica. Por ambas razones, a continuación profundizaremos en el funcionamiento familiar desde esta tercera perspectiva.

Entre los **modelos familiares** que durante los últimos treinta años han surgido para comprender el funcionamiento de la familia como sistema desde la tercera de las perspectivas anteriormente señaladas, destacan por su presencia en la literatura el modelo sistémico de Beavers, el modelo familiar de McMaster, el modelo FIRO, el modelo F de funcionamiento familiar, la tipología del ambiente social de Moos y Moos, el modelo de los paradigmas de Reiss, el modelo procesal del funcionamiento familiar y el modelo circumplejo (Shiple, 2000; Smith, 1996; Vielva, Pantoja y Abeijón, 2001).

Entre los anteriores, uno de los modelos con mayor relevancia actualmente en la comprensión de los sistemas familiares es el **modelo circumplejo** (Noller y Shum, 1990). Este modelo fue desarrollado por Olson y colaboradores (1979) en un intento de estructurar el confuso panorama conceptual del momento y operacionalizar distintos modos del funcionamiento de las familias en una matriz comprensiva de la salud familiar. A partir de la clasificación de más de cincuenta conceptos utilizados para describir la dinámica marital y familiar, estos autores concluyeron que la cohesión y adaptabilidad familiares podían considerarse las dos dimensiones claves para definir la salud de la familia y, posteriormente, Olson, Russell y Sprenkle (1983) incorporaron una tercera dimensión, la comunicación, como facilitadora de las primeras. A continuación describiremos este modelo con más detenimiento, atendiendo a las dimensiones del funcionamiento familiar en él señaladas y examinando tanto las principales interpretaciones de dichas dimensiones como el modo en que éstas se relacionan entre sí.

Desde el modelo circumplejo, la cohesión familiar ha sido definida como el vínculo emocional o los lazos afectivos existentes entre los miembros del sistema familiar y el grado de autonomía individual que un miembro experimenta en dicho sistema (Olson, McCubbin et al., 1983). Los conceptos subyacentes a la noción de cohesión propuesta por los autores de este modelo incluyen los lazos familiares, el apoyo, la implicación familiar, las coaliciones entre padres e hijos, los límites o fronteras internas y externas, el uso del tiempo y el ocio, los amigos, así como la noción de autonomía (Maynard y Olson, 1987).

La adaptabilidad familiar, por su parte, ha sido definida desde el modelo circumplejo como la capacidad del sistema familiar para cambiar su estructura de poder, sus relaciones de rol y las reglas de las relaciones en respuesta al estrés situacional y evolutivo (Olson, McCubbin et al., 1983). Por tanto, esta noción hace referencia a la doble capacidad de la familia para planificar situaciones cambiantes, en primer lugar, y para afrontarlas de forma adaptativa cuando éstas ocurren, en segundo lugar (Vielva et al., 2001). Desde el modelo circumplejo, la adaptabilidad incluye las nociones de estructura de poder en la familia (el liderazgo y la disciplina), el estilo de negociación, los roles de relación y las reglas de interacción (Maynard y Olson, 1987).

Finalmente, desde el modelo circumplejo, la comunicación es considerada una dimensión facilitadora de las anteriores, cuya relación con el funcionamiento familiar es lineal; es decir, a mejor comunicación familiar mejor funcionamiento familiar (Olson,

McCubbin et al., 1983). Entre los conceptos incluidos en esta dimensión se encuentra la empatía y escucha activa por parte del receptor, las habilidades del emisor, la libertad de expresión, la claridad de expresión, la continuidad, el respeto y la consideración (Vielva et al., 2001).

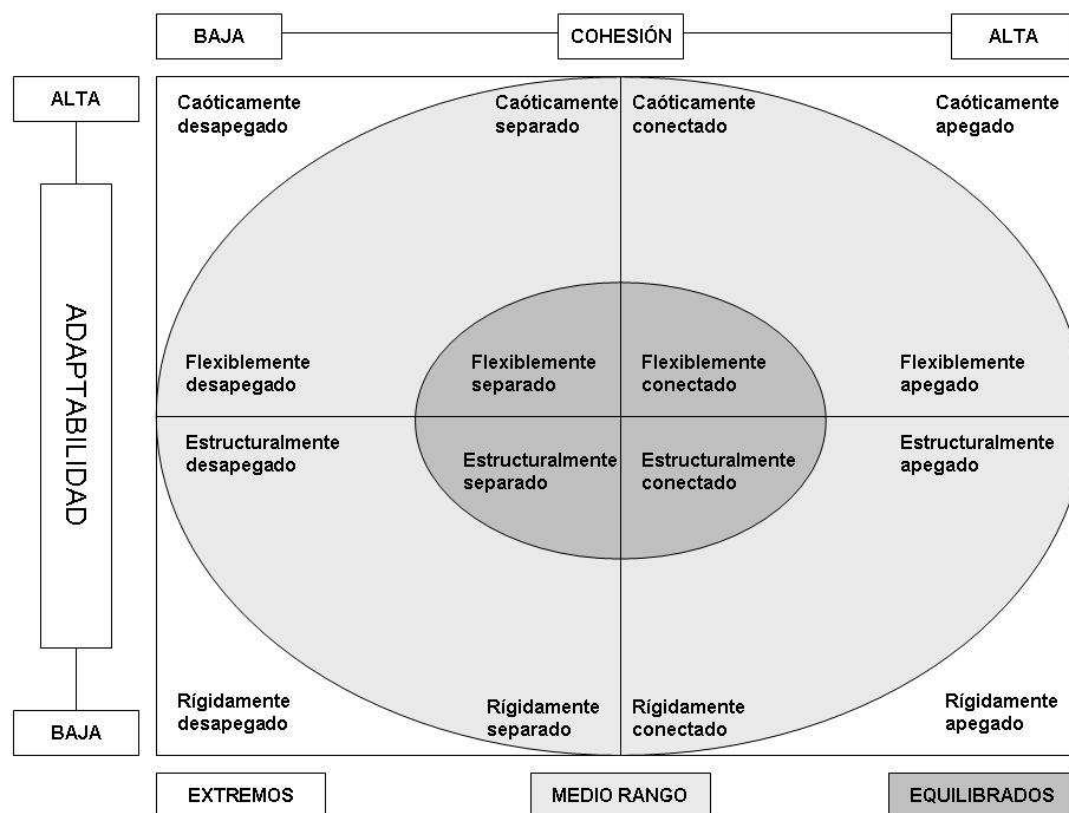
De acuerdo con el modelo propuesto por Olson, la combinación de las dimensiones de cohesión y adaptabilidad familiar da lugar a una tipología que permite dibujar un comprehensivo mapa de la salud familiar (Maynard y Olson, 1987). Así, existen cuatro niveles de cohesión que permiten clasificar el funcionamiento familiar a partir de esta dimensión: familias apegadas (extrema cercanía y autonomía limitada), familias conectadas (alta-moderada cohesión), familias separadas (baja-moderada cohesión) y familias despegadas (baja cercanía y alta autonomía). Así mismo, existen cuatro niveles de adaptabilidad, que dan lugar a cuatro formas de funcionamiento familiar diferentes: sistemas rígidos (adaptabilidad muy baja), estructurados (baja-moderada), flexibles (moderada-alta) o caóticos (adaptabilidad muy alta).

La combinación de ambas dimensiones da lugar a una tipología de 16 familias que, además, pueden ser categorizadas en el continuo más general de la salud familiar, en términos de familias balanceadas, de medio rango y extremas. En este continuo general, las familias balanceadas se caracterizan por puntuaciones moderadas en cohesión y adaptabilidad familiar, las familias de medio rango presentan puntuaciones extremas en una dimensión pero balanceadas en el otro y, finalmente, las familias extremas se caracterizan por obtener puntuaciones extremas en ambas dimensiones (Maynard y Olson, 1987). En la Figura 6 puede observarse una adaptación al español realizada por Vielva y colaboradores (2001) del modelo circuplejo propuesto por Olson (Olson, McCubbin et al., 1983).

El modelo circuplejo propuesto por Olson ha dado lugar a un **sistema de evaluación** ampliamente utilizado en la comunidad científica y clínica. Así, teniendo como respaldo teórico este modelo, se desarrollaron las escalas FACES (Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales) para evaluar la cohesión y la adaptabilidad de los sistemas familiares. Desde la primera versión de este instrumento, que surgió en 1980, se han desarrollado otras tres versiones más, empleadas ampliamente en diversas investigaciones a nivel internacional así como en el ámbito de la práctica clínica (Martínez-Pampliega et al., 2006; Noller y Shum, 1990; Smith, 1996). En nuestro contexto se han traducido, adaptado y analizado psicométricamente distintas versiones del instrumento (Alonso y Del Barrio, 1997, 1998; García y Peralbo, 2000; Jao, Martínez-Cano y Cervera-Enguix, 2002; López, 2002; Martínez-Pampliega et al., 2006; Polaino-Lorente y Martínez, 1995), aunque los resultados hasta la fecha no son definitivos y adolecemos de investigaciones en nuestro contexto en que se hayan examinado muestras clínicas, ya que la mayor parte de las validaciones realizadas en el territorio español se han desarrollado partiendo de la evaluación de estudiantes universitarios. Una excepción a esta estrategia metodológica es la ofrecida por Vielva y colaboradores (2001), quienes examinaron distintos miembros de unidades familiares provenientes de la población comunitaria y de familias con hijos adolescentes

consumidores de drogas, ofreciendo una validación de los dos factores de adaptabilidad y cohesión propuestos en la escala original.

Figura 6. Modelo circuplejo de Olson (1989; tomado de Vielva et al., 2001)



Según la propuesta realizada por los autores del modelo circuplejo, las dimensiones de cohesión y adaptabilidad requieren una **interpretación curvilínea**, de modo que el funcionamiento familiar óptimo se encuentra en aquellas familias que puntúan moderadamente en ambas dimensiones (familias balanceadas), mientras que las familias con puntuaciones extremas tienden a experimentar más problemas en sus relaciones y en su ajuste como sistema a lo largo del tiempo (Olson, McCubbin et al., 1983).

Esta interpretación curvilínea del modelo implica que el funcionamiento familiar óptimo se produce, en relación con la cohesión familiar, cuando los miembros de la familia son capaces de ser independientes y al mismo tiempo estar unidos a su familia. En relación con la adaptabilidad, un funcionamiento adaptativo implica que la familia dispone de un repertorio conductual diverso y de habilidades de comunicación que le capacitan para adaptarse ante las tensiones situacionales o los cambios evolutivos, de una forma organizada y consistente que no desdibuje la identidad del sistema familiar (Vielva et al., 2001). Es decir, un nivel adecuado de adaptabilidad implica mantener un balance apropiado entre la promoción de la estabilidad del sistema y los procesos de auto-corrección frente a influencias externas, así como favorecer estructuras de poder y

alineaciones cambiantes que a la vez permitan mantener la jerarquía de la autoridad parental internamente (Smith, 1996).

Contrariamente, desde una interpretación curvilínea del modelo circunplejo, la disfunción familiar se produce en aquellas familias con niveles extremos de cohesión o adaptabilidad. Desde esta perspectiva el exceso o defecto en cualquiera de estas dimensiones puede resultar en un funcionamiento general poco adaptativo y, consecuentemente, en un mal pronóstico para el desarrollo individual y familiar. Concretamente, la disfunción familiar atendiendo a puntuaciones extremas en cohesión y adaptabilidad familiar se produce en las siguientes situaciones (Olson, McCubbin et al., 1983; Smith, 1996; Vielva et al., 2001):

- *Las familias extremadamente apegadas (cohesión extremadamente elevada):* Se caracterizan por una sobre-identificación de los miembros con el sistema, donde la lealtad y la sobre-dependencia impiden la individualización de los miembros y se comparte todo entre los miembros de la familia: el tiempo, el espacio, los amigos, las decisiones. En este contexto, las reglas y los límites de los patrones de interacción (subsistemas familiares) y los roles que cada miembro desempeña en la familia se caracterizan por una gran permeabilidad y falta de definición, de modo que la conducta de un miembro afecta inmediatamente a otros en la familia.
- *Las familias extremadamente despegadas (cohesión extremadamente baja):* Se caracterizan por altos niveles de autonomía de los miembros con respecto al sistema y una separación emocional extrema, donde unos miembros de la familia no saben nada sobre los otros y no comparten su tiempo, espacio y amigos entre sí. En este contexto, las reglas que definen quién participa y cómo lo hace en cada subsistema familiar, así como los roles asignados se caracterizan por una gran rigidez, de modo que la influencia exterior es muy limitada. En este contexto la autonomía es fácil de lograr, pero a expensas de una ausencia de compromiso con la unidad familiar. En este tipo de familias, incluso extremas fluctuaciones conductuales en un individuo producen poca respuesta en el resto de los miembros de la familia y es necesario un alto nivel de estrés en un miembro para activar al resto del sistema.
- *Las familias extremadamente caóticas (adaptabilidad extremadamente elevada):* Se caracterizan porque el liderazgo en estas familias es limitado y/o errático y por una disciplina parental permisiva e ineficaz. Se producen continuas negociaciones con las que no se alcanzan acuerdos sistemáticos y predominan las decisiones impulsivas. No existe claridad en los roles y éstos cambian con facilidad e incluso se invierten entre los miembros de la familia. Las reglas de interacción familiar no están bien definidas, por lo que pueden cambiar con facilidad y el sistema familiar es muy permeable a influencias externas que puedan modificar su funcionamiento, experimentando muchos cambios o con mucha frecuencia.

- *Las familias extremadamente rígidas (adaptabilidad extremadamente baja):* Se caracterizan por el ejercicio de un liderazgo autoritario con altos niveles de control y una disciplina autocrática. Las negociaciones son limitadas, ya que las normas suelen ser impuestas por los padres. El repertorio de roles es limitado y se encuentra rígidamente definido, con un patrón de reglas de interacción poco cambiante que es constantemente reforzado y un sistema familiar poco permeable a influencias externas.

A pesar de la gran aceptación del modelo circumplejo en la comunidad clínica e investigadora, este modelo ha recibido muchas **críticas en cuanto a la curvilinealidad de su interpretación** y distintos investigadores han llevado a cabo estudios empíricos para probar la curvilinealidad y/o la linealidad del funcionamiento de las dimensiones de cohesión y adaptabilidad.

Así, en relación con la dimensión de cohesión, una de las principales críticas que ha recibido este modelo es que la cohesión y el apegamiento —que Olson sitúa en el extremo final de la cohesión— son constructos independientes (Barber y Buehler, 1996). Algunos autores han definido la cohesión como el grado en que los miembros de la familia se interesan y se comprometen con la familia y el grado en que los miembros de la familia se apoyan y ayudan unos a otros; desde esta conceptualización, altos niveles de cohesión indicarían resultados más favorables. El apegamiento, por su parte, haría referencia a unas relaciones no de apoyo sino de control y patrones de interacción restrictivos que inhiben la autonomía psicológica y, por tanto, altos niveles en esta dimensión se corresponderían con un funcionamiento menos favorable (Barber y Buehler, 1996). Desde esta perspectiva, la cohesión y el apegamiento deberían ser considerados constructos distintos y, por tanto, requerirían de una evaluación diferenciada.

Así mismo, otros autores han criticado la inclusión conjunta de las nociones de autonomía y cercanía en la definición de la dimensión de cohesión ya que, aunque se trata de dimensiones empíricamente relacionadas, no son constructos idénticos y la valoración conjunta de ambas cuestiones puede distorsionar los resultados obtenidos (Noller y Shum, 1990).

En relación con la dimensión de adaptabilidad, las críticas principales que ha recibido el modelo circumplejo se han dirigido al modo en que la dimensión de adaptabilidad evalúa el cambio. Por un lado, parte del concepto de adaptabilidad propuesto en este modelo se refiere a nociones de flexibilidad, crecimiento y entropía, elementos conceptualizados en la literatura de forma lineal en los que más presencia de esa dimensión es indicadora de mayor bienestar (Lee, 1988). En este sentido, una presencia elevada de cambios en un sistema familiar puede ser muestra de un intento de la familia por probar distintas vías de solución ante un problema concreto. Desde esta perspectiva, una mayor adaptabilidad podría ser indicadora de un funcionamiento más favorable, mientras que puntuaciones más bajas en esta dimensión podrían indicar ausencia de alternativas para resolver los problemas y, por tanto, una menor capacidad

de afrontamiento de los mismos (Noller y Shum, 1990). Por tanto, debería asumirse una interpretación lineal, frente a la interpretación curvilínea propuesta por los autores del modelo.

Por otro lado, parte de la dimensión de adaptabilidad de Olson está basada en conceptos de morfostasis (rigidez) versus morfogénesis (cambio caótico), aspectos que en la literatura han sido conceptualizados curvilíneamente en relación con el funcionamiento familiar (Lee, 1988). La propuesta de Olson incluye ítems que evalúan si el cambio se produce o no, pero no existe una corrección para determinar si dicho cambio es positivo (Noller y Shum, 1990). Por ello, se ha criticado que el modelo circuplejo incluya distintos niveles de los componentes del cambio en el constructo de adaptabilidad (Lee, 1988). Los cambios de primer orden, que suponen pequeños cambios o ajustes en los patrones de interacción, no transforman la estructura subyacente a la familia sino que promueven el mantenimiento de la homeostasis. Sin embargo, los cambios de segundo orden requieren una transformación a nivel estructural que resulta en nuevas vías de relación. Las consecuencias para la salud familiar de uno y otro tipo de cambios no son similares, ya que cambios muy pequeños pueden mantener coaliciones y estructuras de poder disfuncionales, mientras que los cambios estructurales que transforman el sistema familiar y requieren de cambios en la interacción interpersonal permiten asegurar la salud de la familia (Cluff, Hicks y Madsen, 1994). A su vez, demasiados cambios o cambios demasiado rápidos pueden resultar en familias caóticas con poca estructura interna y pocas reglas de organización, aspectos poco favorables para la salud familiar (Smith, 1996). En definitiva, estos autores argumentan que en el modelo circuplejo pueden estar coexistiendo niveles teóricos combinados de curvilinealidad y linealidad en cuanto a la dimensión de adaptabilidad (Lee, 1988).

Como resultado de estas críticas, distintos estudios han propuesto que las dimensiones de cohesión y adaptabilidad —particularmente la primera— requieren de una **interpretación lineal**. Así, diversas investigaciones han tratado de probar la existencia de relaciones lineales entre estas dimensiones y otras medidas indicadoras de salud familiar y en muchas ocasiones estas relaciones han sido confirmadas (Amerikaner, Monks, Wolfe y Thomas, 1994; Anderson y Gavazzi, 1990; Barber y Buehler, 1996; Barnes y Olson, 1985; Ben-David y Jurich, 1993; Farrell y Barnes, 1993; Hampson, Hulgus y Beavers, 1991; Kunce y Priesmeyer, 1985; Noller y Shum, 1990; Smith, 1996). No obstante, es necesario señalar que existen algunos estudios menos concluyentes, fundamentalmente en relación con la dimensión de adaptabilidad familiar (Farrell y Barnes, 1993; Hampson et al., 1991; Noller y Shum, 1990; Vandeleur, Preisig, Fenton y Ferrero, 1999).

Ante las críticas realizadas a la interpretación curvilínea del modelo, inicialmente Olson (1991) sugirió que una razón por la que existen discrepancias en los hallazgos de diversos estudios en cuanto a linealidad y curvilinealidad de las dimensiones de cohesión y adaptabilidad es que las familias de la población comunitaria (no clínicas) representan únicamente un espectro concreto del amplio rango de conductas observables en las dos

dimensiones del modelo, de modo que solamente un número muy reducido de familias procedentes de la población comunitaria obtendría puntuaciones extremas en estas dimensiones. Sin embargo, esta hipótesis no ha sido confirmada en la investigación empírica, ya que distintos estudios realizados con población clínica no han hallado la presencia de puntuaciones extremas y/o han informado de la mayor adecuación de emplear una interpretación lineal frente a una curvilínea en el uso de estas escalas con este tipo de población (e.g., Hampson et al., 1991).

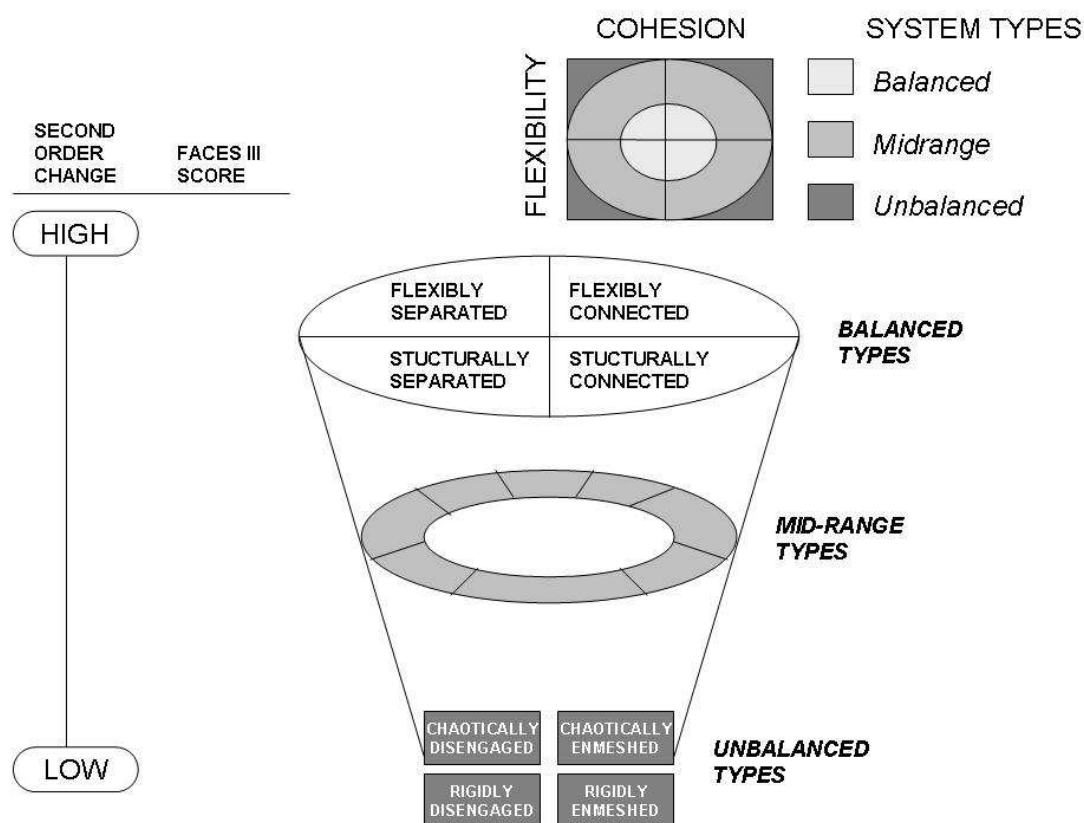
Estos hallazgos han llevado a los autores del modelo a una reconceptualización del mismo en el modelo circumplejo tridimensional, en el que los tipos de familias balanceadas que en el modelo curvilíneo se encontraban en la parte central del modelo pasan a situarse en la zona más elevada y, por tanto, puntuaciones más elevadas de cohesión y adaptabilidad se corresponden con familias más saludables y puntuaciones más bajas con familias más disfuncionales. Gorall y Olson (1995) han informado de que esta modificación permite diferenciar entre cambios de primer orden y segundo orden, de modo que una mayor adaptabilidad es indicadora de una mayor flexibilidad y por tanto de puntuaciones más favorables. Así mismo, aunque en esta versión no se plantean cambios en la estructura del modelo, se conceptualiza la adaptabilidad en términos de adaptación al cambio (eliminando las subescalas de negociación y asertividad) y las subescalas de espacio y coaliciones familiares son eliminadas de la dimensión de cohesión (Smith, 1996). Finalmente, el modelo revisado proporciona un formato de evaluación en las escalas FACES III que refleja las relaciones lineales del funcionamiento familiar, permitiendo el empleo de pruebas paramétricas con estas dimensiones (Smith, 1996).

En definitiva, en la actualidad se considera que evaluar a las familias utilizando las escalas FACES III e interpretando los resultados obtenidos a partir del modelo circumplejo tridimensional, supone llevar a cabo una evaluación lineal válida basada en una interpretación teórica de la salud familiar (Gorall y Olson, 1995). En la Figura 7 se presenta el modelo circumplejo tridimensional propuesto por Gorall y Olson (1995).

El hecho de que el funcionamiento familiar haya sido definido de diferentes modos en la literatura, que desde el modelo circumplejo haya existido disparidad en las interpretaciones del modelo y que existan distintas versiones de las escalas FACES en los trabajos empíricos desarrollados, ha dificultado la comparación entre estudios (Shipley, 2000). Sin embargo, a pesar de estas limitaciones, la aplicabilidad y refinamiento de las escalas FACES empleadas para evaluar el modelo circumplejo han favorecido su visibilidad y su uso entre clínicos e investigadores (Cluff et al., 1994), por lo que disponemos de información relevante sobre **el funcionamiento familiar desde una perspectiva sistémica congruente con el modelo circumplejo**.

Desde una interpretación curvilínea de este modelo, en términos generales, las familias de la población comunitaria obtienen puntuaciones que las sitúan dentro del rango de un funcionamiento familiar saludable, es decir, entre balanceadas y de medio rango (e.g., Barber y Buehler, 1996; Ben-David y Jurich, 1993; Farrell y Barnes, 1993).

Figura 7. Modelo circumplejo tridimensional, tomado de Gorall y Olson (1995)



Desde una interpretación lineal del modelo, tanto sus autores como otros estudios que han empleado las escalas FACES III con población comunitaria han informado de valores moderados en la dimensión de adaptabilidad, frente a una mayor variabilidad en la cohesión familiar (Ben-David y Jurich, 1993; Cook-Darzens, Doyen, Falissard y Mouren, 2005; Forjaz, Martínez y Cervera-Enguix, 2002; Olson, Portner y Lavee, 1985; Vandeleur et al., 1999).

En relación con la información sobre el funcionamiento familiar desde una perspectiva sistémica congruente con el modelo circumplejo cabe destacar, finalmente, que independientemente de que se asuma una interpretación curvilínea o lineal del mismo, los investigadores en el campo coinciden en señalar **que la cohesión y la adaptabilidad familiar constituyen dimensiones relacionadas entre sí aunque referidas a aspectos independientes del funcionamiento familiar**, con una fuerza de asociación desde baja hasta moderada dependiendo del estudio empírico al que se haga referencia (e.g., Koopmans, 1993; Maynard y Olson, 1987; Noller y Shum, 1990; Olson, McCubbin et al., 1983; Smith, 1996).

Una vez conceptualizado el funcionamiento del sistema familiar desde el modelo circumplejo, descritas las dimensiones de cohesión y adaptabilidad familiares y analizadas las principales precauciones que es necesario considerar de cara a su

interpretación, nos encontramos en disposición de examinar el funcionamiento del sistema familiar en situaciones de riesgo psicosocial.

2.4.2. El funcionamiento del sistema familiar en situaciones de riesgo psicosocial

Una de las razones más frecuentes por las que se ha acudido al funcionamiento del sistema familiar en contextos de dificultad ha sido para explorar si este aspecto de la dinámica del hogar permite distinguir a las familias saludables de aquellas que requieren algún tipo de intervención. Para ello, fundamentalmente se ha acudido al examen del funcionamiento del sistema familiar en situaciones de maltrato infantil y, menos frecuentemente, en situaciones de riesgo psicosocial por razones de preservación y fortalecimiento familiar. Aunque las situaciones familiares de maltrato no son objeto directo de nuestra investigación, dado que en cualquier caso la información sobre el funcionamiento del sistema familiar en situaciones de dificultad es reducida y que se trata de poblaciones que comparten diversas características, incluiremos ambos tipos de investigaciones con objeto de ofrecer una descripción lo más completa posible sobre este aspecto de la dinámica familiar.

Como hemos tenido oportunidad de comprobar en apartados anteriores de este trabajo, las **familias que son atendidas en dispositivos de preservación familiar** presentan una constelación de factores de riesgo muy diversa, pero estas familias suelen tener en común algunas características que según distintos investigadores las sitúan en una posición de vulnerabilidad para un funcionamiento familiar saludable (Ayoub et al., 1992; Buelow, 1995; Gwynne et al., 2009).

Los resultados a este respecto desde el modelo circunplejo, aunque escasos a nivel descriptivo, indican peores resultados para estas familias cuando han sido comparadas con familias procedentes de poblaciones comunitarias. Concretamente, se ha demostrado que estas familias tienen más peso en las tipologías extremas del modelo y desde una interpretación lineal se han hallado resultados significativamente menos favorables en las dimensiones de cohesión y adaptabilidad, particularmente en la primera (Ben-David y Jurich, 1993; Smith, 1996). Así mismo, niveles más bajos de cohesión y adaptabilidad en este tipo de poblaciones se han relacionado con peores indicadores de salud familiar en términos globales (Smith, 1996).

Un análisis más cualitativo del funcionamiento del sistema familiar ha puesto de manifiesto que las familias usuarias de servicios de preservación se caracterizan por un uso inconsistente del poder, la existencia de reglas cambiantes sobre los roles familiares o límites extremadamente rígidos, dificultades en la relación entre sus miembros y bajos niveles de cohesión (Buelow, 1995; Parr, 2000). Parr (2000) ha argumentado que los servicios sociales pueden ejercer a este respecto un rol perjudicial en el funcionamiento de los sistemas familiares, debido a que esta institución participa en la negociación del dominio de control familiar y puede favorecer el desarrollo de patrones de adaptabilidad disfuncionales.

No obstante, a pesar de disponer de información valiosa a nivel descriptivo sobre las familias que participan en servicios de preservación, en el estudio del funcionamiento de los sistemas familiares que reciben algún tipo de intervención se ha otorgado especial importancia a las **familias en las que se dan situaciones de maltrato infantil**.

Las familias caracterizadas por el maltrato a hijos e hijas han mostrado peores resultados en dimensiones de individuación, mutualidad, cohesión, flexibilidad, estabilidad, comunicación y estructura de roles, así como una menor seguridad familiar, unas relaciones interpersonales de baja calidad y una salud familiar más deteriorada en términos generales, incluso cuando se han comparado con otras familias en situación de riesgo psicosocial usuarias de servicios de preservación familiar en las que no existían evidencias de maltrato (Ayoub et al., 1992; Howes et al., 2000; Johnson, 2002; Paavilainen et al., 2001).

Algunos autores han interpretado estos resultados señalando que la cohesión y adaptabilidad familiar son procesos familiares con un alto potencial para exacerbar las propiedades disfuncionales en situaciones de maltrato. Así, entre los principales predictores de las distintas formas de maltrato se encuentran una cohesión familiar pobre y una escasa adaptabilidad familiar (Higgins y McCabe, 2000).

Otros autores han realizado una interpretación diferente, en la que las situaciones de maltrato exacerban las propiedades disfuncionales de la familia. Estos autores han señalado que las situaciones de violencia forman parte de las actividades de la familia, de sus patrones de interacción y en definitiva de su funcionamiento como un todo. Por tanto, dichas situaciones pueden afectar gravemente a un funcionamiento adaptativo del sistema familiar, a un patrón de relaciones saludables y por tanto al bienestar y funcionamiento competente de la familia en términos generales (Johnson, 2002; Paavilainen et al., 2001).

En relación con la dinámica familiar específica en función del tipo de maltrato, aunque ésta no ha sido una cuestión a la que se haya prestado mucha atención, existen algunas conclusiones que merece la pena destacar. Así, se ha argumentado que las familias negligentes muestran bajos niveles de afecto y cohesión, desorganización familiar con un ambiente impredecible y conflictivo y un estilo de relación desconectado con algunos brotes de dominancia en los patrones de relación (Gaudin, Polansky, Kilpatrick y Shilton, 1996). Las familias abusadoras, por su parte, expresan más afecto negativo y rigidez, niveles altos de organización y un estilo relacional apegado. Las familias sexualmente abusivas, finalmente, son las que han mostrado rasgos más distintivos, con bajos niveles de organización, particulares niveles de caos familiar y relaciones apegadas, aunque las formas de afecto son menos predecibles por la confusión sobre el afecto existente en estas familias (Howes et al., 2000).

Para finalizar, nos gustaría destacar que existen algunos **elementos contextuales** que pueden moderar el funcionamiento óptimo de estas familias como sistema en un sentido positivo o negativo. De este modo, un bajo nivel educativo de los progenitores,

la experimentación de eventos estresantes en general y las situaciones crónicas de desempleo en particular se han asociado con resultados más negativos en el funcionamiento familiar (Jordan, 1991-92; Paavilainen et al., 2001). Así mismo, se ha argumentado que disponer de servicios socioeducativos y recreativos para los menores puede facilitar la tarea educativa de los padres y promover una dinámica familiar más saludable (Garbarino y Kostelny, 1992; Pinderhughes, Nix, Foster, Jones y The Conduct Problem Prevention Research Group, 2001).

Arenas (2008) examinó las relaciones entre la calidad del entorno social y la adaptabilidad familiar percibida por una muestra de familias usuarias de los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar y halló que en los barrios de mayor calidad estructural y social las familias informaron de una mayor adaptabilidad familiar, en comparación con aquellas familias cuyos vecindarios no presentaban ninguna de estas características favorables. La cohesión percibida por las familias, sin embargo, no estableció diferencias en este sentido.

Esta autora ha señalado que, probablemente, en los barrios donde existe mayor cohesión social las interacciones positivas con los vecinos pueden favorecer dinámicas más favorables en las familias en situación de riesgo psicosocial. Así mismo, una disposición estructural de más recursos puede permitir a los progenitores centrar sus esfuerzos en promover un funcionamiento familiar más saludable. En nuestra opinión, también es posible que la ausencia de peligrosidad en este tipo de vecindarios redunde en la posibilidad de establecer patrones de interacción más flexibles y que el menor estrés exosistémico permita a estos progenitores relacionarse de forma menos rígida y tomarse más tiempo para afrontar el estrés situacional y evolutivo de una forma más eficaz.

En resumen, el examen sobre el funcionamiento del sistema familiar realizado a lo largo de estas páginas ha puesto de manifiesto que se trata de una cuestión muy relevante para el bienestar de la familia, si bien hasta la fecha se trata de una cuestión que no ha sido suficientemente documentada en situaciones de riesgo psicosocial. Es necesario, en nuestra opinión, seguir profundizando en el estudio del funcionamiento del sistema familiar en situaciones de dificultad, dada la valiosa información que este aspecto de la dinámica familiar puede ofrecer para el diseño de intervenciones familiares exitosas (Ayoub et al., 1992; Gwynne et al., 2009; Rodrigo et al., 2008).

3. Desarrollo de menores que crecen en contextos familiares en situación de riesgo psicosocial

La descripción de factores de riesgo y protección realizada hasta el momento, así como el perfil familiar dibujado acerca de las familias en situación de riesgo psicosocial por razones de preservación y fortalecimiento familiar, ofrecen algunas pistas de las particulares dificultades a las que están expuestos los niños y adolescentes que crecen en estos contextos para experimentar distintos problemas de ajuste y trayectorias desadaptativas en su desarrollo.

Así, un campo creciente de investigación se viene preocupando por el bienestar de los menores que crecen en contextos familiares donde se acumulan distintas dificultades. No obstante, es necesario señalar que fruto de una larga historia centrada en el déficit y en el maltrato infantil, gran parte de la investigación sobre el tema se ha ocupado de examinar de forma exclusiva los problemas de ajuste de los menores, fundamentalmente evaluando en qué medida las situaciones de maltrato predicen dichos problemas. En algunas ocasiones se han analizado otros indicadores de ajuste positivos, si bien la mayor parte de la información disponible se refiere a familias en situación de desventaja socio-económica, maltratantes o con hijos etiquetados en riesgo por presentar problemas emocionales y de conducta. La literatura sobre familias en situación de riesgo psicosocial por razones de preservación y fortalecimiento familiar resulta, en comparación, muy reducida, y en la mayoría de los casos se refiere al grado en que las situaciones estresantes (familiares o personales) se relacionan con distintos indicadores de ajuste.

Considerando este panorama, para aproximarnos a la comprensión de los procesos de desarrollo de menores que crecen en familias en situación de riesgo psicosocial por razones de preservación y fortalecimiento familiar nos ocuparemos de presentar la información disponible relativa a esta población. Además, aportaremos evidencias sobre otras poblaciones que han sido más frecuentemente estudiadas y que comparten algunas características con las situaciones de preservación y fortalecimiento familiar (tales como familias en situación de desventaja socio-económica, familias maltratantes y familias con hijos que presentan problemas emocionales y de conducta).

Concretamente, con objeto de simplificar este capítulo, nos ocuparemos de describir los indicadores de ajuste que posteriormente serán retomados en la parte empírica de este trabajo. Así, examinaremos los problemas de ajuste, las habilidades sociales, la competencia académica y la adaptación escolar de menores que crecen en situaciones familiares de dificultad. Durante la adolescencia, de forma específica, atenderemos a las dimensiones de autoestima y absentismo escolar.

Además de describir distintos indicadores de ajuste de menores que crecen en familias en situación de riesgo psicosocial, estamos interesados en examinar estos indicadores en diferentes momentos del curso evolutivo (durante los años preescolares, escolares y adolescentes) así como diferenciadamente en función del sexo de los

menores. Para comprender las particularidades que estos niños y adolescentes pueden experimentar en distintas etapas evolutivas y según su sexo, presentaremos puntualmente información relativa a la población comunitaria que nos permita contextualizar lo que sucede en contextos de dificultad. En definitiva, a lo largo del capítulo que aquí comienza nos ocuparemos de las siguientes cuestiones:

- Se describen los problemas de ajuste, las habilidades sociales y la autoestima de menores que crecen en situaciones de riesgo psicosocial, como indicadores de su ajuste personal. Concretamente, se definen cada uno de estos indicadores y se ofrece información sobre su prevalencia en situaciones de riesgo psicosocial, prestando especial atención a posibles diferencias en función de la edad y el sexo en relación con dicha prevalencia. Finalmente, se informa de las principales relaciones existentes entre estas dimensiones.
- Se describen la competencia académica, la adaptación escolar y el absentismo escolar de menores que crecen en situaciones de riesgo psicosocial, como indicadores de su ajuste escolar. Concretamente, se definen cada uno de estos indicadores y se ofrece información sobre su prevalencia en situaciones de riesgo psicosocial, atendiendo a posibles diferencias en función de la edad y el sexo en relación con dicha prevalencia. Así mismo, se describen las relaciones más importantes existentes entre estas dimensiones.
- Se analizan nuevamente las dimensiones de ajuste descritas en este trabajo desde una perspectiva organizativa de los procesos de desarrollo, en esta ocasión examinando las relaciones entre aspectos más personales y aquéllos propios del ámbito escolar.
- Finalmente, se trata de ofrecer una visión de conjunto sobre los procesos de desarrollo en contextos familiares en riesgo psicosocial, proponiendo algunas conclusiones generales que pueden extraerse de la descripción anterior.

3.1. INDICADORES DE AJUSTE PERSONAL EN SITUACIONES DE RIESGO PSICOSOCIAL

No cabe duda de que el ajuste personal de niños y adolescentes es un aspecto fundamental para su crecimiento personal, su desarrollo y su adaptación positiva en distintas facetas importantes de la vida (e.g., Wenar y Kerig, 2000). En situaciones de riesgo psicosocial, la experimentación de problemas de ajuste personales puede adquirir un papel relevante en la configuración de caminos desadaptativos que potencien dificultades futuras. Además, contar con características individuales positivas puede resultar particularmente fortalecedor en situaciones de dificultad, ayudando a niños y adolescentes a afrontar con mayor eficacia los particulares retos de sus vidas y a disfrutar en definitiva de un mayor bienestar (Lipschitz-Elhawi e Itzhaky, 2008; Masten y Coatsworth, 1998).

Por la relevancia de estas cuestiones para el bienestar, a continuación examinaremos distintos indicadores del ajuste personal que niños y adolescentes crecen en familias en situación de riesgo psicosocial por razones de preservación y fortalecimiento familiar. Concretamente, nos ocuparemos de los aspectos conductuales y emocionales que suelen preocupar con más frecuencia en situaciones de dificultad (los problemas de ajuste), pero también examinaremos otros indicadores de ajuste positivos que han sido destacados en la literatura por su papel fortalecedor (las habilidades sociales). Posteriormente, dedicaremos especial atención a la autoestima durante la adolescencia, como un indicador multidimensional del ajuste personal de chicos y chicas durante esta etapa evolutiva. Finalmente, examinaremos las principales relaciones existentes entre estas dimensiones.

3.1.1. Problemas de ajuste

Como hemos venido destacando en páginas anteriores, hasta hace relativamente poco tiempo la comprensión de los procesos psicosociales de familias donde las necesidades de sus miembros no se ven satisfechas se ha caracterizado por una perspectiva del déficit. Fruto de esta conceptualización, teóricos e investigadores han puesto el acento en qué es lo que no funciona o se desvía de la norma y, por ello, las investigaciones más fructíferas que se han ocupado de explorar los procesos de desarrollo de menores que crecen en familias en situación de riesgo psicosocial se han referido a los problemas de ajuste de estos menores.

A continuación, nos ocuparemos de definir las principales dimensiones que configuran dichos problemas, para después ofrecer información sobre su prevalencia en situaciones de riesgo psicosocial, prestando especial atención a lo que sucede en distintos momentos del curso evolutivo y en función del sexo de los menores.

3.1.1.1. Conceptualizando los problemas de ajuste. Los problemas de internalización, externalización e hiperactividad

Desde las distintas perspectivas que se han ocupado de examinar los problemas de ajuste de niños y adolescentes, el modelo conductual de la comprensión de la psicopatología evolutiva ha evaluado los problemas de ajuste en términos de conductas específicas que pueden ser objetivamente descritas y operativamente definidas (Wenar y Kerig, 2000). En este sentido, existe cierto consenso en considerar que los **problemas de ajuste** de los menores hacen referencia a aquellas conductas o pensamientos que difieren en términos de frecuencia (perspectiva cuantitativa) o intensidad (perspectiva cualitativa) significativamente excesiva o deficitaria de lo socialmente esperable (Wenar y Kerig, 2000). Aunque la dimensión evolutiva no se encuentra explícitamente en esta definición, está implícita en tanto que las expectativas sociales difieren a medida que el niño o la niña crece; si las normas para juzgar conductas esperables cambian con la edad, también lo hacen los criterios para valorar una conducta como excesiva o deficitaria.

Tradicionalmente, la evaluación de estos problemas de ajuste se ha venido realizando desde una aproximación categorial, en la que a través de sistemas de clasificación como el *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM-IV* (American Psychiatric Association, 1994/2002) o la *Clasificación de la CIE-10 de los Trastornos Mentales y del Comportamiento en niños y adolescentes* (World Health Organization, 1996/2001), se han elaborado y perfeccionado los principales desórdenes de conducta infantiles y adolescentes.

No obstante, una perspectiva más actual sobre la psicopatología evolutiva coincide en señalar las ventajas de una aproximación dimensional frente a una categorial, en tanto que la primera permite considerar la presencia de problemas en un continuo, atender a distintos aspectos de la conducta y tener en consideración los cambios evolutivos de la edad, ofreciendo en definitiva una evaluación más cualitativa sobre la severidad de estos problemas (Achenbach, 1995). A este respecto, existe cierto consenso en considerar que los problemas de ajuste pueden agruparse empíricamente en dos síndromes principales: los problemas de internalización y los problemas de externalización (Achenbach, 1985). Algunos autores, no obstante, han destacado la existencia de un tercer síndrome con identidad propia, la hiperactividad, por el papel que juega en el desarrollo de niños y niñas, particularmente durante los años escolares (Gresham y Elliot, 1990).

En relación con los problemas de internalización, existe un amplio consenso a lo largo de las definiciones propuestas por distintos autores en considerarlos como pertenecientes al subgrupo de problemas de ajuste que implican alteración en la emoción o el humor, atendiendo reiteradamente a componentes emocionales como el retraimiento, las quejas somáticas, la ansiedad y la depresión. Los problemas de internalización suelen ser entendidos como un reflejo de los conflictos internos y los estados de tensión psicológica experimentados subjetivamente por niños y adolescentes; en definitiva, como problemas de desajuste psicológico (Abad, Forns, Amador y Martorell, 2000; Lemos, Fidalgo, Calvo y Menéndez, 1992a; Lemos, Vallejo y Sandoval, 2002; Wenar y Kerig, 2000).

Por su parte, los problemas de externalización se refieren a aquellas conductas disruptivas o que causan malestar en el entorno del sujeto (Abad et al., 2000; Lemos et al., 2002) e incluyen síndromes como conductas delictivas y agresivas (Abad et al., 2000; Lemos et al., 1992a; Wenar y Kerig, 2000).

En relación a los problemas de hiperactividad, éstos se refieren a diversas conductas de falta de atención (como distraerse con facilidad, tener problemas para seguir las instrucciones, el cambio frecuente de una actividad incompleta a otra) así como a conductas de impulsividad o sobre-actividad (como actuar sin pensar, correr y saltar inapropiadamente, moverse nerviosamente, tener dificultad para esperar en línea o el turno) las cuales llevan a un funcionamiento desadaptativo (Sayal y Taylor, 2005; Wenar y Kerig, 2000).

3.1.1.2. Problemas de ajuste de menores que crecen en contextos familiares en situación de riesgo psicosocial

Como hemos señalado con anterioridad, son escasas las investigaciones empíricas que se han ocupado de explorar la prevalencia de problemas de ajuste de menores que crecen en **familias en situaciones de riesgo psicosocial por razones de preservación y fortalecimiento familiar**. Combs-Orme y Thomas (1997), en un estudio descriptivo sobre familias usuarias de recursos de preservación familiar, pusieron de manifiesto que la mayoría de los chicos y chicas adolescentes evaluados se situaron en el rango clínico de problemas tanto de internalización como de externalización. Nosotros también exploramos los problemas de adaptación personal de adolescentes de familias en situaciones de riesgo psicosocial por razones de preservación y fortalecimiento familiar en un estudio anterior a éste. Si bien los valores promedio hallados por los adolescentes de familias en situación de riesgo no mostraron diferencias significativas a nivel estadístico en comparación con su grupo de iguales, un análisis pormenorizado de la adaptación personal de cada adolescente en comparación con su grupo-clase de referencia puso de manifiesto la existencia de una probabilidad tres a uno de que un adolescente de familias usuarias de los servicios sociales obtuviera puntuaciones alejadas del promedio en un sentido negativo (más de una desviación típica por debajo de la media). Es decir, resultó tres veces más probable que mostraran problemas de adaptación personal en relación a sus iguales a que informaran de una buena adaptación personal (Jiménez, 2007). Otros autores también han informado de una alta presencia de problemas de ajuste a lo largo del curso evolutivo, incluyendo agresividad, desórdenes conductuales, delincuencia, conducta antisocial, ansiedad, depresión y suicidio (Berry, 1991; Gwynne et al., 2009; Repetti et al., 2002; Thieman y Dall, 1992; Veerman et al., 2003; Werrbach, 1992).

En relación a los menores que crecen en **familias en situación de riesgo usuarias de los servicios sociales por diversas razones**, algunas investigaciones en el contexto internacional han puesto de manifiesto que niños y niñas en edad preescolar presentan precursores de desórdenes tanto externalizantes —tales como el enfado y la falta de autocontrol— como internalizantes —en forma de retraimiento, tristeza, inseguridad en las conversaciones y abrumamiento— (Denham y Burton, 1996). Durante los años escolares y la adolescencia estos menores han mostrado más problemas de ajuste que la población comunitaria (Svedin, Wadsby y Sydsjö, 2005; Wadsby, Svedin y Sydsjö, 2007). De hecho, durante la adolescencia se ha informado de una probabilidad de situarse en el rango clínico de problemas de ajuste entre dos y cuatro veces superior a la población comunitaria (Svedin et al., 2005).

En nuestro contexto más cercano, probablemente Lorence (2008) haya realizado el estudio más exhaustivo en relación a chicos y chicas adolescentes de familias en situación de riesgo psicosocial usuarias de los servicios sociales. Examinando a 134 adolescentes entre 11 y 17 años, esta autora ha documentado una alta presencia de problemas de ajuste, particularmente de naturaleza externalizante, asociada a conductas tales como transgresiones de normas, conductas agresivas, hurto, etcétera. Lorence

contrastó las medias de su investigación con las halladas en un estudio con una muestra de 2833 chicos y chicas adolescentes procedentes de la población comunitaria que fueron entrevistados empleando el mismo instrumento (Lemos et al., 2002). Los resultados de su investigación pusieron de manifiesto que los problemas de ajuste considerados globalmente no diferenciaron a ambos grupos de adolescentes; sin embargo, un examen pormenorizado de los problemas de internalización y externalización mostró que fueron éstos últimos los que distinguieron a ambos grupos de sujetos.

En comparación con la escasez de datos disponibles entre población usuaria de servicios sociales —particularmente de servicios de preservación familiar—, numerosas investigaciones han demostrado que los chicos y chicas que viven en **familias en situación de desventaja socio-económica** tienen más riesgo de desarrollar caminos desadaptativos que pueden potenciar serias dificultades conductuales y emocionales a lo largo de su vida (Schoon, Sacker y Bartley, 2003). Así, en diversos estudios se ha puesto de manifiesto que los menores que crecen en condiciones socio-económicamente desfavorables suelen presentar más problemas conductuales y emocionales en comparación con la población comunitaria (Compas, 2004; Denham y Burton, 1996; Fantuzzo, Bulotsky, McDermott, Mosca y Lutz, 2003; Hill, 2001; Kaiser, Hancock, Cai, Foster y Hester, 2000; McLoyd, 1998; Svedin et al., 2005).

Concretamente, distintas investigaciones realizadas con familias en situación de desventaja socio-económica han puesto de manifiesto que, desde la perspectiva del profesorado, niños y niñas en edad preescolar presentan particulares problemas de ajuste (Burchinal, Roberts, Zeisel, Hennon y Hooper 2006; Carpenter y Nangle, 2006; Carpenter, Sheperd y Nangle, 2008; Redden et al., 2001; Serna, Nielsen, Lambros y Forness, 2000), evidenciando una mayor tasa de problemas de externalización e internalización que la población comunitaria, lo que se ha traducido en una mayor probabilidad de situarse dentro del rango clínico de estas puntuaciones (Kaiser et al., 2000; Qi y Kaiser, 2003).

Durante la etapa escolar, niños y niñas de familias en situación de desventaja socio-económica han mostrado también una elevada tasa de problemas internalizantes, externalizantes y de hiperactividad (Burchinal et al., 2006; Izard et al., 2001), significativamente superior a la de otros menores de la población comunitaria (Bradley y Corwyn, 2002; Takeuchi, Williams y Russell, 1991), así como que sus problemas de ajuste en general se relacionan con las dificultades socio-económicas que experimentan en el contexto familiar (Gottfried, Gottfried, Bathurst, Guerin y Parramore, 2003; Takeuchi et al., 1991).

En consonancia con estos resultados, y en relación con la etapa adolescente, Guillamón (2003), en una extensa revisión sobre la influencia del nivel socio-económico familiar en los problemas de ajuste durante la adolescencia, ha señalado cómo distintos indicadores de dificultad se relacionan tanto con problemas internalizantes como externalizantes en la mayoría de las investigaciones. Así mismo, estos chicos y chicas en

situación de desventaja han informado de mayores tasas de agresividad, delincuencia y abuso de sustancias que otros menores (Bradley y Corwyn, 2002).

Además de examinar las situaciones de desventaja socio-económica, distintas investigaciones han puesto de manifiesto que los menores que crecen en **familias en las que se dan situaciones de maltrato** se encuentran en mayor riesgo que otros niños y adolescentes de sufrir problemas de externalización e internalización (Cicchetti y Olsen, 1990; Feldman, Salzinger, Rosario, Alvarado y Hammer, 1995). La investigación sugiere que los niños y adolescentes que viven en hogares donde existe violencia intra-parental presentan más riesgo de problemas internalizantes y externalizantes, incluso controlando el nivel socio-económico y comparando estas familias con otras usuarias de servicios de preservación familiar (Attala y Summers, 1999; Kernic et al., 2003). Así mismo, los niños en edad preescolar, escolar y adolescente que han sido víctimas directas de maltrato en su familia, particularmente aquéllos que han sufrido maltrato físico, muestran más agresividad hacia los iguales y hacia los adultos, más problemas de internalización y de externalización y más depresión (Mammen, Kolko y Pilkonis, 2003; Shonk y Cicchetti, 2001).

Wolfe y Mosk (1983), sin embargo, han señalado que la relación entre maltrato y problemas de ajuste no es tan clara, argumentando que es posible que sean los patrones de interacción familiar los que establezcan diferencias con la población comunitaria y no las situaciones de maltrato en sí mismas. De hecho, en su estudio, estos autores hallaron similares problemas de ajuste para una muestra de niños en edad escolar y adolescente que habían sufrido abuso y otra de familias en situación de preservación familiar pero sin tal situación de abuso, y los problemas observados en ambos tipos de familias —ansiedad, depresión, hiperactividad, delincuencia, agresividad, internalización y externalización —se distanciaron significativamente de los de la población general. Fruto de estos resultados, estos autores ponen el acento en la necesidad de incluir a las familias en situación de preservación familiar dentro de las actuaciones preventivas, sin necesidad de que el maltrato explícito sea un criterio para la intervención.

Finalmente, otra forma de comprender los problemas de ajuste que experimentan los niños y adolescentes que crecen en situaciones de riesgo es atender a **poblaciones que han sido identificadas por una alta presencia de problemas de ajuste en los menores**. En este sentido, distintos estudios han mostrado que los menores identificados en riesgo de experimentar problemas de ajuste se diferencian significativamente de otros niños y niñas por sus problemas de internalización, externalización, hiperactividad y conductas de alto riesgo durante los años escolares y la adolescencia (Kemp y Center, 2001; Lane, 2003; Lipschitz-Elhawi e Itzhaky, 2008).

Así mismo, se ha señalado que el diagnóstico realizado durante la etapa infantil o los primeros años de Primaria que sitúa a estos menores en situación de riesgo para desarrollar problemas de ajuste predice los posteriores resultados durante la adolescencia (Montague, Enders, Dietz, Dixon, y Cavendish, 2008), así como que la

experimentación de estrés psicosocial sitúa en una mayor vulnerabilidad a estos menores, particularmente para la experimentación de problemas de externalización (Fishbein et al., 2006).

3.1.1.2.1. Perspectiva evolutiva sobre la prevalencia de problemas de ajuste en situaciones de riesgo psicosocial

En relación con los cambios que se producen en la experimentación de problemas de ajuste a lo largo del curso evolutivo, existen tres nociones comúnmente aceptadas que resultan fundamentales para comprender la prevalencia de este tipo de problemas en familias en situación de riesgo psicosocial: (1) el cambio en la sintomatología a través de la que dichos problemas se expresan conductualmente en distintas etapas evolutivas, (2) el aumento de la frecuencia de este tipo de problemas a través del curso del desarrollo normativo y (3) la tendencia al reforzamiento de este tipo de problemas a lo largo del curso evolutivo cuando se experimentan en edades tempranas.

En primer lugar, existe cierto consenso en considerar que **el modo en que se manifiestan los problemas de ajuste cambia con la edad** (Wenar y Kerig, 2000). En el marco del desarrollo evolutivo normativo, se ha documentado que los problemas de internalización durante la infancia se manifiestan a través de la timidez, la introversión, la ansiedad, la tristeza y soledad. En la adolescencia, sin embargo, este tipo de problemas suelen incluir alteraciones psicológicas o somáticas, inestabilidad emocional, afecto negativo, ansiedad y depresión (Oliva y Parra, 2004; Parra, 2005; Ramírez, Herrera y Herrera, 2005; Valencia y Andrade, 2005). En relación con los problemas de externalización, los niños en edad preescolar suelen mostrar agresividad en su forma verbal y física, mientras que al final de la etapa preescolar o inicios de la escolar aparece una agresividad de carácter más relacional, así como rasgos hiperactivos. Al inicio de la adolescencia se hacen más patentes los problemas de conducta y las actividades delinquentes y antisociales (Carpenter y Nangle, 2006; Wenar y Kerig, 2000). En consonancia con estas modificaciones en la expresión de los problemas de externalización, la hiperactividad durante la etapa escolar ha recibido una gran atención (e.g., Clarke, Barry, McCarthy y Selikowitz, 2001; Presentación y Siegenthaler, 2005; Sayal y Taylor, 2005), no solamente por la relevancia que adquiere en el curso evolutivo de los problemas de ajuste, sino también por las particulares repercusiones de este tipo de problemas para la trayectoria académica y el desarrollo de problemas de aprendizaje durante los años escolares (Wenar y Kerig, 2000).

Así mismo se ha señalado que los patrones de problemas conductuales tienden a consolidarse a través del tiempo. Es decir, durante los años preescolares es posible que niños y niñas manifiesten distintos tipos de problemas de ajuste. Sin embargo, en años posteriores, a medida que estos problemas se consolidan, suele emerger un patrón más específico, de modo que durante los años escolares y la adolescencia es más frecuente que niños y adolescentes presenten un perfil de problemas más específico (Kaiser et al., 2000).

En segundo lugar, independientemente de las conductas a través de la que se expresen, existe cierto consenso en considerar que **los problemas de ajuste tienden a incrementar con la edad** en el curso evolutivo normativo (Moren-Cross, Wright, LaGory y Lanzi 2006), particularmente durante la adolescencia en comparación con etapas anteriores (e.g., Achenbach et al., 1990; Goossens, 2006).

No disponemos de estudios que hayan explorado esta cuestión a través de distintas etapas evolutivas en familias en situación de riesgo psicosocial por razones de preservación y fortalecimiento familiar. Sin embargo, en poblaciones usuarias de los servicios sociales por distintas razones los resultados no son plenamente concluyentes. Por ejemplo, Denham y Burton (1996) no han demostrado una relación entre la edad y la regulación del afecto positivo y negativo en niños y niñas de edad preescolar. Svedin y colaboradores (2005), por su parte, hallaron que la frecuencia de problemas de ajuste descendió en el período de 8-16 años, en comparación con el período inicial 0-8 años, si bien las diferencias con respecto a la población comunitaria se incrementaron con el paso del tiempo. Estos autores han señalado que un decremento en la problemática familiar y/o una trayectoria más larga de intervención desde los servicios sociales con estas familias podría explicar el descenso de este tipo de problemas.

En relación con cuál es la etapa evolutiva de mayor vulnerabilidad para la experimentación de problemas en situaciones de riesgo psicosocial, tampoco existe un acuerdo unánime. Generalmente se ha señalado que la adolescencia puede ser un período particularmente vulnerable en que el estrés propio de las demandas a nivel biológico, hormonal, cognitivo y social de esta etapa evolutiva se una a las demandas específicas que afrontan los adolescentes en situaciones de riesgo psicosocial (Petersen y Leffert, 1995). Sin embargo, otros autores han argumentado que son los años preescolares los que pueden generar mayor vulnerabilidad para la experimentación de problemas de ajuste en este tipo de familias, ya que las demandas evolutivas propias de estas edades pueden reforzar el estrés familiar ya existente, haciendo que patrones familiares poco saludables para el desarrollo se hagan particularmente patentes durante estos años (Attala y Summers, 1999). Nuestros resultados con familias en situación de riesgo psicosocial por razones de preservación y fortalecimiento familiar apuntan en una dirección diferente, ya que durante los últimos cursos de Primaria chicos y chicas en situación de riesgo psicosocial se diferenciaron de sus iguales por sus problemas de adaptación personal, pero no fue así durante la adolescencia (Jiménez, 2007).

El aumento de la frecuencia de problemas de ajuste ha sido una cuestión particularmente abordada durante la adolescencia, debido a los numerosos cambios que estos chicos y chicas experimentan y, como hemos señalado, a que ciertamente la literatura disponible indica una diferencia cualitativa en cuanto a la experimentación de este tipo de problemas durante esta etapa evolutiva. En el curso evolutivo normativo se ha documentado un aumento progresivo de los problemas de ajuste a lo largo de la adolescencia (Lemos et al., 1992a; Lemos, Fidalgo, Calvo y Menéndez, 1992b; Moreno, Muñoz, Pérez y Sánchez-Queija, 2005; Rescorla et al., 2007; Sandoval Lemos y Vallejo, 2006; Zubeidat, Fernández-Parra, Ortega, Vallejo y Sierra, 2009), aunque no siempre

estos resultados han alcanzado la relevancia clínica suficiente, particularmente en relación con la experimentación de problemas emocionales (Goossens, 2006; Gresham y Elliot, 1990; Sandoval et al., 2006).

En relación con el curso de los problemas de ajuste durante la adolescencia en situaciones de riesgo psicosocial, los resultados disponibles parecen indicar una mayor estabilidad. Así, en algunos estudios realizados con familias usuarias de los servicios sociales no se han hallado diferencias para los problemas externos e internos entre distintos períodos de la adolescencia (Combs-Orme y Thomas, 1997; Lorence, 2008). Otros estudios realizados con poblaciones de adolescentes etiquetados en situación de riesgo por presentar una tasa de problemas de ajuste dentro de rangos establecidos como clínicos o no normativos han informado de resultados similares (Lipschitz-Elhawi e Itzhaky, 2008). Estos autores argumentan que, a diferencia de lo que sucede en la población comunitaria, es posible que en situaciones de riesgo psicosocial operen variables específicas distintas a la edad que realicen una contribución significativa a la presencia de estos problemas.

En tercer lugar, aunque no son frecuentes los estudios longitudinales que hayan examinado los problemas de ajuste en distintas etapas evolutivas, la información disponible apunta a que, además de una mayor frecuencia y diferenciación de los problemas existentes a lo largo del curso evolutivo, se observa un **reforzamiento de los problemas de ajuste**, de modo que los niños y niñas que manifiestan problemas durante los años preescolares —particularmente en su dimensión externalizante— tienen más probabilidades de experimentar esos mismos problemas durante los años escolares, la adolescencia y la juventud (Egeland, 2007; Fantuzzo et al., 2003; Laucht, Esser y Schmidt, 2001; Montague et al., 2008; Moren-Cross et al., 2006; Serna et al., 2000).

Además, algunos estudios han mostrado que este poder predictivo se incrementa con el paso del tiempo, de modo que niños y niñas con problemas de ajuste se diferencian más de la población comunitaria que no experimenta este tipo de problemas a medida que se hacen más mayores (Montague et al., 2008). Sin embargo, es necesario puntualizar que esta tendencia reforzadora que diferencia a los menores problemáticos de otros chicos y chicas puede verse amortiguada por la experimentación de otros eventos —normativos o no—, que ejerzan una mayor influencia sobre los problemas de ajuste. Por ejemplo, Montague y colaboradores (2008) examinaron el desarrollo de la depresión en niños y niñas que en el último año de infantil o primero de Primaria habían sido catalogados en riesgo de problemas de conducta por sus profesores y esta evaluación se asoció con el desarrollo de la depresión durante la adolescencia a los 14, 15, 16 y 17 años, aunque no a los 13 años, probablemente porque en la entrada a la adolescencia existen otras muchas experiencias que influyeron más en este tipo de problemas que la experiencia temprana de los mismos.

3.1.1.2.2. Prevalencia de problemas de ajuste en situaciones de riesgo psicosocial en función del sexo

En los problemas relacionados con el **ámbito internalizante**, se ha mostrado de forma consistente que existe una mayor prevalencia de chicas que de chicos con este tipo de problemas. Durante los años preescolares y escolares, las diferencias de sexo informadas dependen de la problemática concreta a la que se haga referencia, de modo que en depresión, por ejemplo, se trata de diferencias pequeñas en magnitud y poco consistentes, mientras que en ansiedad existe una prevalencia de niñas presentando esta problemática, particularmente durante los años escolares (Wenar y Kerig, 2000). Durante la etapa adolescencia, sin embargo, los resultados de las distintas investigaciones desarrolladas tanto en el ámbito nacional como en el internacional han sido claramente más consistentes, informando de que las chicas presentan más problemas de internalización que los varones (Dekovic, 1999; Lemos et al., 1992a, 1992b; Lemos et al., 2002; Rescorla et al., 2007; Sandoval et al., 2006; Steinhausen y Metzke, 2001), así como más problemas de ansiedad, quejas somáticas y depresión (Calvete y Cardeñoso, 2005; Davis, Tang y Ko, 2002; Graber, 2004; Rescorla et al., 2007; Zubeidat et al., 2009).

Algunos investigadores han planteado la posibilidad de que las chicas sean más vulnerables que los chicos a los eventos de interconexión, dada su mayor preocupación por las relaciones con los otros y la experimentación de más presión para ajustarse a las expectativas de los iguales y de sus familias, lo que puede generar más problemas emocionales (Calvete y Cardeñoso, 2005; Graber, 2004; Parra, 2005). Así mismo, es posible que la mayor capacidad de pensamiento crítico y reflexivo, más predominante en chicas, favorezca la aparición de más pensamientos negativos y por tanto más problemas de índole emocional (Calvete y Cardeñoso, 2005; Sandoval et al., 2006). Finalmente, otra hipótesis que se ha manejado en la explicación de las diferencias de sexo en los problemas de internalización, concretamente durante la adolescencia, tiene que ver con la experimentación de mayores niveles de estrés en el caso de las chicas durante esta etapa evolutiva. Dado que las chicas maduran físicamente antes que los chicos, es posible que el desarrollo físico se produzca cuando ellas aún no han desarrollado las habilidades o competencias que necesitan para negociar las nuevas situaciones a las que se enfrentarán con su nuevo cuerpo, generando así mayores niveles de malestar emocional, particularmente si esta situación coincide con otros eventos estresantes como el cambio de etapa educativa (Graber, 2004).

En relación con los **problemas de externalización** las diferencias en función del sexo no son tan claras. Así, desde los años preescolares hasta la adolescencia, los varones han tendido a mostrar una mayor problemática relacionada con conductas agresivas, delinquentes o antisociales (Huizinga, Loeber, Thornberry y Cothorn, 2000; Wenar y Kerig, 2000). Este patrón ha sido particularmente examinado durante la adolescencia, y la mayoría de los estudios a este respecto han destacado tales diferencias (Dekovic, 1999; Lemos et al., 1992a, 1992b; Lemos et al., 2002; Zubeidat et al., 2009), argumentando que los varones justifican los actos violentos más que las chicas y que

ellos se caracterizan por un estilo conductual más impulsivo que reduce su repertorio de alternativas conductuales (Calvete y Cardeñoso, 2005).

Sin embargo, otras investigaciones no han observado diferencias entre chicos y chicas en relación con los problemas de externalización (Parra, 2005; Sánchez-Queija, 2007; Wentzel, 1993) o la magnitud de estas diferencias ha resultado clínicamente insignificante (Calvete y Cardeñoso, 2005; Sandoval et al., 2006). Así, Rescorla y colaboradores (2007), en una amplia evaluación de más de 27000 adolescentes de 24 países de procedencia, hallaron resultados dispares a este respecto que les impidieron establecer ninguna conclusión interpretable sobre sus resultados.

Sánchez-Queija (2007) ha argumentado que, probablemente, la similitud en los niveles de ajuste externo en los chicos y chicas se deba a una mayor implicación de las chicas en este tipo de conductas como consecuencia de la progresiva tendencia a la una socialización más igualitaria para ambos sexos. En nuestra opinión, es posible que el modo en que se evalúan los problemas externalizantes pueda explicar la ausencia de diferencias encontradas en los estudios más recientes. Así, al igual que los niños es más probable que se impliquen en conductas agresivas físicamente, las niñas suelen participar con más frecuencia en episodios de agresividad relacional, en las que intentan dañar a los demás a través de la ridiculización, la exclusión del grupo de iguales y el alentamiento de rumores (Wenar y Kerig, 2000). Es posible que la inclusión de estos aspectos específicos en la evaluación de los problemas de externalización en general impida establecer un patrón diferencial en función del sexo de forma consistente.

En relación con los **síndromes hiperactivos** de forma específica, aunque la mayor parte de la investigación realizada hasta el momento se ha centrado fundamentalmente en los varones, la información disponible comparando chicos y chicas apunta a una mayor prevalencia de este tipo de problemas en chicos que en chicas durante los años preescolares, escolares y la adolescencia (Clarke et al., 2001; Côté, Tremblay, Nagin, Zoccolillo y Vitaro, 2002; Diamantopoulou, Henricsson y Rydell, 2005; Pierrehumbert, Bader, Thevoz, Kinal y Halfon, 2006; Presentación y Siegenthaler, 2005). Pierrehumbert y colaboradores (2006), en un amplio estudio con menores de 4 a 17 años, informaron de que los chicos de población comunitaria tenían cuatro veces más probabilidades de puntuar en el rango clínico de la hiperactividad en comparación con las chicas y que estas diferencias resultaron más acusadas en la población clínica, alcanzando proporciones de nueve a uno. No obstante, existe cierto consenso en que, si bien los chicos presentan este tipo de problemas con más frecuencia que las chicas, cuando éstas los experimentan los sufren con mayor severidad (Clarke et al., 2001).

Los resultados de estudios desarrollados con niños y adolescentes de familias en **situación de riesgo psicosocial usuarias de servicios sociales** han mostrado resultados dispares. Así, en el estudio de Lorence (2008) las chicas adolescentes en situación de riesgo psicosocial mostraron más problemas de internalización que los chicos, aunque no hubo diferencias significativas en torno a los problemas de externalización. Por nuestra parte, sin embargo, no hemos podido comprobar tales diferencias al examinar los

problemas de adaptación personal durante la adolescencia en situaciones de riesgo psicosocial (Jiménez, 2007).

Además, el modo en que la problemática de los menores de familias usuarias de los servicios sociales establece diferencias en función del sexo en comparación con la población comunitaria tampoco ha presentado un patrón consistente en la literatura sobre el tema. Svedin, Wadsby y Sydsjö (1996) informaron de que durante los años escolares las niñas de familias usuarias de los servicios sociales por diversas razones presentaban más problemas de internalización que la población comunitaria. Sin embargo, durante la etapa adolescente fueron los varones quienes se diferenciaron significativamente de otros chicos tanto por los problemas de internalización como de externalización (Wadsby et al., 2007). Lorence (2008), por su parte, puso de manifiesto que los adolescentes varones en situación de riesgo mostraron más problemas de externalización y menos problemas de internalización que los chicos de población comunitaria, mientras que las chicas solamente se diferenciaron por una mayor tasa de problemas de externalización. Combs-Orme y Thomas (1997) y Jiménez (2007), sin embargo, no han hallado estas diferencias durante la adolescencia.

En relación con los problemas de ajuste en **familias en situaciones de desventaja socio-económica**, la existencia de diferencias en función del sexo depende de la etapa evolutiva considerada. Así, durante la etapa preescolar los resultados no son consistentes, ya que algunos estudios han señalado que los niños muestran más problemas de internalización (Redden et al., 2001), otros que presentan más problemas de externalización (Kaiser et al., 2000) y otros no han informado de diferencias en función del sexo (Carpenter y Nangle, 2006). En comparación con la población comunitaria, durante los años preescolares niños y niñas han mostrado diferenciarse de sus iguales en problemas de internalización, aunque solo los varones lo han hecho en problemas de externalización (Kaiser et al., 2000).

Durante los años escolares, se han documentado mayores problemas de hiperactividad para los chicos, pero no en el caso de los problemas de internalización y externalización (Izard et al., 2001). Durante la adolescencia, en un amplio estudio con chicas y chicos adolescentes, Lozano y García (2000) han informado de que las primeras se diferencian significativamente de los varones tanto en los problemas de internalización en términos generales, como en términos de depresión, problemas de pensamiento, problemas de relación y quejas somáticas. En relación a los problemas de externalización, estos autores no informaron de diferencias significativas en esta dimensión considerada globalmente, pero los chicos obtuvieron mayores puntuaciones en búsqueda de atención y conducta delictiva mientras que, en contra de sus predicciones, las chicas informaron de mayor agresividad.

Finalmente, en poblaciones donde los menores han sido etiquetados en **situación de riesgo por presentar problemas emocionales o conductuales**, de forma general se ha hallado una mayor problemática externalizante entre los varones, si bien es cierto que las chicas han sido infrecuentemente examinadas en este tipo de investigaciones (Hill,

2001; Wenar y Kerig, 2000). Las diferencias inter-sexo en cuanto a problemas de internalización han sido menos consistentes en esta población (Lipschitz-Elhawi e Itzhaky, 2008), aunque en algunas ocasiones se ha documentado que las chicas adolescentes presentan un mayor riesgo de padecer depresión, tanto en comparación con la población comunitaria como con los varones en situación de riesgo (Davis et al., 2002).

En definitiva, aunque sin duda el desarrollo evolutivo normativo implica la presencia de algunos problemas (Wenar y Kerig, 2000), la literatura sobre el tema ha puesto de manifiesto que niños y adolescentes que crecen en familias en situación de riesgo psicosocial presentan más probabilidades de experimentar problemas de ajuste. No obstante, las investigaciones disponibles también han señalado una gran variabilidad en la experimentación de estos problemas en situaciones de riesgo psicosocial en función del momento evolutivo considerado y del sexo de los menores y los resultados a este respecto no son concluyentes. Por tanto, no parece arriesgado hipotetizar que distintas dimensiones del contexto en que crecen estos niños y adolescentes pueden desempeñar un papel relevante en la explicación de esta variabilidad.

3.1.2. Habilidades sociales

Como hemos destacado anteriormente, la aproximación a los procesos de desarrollo de los menores en general, y de niños y adolescentes de familias en situación de riesgo psicosocial en particular, ha ido frecuentemente de la mano de una visión negativa centrada en los problemas de ajuste. No obstante, el cambio que ha comenzado a producirse hacia un modelo de fortalecimiento ha llevado a que distintos investigadores empiecen a preocuparse por indicadores de competencia y desarrollo positivos. Éste es el caso de la competencia social de niños y adolescentes y, como veremos más adelante, también de la autoestima y del ajuste escolar.

En lo que a competencia social se refiere, ésta ha sido considerada un componente importante del desarrollo personal, fundamentalmente por su papel como elemento individual protector para el ajuste en otros ámbitos del desarrollo (Abelev, 2009). Esta preocupación por la competencia social como un elemento protector se ha traducido en disponer de información relevante sobre esta dimensión en situaciones de riesgo psicosocial (fundamentalmente en situaciones de maltrato infantil), si bien también ha llevado a que la mayor parte de las investigaciones disponibles se hayan centrado en examinar la competencia social durante los años preescolares.

A continuación, nos ocuparemos de definir las habilidades sociales como indicadores del nivel de competencia social, para después ofrecer información sobre su prevalencia en situaciones de riesgo psicosocial, prestando especial atención a la edad y el sexo en el examen de esta prevalencia.

3.1.2.1. Conceptualizando las habilidades sociales. El autocontrol, la asertividad y la cooperación

Fruto de que la noción de competencia social se ha empleado con frecuencia para expresar un resultado deseable del desarrollo infantil, distintos autores han realizado esfuerzos por definir y operacionalizar este constructo. Sin embargo, una mayor preocupación por esta faceta del desarrollo no se ha traducido en un consenso sobre su significado, sobre cuáles son las dimensiones que debería incluir y por tanto sobre el modo en que debe ser evaluada (Hay y Pawlby, 2003; Ogden, 2003).

En relación con la noción general de **competencia social**, las distintas definiciones ofrecidas en la literatura difieren en el modo de evaluar un resultado competente y en su nivel de especificidad, si bien comparten entre ellas el considerar que la competencia social implica un funcionamiento exitoso en la interacción social de forma apropiada de acuerdo con el propio nivel evolutivo y las demandas del contexto (Rose-Krasnor, 2006). No obstante, desde este punto de partida compartido, las definiciones varían en torno a cómo definir dicho funcionamiento exitoso y por tanto en torno a qué aspectos de la interacción social evaluar. A este respecto, en términos generales existen cuatro formas de definir operacionalmente la competencia social: atendiendo al estatus sociométrico, a las relaciones sociales, a resultados sociales adaptativos o a las habilidades sociales. A excepción de las habilidades sociales, del resto de propuestas se ha criticado que se ocupan de evaluar como indicadores de competencia social aspectos como la extroversión, el número de amigos u otros resultados adaptativos, cuando si bien se trata de aspectos relacionados o incluso predictores de la competencia social, no son necesariamente sinónimos, ya que no miden en sí mismos la conducta social y además se encuentran fuertemente mediados culturalmente (Ogden, 2003; Schaffer, 1996).

Por ello, en los últimos años existe cada vez mayor consenso sobre la necesidad de utilizar medidas directas de la competencia social centradas en las **habilidades sociales**, pues permiten evaluar objetivamente la conducta y además se centran en el sujeto como ejecutor de la competencia social (Rose-Krasnor, 2006). Aunque no existe un acuerdo unánime entre si distinguir o no competencia social de habilidades sociales ni en cómo realizar dicha distinción (Bloom, Karagiannakis, Toste, Heath y Konstantinopoulos, 2007; National Center for Education Statistics, 1996) en términos generales las habilidades sociales se han considerado como indicadoras de competencia social y son numerosas las investigaciones que se han ocupado de explorar la competencia social a través de las habilidades sociales (Ogden, 2003).

La definición más común de habilidades sociales se refiere a éstas como un grupo de conductas específicas que un individuo exhibe para desarrollar competentemente una tarea social de acuerdo con las demandas del contexto y su nivel evolutivo (Gresham, 2007). En este sentido, las habilidades sociales implican una asociación entre una conducta social positiva y resultados sociales positivos fruto de la tarea social desempeñada (Gresham y Elliot, 1990). En este marco, la competencia social se entiende como un constructo multidimensional de orden superior a las habilidades sociales y de

carácter evaluativo, que se refiere a si el individuo ha llevado a cabo la tarea de forma adecuada, es decir, si ha logrado resultados sociales positivos de forma eficaz (Gresham, 2007).

Recientemente, Gresham y Elliot identificaron, a partir de una propuesta de más de 80 habilidades diferentes, las 10 habilidades sociales consideradas por una amplia muestra de profesores como las más relevantes en el contexto educativo durante la infancia, los años escolares y la adolescencia inicial (Gresham, 2007). Estas habilidades estuvieron fundamentalmente relacionadas con habilidades de cooperación (escuchar a los demás, seguir las indicaciones, cumplir las normas, esperar el turno en las conversaciones y cooperar con los demás), autocontrol (ignorar las distracciones de los iguales, controlar el temperamento en situaciones conflictivas), asertividad (pedir ayuda), empatía (mostrar amabilidad con los demás) y responsabilidad (actuar responsablemente hacia los demás). Se trata, por tanto, de un conjunto de habilidades que incluyen aspectos tanto receptivos (escuchar a los demás) como interactivos (mostrar amabilidad con los demás) de la competencia social.

De este conjunto de habilidades, tres de ellas han sido ampliamente evaluadas en el ámbito de la investigación a través de la percepción del profesorado: el autocontrol, la asertividad y la cooperación. Aunque sin duda estas habilidades no son las únicas evaluables, resultarán relevantes para el apartado empírico de esta investigación, por lo que dedicaremos las líneas siguientes a clarificar su significado.

Habilidades de autocontrol: Se trata de habilidades relativas a la organización conductual y a las características de los estilos de afrontamiento que implican la capacidad de manejar voluntariamente los propios impulsos y emociones de forma que se desarrolle un funcionamiento relativo a las demandas contextuales integrado pero flexible (Shonk y Cicchetti, 2001). Por tanto, el autocontrol comprende la habilidad para monitorizar y modular los impulsos, las emociones y la atención, así como anticipar las consecuencias de forma apropiada (Dennis, Brotman, Huang y Gouley, 2007; Schatz, Smith, Borkowski, Whitman y Keogh, 2008; Shonk y Cicchetti, 2001). El autocontrol se refiere, por tanto, a dos tipos de habilidades regulatorias: cognitivas y emocionales.

Habilidades asertivas: Se trata de habilidades relacionadas con la iniciación de interacciones con los demás, así como con la solicitud de peticiones y la respuesta ante las reacciones de los demás de forma socialmente aceptable. Por tanto, incluyen cuestiones como preguntar información, solicitar un cambio de conducta, presentarse y responder adecuadamente a las reacciones de los otros (Gresham y Elliot, 1990).

Habilidades de cooperación: Este tipo de habilidades son consideradas una forma de conducta prosocial que hace referencia a trabajar de forma positiva con otras personas para lograr una meta común y por tanto conlleva beneficios tanto para los otros como para uno mismo (Gresham y Elliot, 1990; Staub, 1978).

3.1.2.2. Prevalencia de habilidades sociales en situaciones de riesgo psicosocial

A pesar del especial papel que las habilidades sociales desempeñan para un desarrollo adaptativo, particularmente en poblaciones en situación de riesgo psicosocial, ya hemos señalado que la literatura sobre el tema se ha ocupado de examinar estas cuestiones en situaciones de maltrato infantil, y apenas disponemos de estudios que hayan explorado esta materia en contextos familiares en **situación de riesgo psicosocial por razones de preservación y fortalecimiento familiar**. Los escasos datos disponibles apuntan a la presencia de más problemas sociales en este tipo de poblaciones y, en términos de habilidades positivas, a resultados más desfavorables, particularmente en el ámbito de autocontrol. Se ha argumentado, en este sentido, que los niños y niñas que crecen en contextos familiares de adversidad con un ejercicio inadecuado de las funciones parentales y altos niveles de conflicto familiar están en riesgo de desarrollar estrategias inadecuadas para manejar sus emociones negativas y regular su expresión (Wenar y Kerig, 2000).

Algunas investigaciones con familias usuarias de los servicios sociales por diversos motivos han informado de que durante los años preescolares los niños y niñas que crecen en estos contextos pueden experimentar una falta de habilidades de autocontrol (Denham y Burton, 1996). Durante la adolescencia, se ha documentado que los hijos e hijas de estas familias presentan más problemas sociales que otros adolescentes de la población comunitaria, así como menos habilidades sociales en general y habilidades de autocontrol y cooperación en particular (Ogden, 2003; Svedin et al., 2005).

Los autores que han examinado las habilidades sociales de menores que crecen en **familias en situación de desventaja socio-económica** normalmente se han ocupado de ofrecer información descriptiva acerca de estas dimensiones durante los años preescolares y escolares (Bain y Pelletier, 1999; Burchinal et al., 2006; Carpenter et al., 2008; Carpenter y Nangle, 2006; Izard et al., 2001; Redden et al., 2001; Serna et al., 2000). Para ello, dentro de la diversidad de evaluaciones que se llevan a cabo para medir la competencia social, una técnica frecuentemente empleada ha sido acudir al uso de escalas de evaluación de conducta mediante las que registrar las habilidades sociales manifestadas por niños y adolescentes (Elliot, Gresham, Frank y Beddow, 2008; Rose-Krasnor, 2006).

Además de ofrecer un perfil descriptivo, la información disponible en situaciones de desventaja socio-económica en comparación con la población comunitaria ha mostrado un peor funcionamiento social para los menores que crecen en situaciones de dificultad (Bradley y Corwyn, 2002; Gottfried et al., 2003). Concretamente, durante los años preescolares se ha informado, salvo algunas excepciones (Oravec, 2005), de que un elevado porcentaje de niños y niñas presentan habilidades sociales por debajo del estándar (Kaiser et al., 2000), particularmente si además co-existen otros problemas de ajuste (Bain y Pelletier, 1999). Durante la adolescencia se ha argumentado que estos chicos y chicas pueden presentar particulares problemas en sus habilidades de interacción con los iguales y los adultos (Muni, Rath y Choudhury, 1997).

La investigación sobre la prevalencia de habilidades sociales **en familias maltratantes** ha resultado, no obstante, más prolífera. Shonk y Cicchetti (2001), en una revisión de la literatura sobre el tema, han señalado que los niños y niñas que crecen en este tipo de familias presentan más conductas sociales problemáticas, menos eficacia social y unas habilidades sociales más pobres que otros niños y niñas de poblaciones comunitarias. Concretamente, estos autores recogen distintos estudios en los que se ha mostrado que niños y niñas que han sufrido maltrato presentan más percepciones distorsionadas de las intenciones, los sentimientos y las conductas de los otros, menos atención a estímulos socialmente relevantes, menos soluciones competentes en situaciones interpersonales (particularmente en situaciones de conflicto o provocación), menos conductas prosociales y empáticas, y más solicitudes de atención inapropiadas. En su propio estudio, estos autores hallaron que niños y niñas entre 5 y 12 años de edad que habían sido maltratados mostraban menos habilidades sociales en términos generales que otros niños y niñas de familias en situación de desventaja económica, aunque no replicaron este resultado en el caso específico de las habilidades de autocontrol.

Aunque otros estudios como el de Schatz y colaboradores (2008) han replicado los resultados de Shonk y Cicchetti (2001), son diversas las ocasiones en que investigaciones con familias maltratantes no han informado de resultados tan concluyentes. Wolfe y Mosk (1983), en un examen de niños y niñas entre 6 y 16 años que habían sufrido abuso en comparación con otros niños y niñas de familias usuarias de recursos de preservación familiar no hallaron diferencias en la competencia social de estos grupos, si bien ambos se diferenciaron en esta dimensión en comparación con la población comunitaria. Estos autores han argumentado que la baja competencia social no parece ser una característica específica de las familias maltratantes, sino de las familias problemáticas en general. Otros estudios posteriores, como el de Kinard (1999) y el de Maughan y Cicchetti (2002), han obtenido resultados similares a los de estos autores, otorgando mayor peso a la argumentación ofrecida por Wolfe y Mosk (1983).

Finalmente, los niños y adolescentes etiquetados en **riesgo de dificultades emocionales o conductuales** han mostrado menos habilidades sociales que la población comunitaria (Wenar y Kerig, 2000). Concretamente, durante los años preescolares y escolares se ha informado de menos conductas prosociales (Rinaldi, Kates y Welton, 2008). Durante la etapa escolar, distintos estudios han corroborado estas diferencias en comparación con la población comunitaria tanto en términos de habilidades sociales globales, como en cuanto a sus dimensiones específicas (Bloom et al., 2007; Lane, 2003).

Durante la adolescencia, los chicos y chicas con problemas emocionales y conductuales también han mostrado una mayor disfunción social, menos sentimientos de control, menos madurez emocional e indicadores de habilidades sociales menos favorables que otros menores de la población comunitaria (Davis et al., 2002; Hemstreet y Flicek, 1994; Lipschitz-Elhawi e Itzhaky, 2008; Ogden, 2003). Sin embargo, los resultados disponibles no son consistentes en cuanto a qué habilidades concretas

diferencian a estos chicos y chicas de otros adolescentes, probablemente debido a cierta variabilidad en los criterios para reconocer la presencia de problemas emocionales y conductuales en un período evolutivo en que estos problemas pueden presentar un perfil muy concreto. Así, algunos estudios han informado de diferencias en las dimensiones de cooperación y autocontrol, aunque no en la dimensión de asertividad (Ogden, 2003), mientras que otros estudios sí han destacado la asertividad como una dimensión establecedora de diferencias entre adolescentes con problemas de ajuste y chicos y chicas de la población comunitaria (Hemstreet y Flicek, 1994).

3.1.2.2.1. Perspectiva evolutiva sobre la prevalencia de habilidades sociales en situaciones de riesgo psicosocial

Como hemos defendido en páginas anteriores, las habilidades sociales son un componente esencial de la competencia social de niños y adolescentes y, por tanto, uno de los ejes fundamentales de los procesos de desarrollo. En este sentido, en el curso evolutivo normativo **las habilidades sociales se van desarrollando y adquiriendo mayor complejidad a medida que niños y niñas crecen**, gracias al desarrollo de otros procesos fundamentales (físicos, cognitivos, emocionales y lingüísticos) y de la apertura de niños y niñas a otros contextos con mayores posibilidades de interacción social (Rose-Krasnor, 2006).

En el *curso evolutivo normativo*, durante los años preescolares niños y niñas empiezan a mostrar señales de cooperación (comparten, muestran simpatía, existe acomodación hablante-oyente), un creciente autocontrol (una mayor flexibilidad en su propio control para cumplir demandas situacionales cambiantes, una mayor comprensión sobre las emociones propias y de los demás, una mayor diversidad para expresar las emociones), el uso de estrategias de interacción social y una mayor comprensión sobre lo que es aceptable o no socialmente (Dennis et al., 2007; Edwards y Liu, 2002; Hay y Pawlby, 2003; Schaffer, 1996; Schatz et al., 2008; Scholte y Van Aken, 2006). Durante estos años, las actividades directas con los iguales proporcionan el contexto idóneo para que los niños y niñas se socialicen en las habilidades de compartir, esperar el turno, cooperar, considerar la perspectiva de los demás e inhibir la agresividad, en pos de conseguir la aceptación de los compañeros y las metas propuestas (Davies, 1999; Fantuzzo, Manz, y McDermott, 1998).

La información en *situaciones de riesgo psicosocial* durante los años preescolares en relación con la edad no es muy abundante. Denham y Burton (1996), en un estudio con familias en situación de riesgo por razones de preservación y fortalecimiento familiar, hallaron una correlación entre la edad y la competencia social evaluada por el profesorado (incluyendo medidas de cooperación, conducta prosocial y empatía), aunque no en relación con las habilidades de interacción con los iguales observadas en el contexto del aula. Miller y colaboradores (2003), en una investigación con familias en situación de desventaja económica, pusieron de manifiesto cómo las habilidades sociales en términos de asertividad, autocontrol y cooperación, así como la comprensión

emocional sobre los sentimientos de los demás, se relacionaban positivamente con la edad.

No obstante, a pesar de que como hemos destacado durante los años preescolares se manifiesta un incipiente desarrollo de las habilidades sociales en el *curso evolutivo normativo*, existe cierto consenso en considerar que es durante la etapa escolar cuando se produce un incremento significativo tanto en la frecuencia como en la complejidad de las habilidades sociales manifestadas por niños y niñas. Este incremento tiene su explicación en que durante los años escolares las interacciones que se producen en el contexto educativo formal exigen a niños y niñas la puesta en marcha de habilidades sociales más complejas como la cooperación, el autocontrol y la asertividad; y estas exigencias vienen acompañadas de un mayor desarrollo cognitivo, emocional y lingüístico que favorece considerablemente la mejora de las habilidades sociales (Collins, Madsen y Susman-Stillman, 2002; Davies, 1999; Wenar y Kerig, 2000). Así, se ha destacado que durante la etapa escolar niños y niñas muestran mayor autocontrol, menos tendencias a ridiculizar y ser posesivo, una disminución de la competición y la rivalidad, una mayor consideración sobre las necesidades de los demás y un interés por el mundo de los iguales significativamente más relevante en comparación con años anteriores (Wenar y Kerig, 2000).

En *situaciones de riesgo psicosocial*, sin embargo, estos avances en la adquisición de habilidades sociales no parecen tan evidentes como en la población comunitaria. Un ejemplo de ello es el estudio realizado por Stuart, Gresham y Elliott (1991) con niños y niñas que habían sido evaluados como rechazados y populares por sus compañeros, en el que no hallaron diferencias en las habilidades de cooperación, asertividad y autocontrol manifestadas durante la etapa preescolar y primeros cursos de Primaria en comparación con los últimos cursos de Primaria. Dennis y colaboradores (2007), por su parte, en un estudio con niños en edad preescolar y escolar etiquetados en riesgo por problemas emocionales y de conducta hallaron un incremento en el autocontrol infantil entre los 4 y los 5 años de edad, pero no así entre los 5 y los 6 años.

Finalmente, la entrada en la adolescencia supone un nuevo período para la adquisición y perfeccionamiento de habilidades sociales en el marco del *curso evolutivo normativo*. Si bien durante estos años el contexto educativo no representa una influencia tan importante como durante los años escolares, no cabe duda de que para chicos y chicas adolescentes las relaciones con los iguales alcanzan en este período su mayor relevancia (Steinberg y Silk, 2002; Wenar y Kerig, 2000). Ésta no es una cuestión baladí, ya que los amigos representan una oportunidad idónea para adquirir y entrenar habilidades prosociales, para aprender a cooperar, a manejar conflictos, a regular las propias emociones y a expresarlas (Scholte y Van Aken, 2006). Así mismo, el mayor desarrollo de habilidades cognitivas durante esta etapa permite realizar progresos en las habilidades sociales de chicos y chicas adolescentes, tales como articular el conflicto entre sentir una cosa y expresar otra (Rosenblum y Lewis, 2003).

Una excepción a este patrón de incremento positivo durante la adolescencia en relación con las habilidades sociales tiene que ver con el autocontrol. Aunque ciertamente la capacidad de autocontrol de chicos y chicas durante la adolescencia es mucho mayor que la de niños y niñas en edad preescolar, en términos generales sí se espera un descenso respecto a los años escolares en este tipo de habilidades, fruto de las particulares características de la maduración cerebral durante esta etapa así como de un creciente interés por transgredir las normas (Oliva, 2007; Rosenblum y Lewis 2003; Wenar y Kerig, 2000).

La noción de que las habilidades sociales se van desarrollando a medida que niños y niñas crecen ha sido acompañada de una noción de **estabilidad intra-personal en la manifestación de estas habilidades**. En este sentido, aunque según nuestro conocimiento disponemos de muy poca información al respecto, los estudios longitudinales realizados con población comunitaria han puesto de manifiesto que las conductas sociales de niños y niñas son moderadamente estables a lo largo del tiempo (National Center for Education Statistics, 1996), de modo que dentro de un marco de continuidad, no se esperan grandes cambios una vez que determinadas habilidades se han adquirido.

Desde nuestro conocimiento, no disponemos de estudios evolutivos que hayan explorado las habilidades sociales de menores de familias usuarias de los servicios sociales por razones de preservación familiar a distintas edades. Obradovic, Van Dulmen, Yates, Carlson y Egeland (2006) llevaron a cabo un estudio longitudinal con niños y niñas en situación de desventaja socio-económica cuando éstos tenían 3-4, 6-8, 11-12 y 16 años de edad, y hallaron una alta estabilidad en los distintos momentos evolutivos en los indicadores de competencia social evaluados. De este modo, los niveles de competencia social en la edad preescolar explicaron en gran medida la competencia social durante los años escolares, los cuales a su vez contribuyeron a explicar la competencia social durante la adolescencia. Estos autores interpretan estos resultados en términos de que la adaptación positiva temprana contribuye a la adaptación positiva posterior en este tipo de población de forma acumulativa. Sin embargo, también destacan que la fuerza de la predicción o estabilidad fue variable, de modo que durante los años escolares se observó una mayor estabilidad entre niños y niñas en comparación con la adolescencia, probablemente por la presencia de otros elementos contextuales que contribuyeran a una mayor variabilidad durante este período evolutivo.

Por lo tanto, una generalización de los resultados de este estudio puede indicar que, en situaciones de desventaja, también se produce una estabilidad intra-individual a lo largo del curso evolutivo, de modo que la competencia social temprana puede facilitar el éxito en posteriores etapas evolutivas, así como la falta de habilidades sociales en los primeros años puede comprometer la competencia social futura.

3.1.2.2.2. Prevalencia de habilidades sociales en situaciones de riesgo psicosocial en función del sexo

Probablemente relacionado con la existencia de procesos de socialización diferenciados en función del sexo, existe cierto acuerdo en considerar que niñas y adolescentes experimentan las interacciones sociales de una forma particular. Concretamente, éstas han mostrado un mayor nivel de complejidad para comprender y expresar sus experiencias sociales y emocionales, así como una mayor preocupación por estos aspectos en comparación con los varones (Davies, 1999; Henning-Stout, 1998; Rose-Krasnor, 2006). Así mismo, se ha argumentado que existen diferencias en las estrategias que chicos y chicas emplean en su interacción con los demás para conseguir sus objetivos (Muni et al., 1997; Richard et al., 2002).

Fruto de estas diferencias en la experimentación del mundo de la interacción social distintos investigadores se han preocupado por examinar la existencia de diferencias en los niveles de habilidades sociales en función del sexo, aunque los resultados disponibles en poblaciones comunitarias no son concluyentes (Eisenberg y Fabes, 1998; Rinaldi et al., 2008; Rose-Krasnor, 2006; Wentzel, 1993).

En relación con los niveles de habilidades sociales para niños y niñas de **familias en situación de riesgo psicosocial por razones de preservación familiar**, desde nuestro conocimiento no disponemos de información con la que describir la posibilidad de la existencia de un perfil particular para este tipo de familias. No obstante, en el ya citado estudio de Svedin y colaboradores (2005) con familias usuarias de servicios sociales por diversas razones, los adolescentes varones mostraron una particular vulnerabilidad a experimentar problemas sociales. En familias maltratantes, se ha hallado que durante los años escolares las niñas presentan una menor asertividad en comparación con los varones, pero sin embargo una mayor expresividad en términos generales (Kinard, 1999).

En contraste con los escasos datos disponibles para familias usuarias de los servicios sociales, sí se han desarrollado distintos estudios **en situaciones de desventaja socio-económica** que se han ocupado de explorar posibles diferencias en los niveles de habilidades sociales u otros indicadores de competencia social entre niños y niñas en distintas etapas evolutivas. Sin embargo, los hallazgos de estas investigaciones son dispares.

Así, durante los años preescolares, algunos estudios como el de Kaiser y colaboradores (2000) han informado de que las niñas presentan como promedio más habilidades sociales en general, más asertividad y marginalmente más cooperación que los varones, aunque no hallaron diferencias en la dimensión de autocontrol. Ramsey (1988) también ha informado de una mayor cooperación entre las niñas. Así mismo, un examen de los porcentajes de rango clínico en el estudio de Kaiser y colaboradores (2000) puso de manifiesto que los chicos tendían a presentar con mayor probabilidad puntuaciones alejadas del grupo en las distintas habilidades antes citadas. Sin embargo, otros estudios han aportado indicios de que los niños presentan globalmente más

habilidades sociales que las niñas (Carpenter y Nangle, 2006) o no han informado de tales diferencias (Obradovic et al., 2006).

Durante los años escolares, no se han puesto de manifiesto diferencias entre niños y niñas en situación de desventaja económica, ni considerando medidas de habilidades sociales globales (Obradovic et al., 2006) como tampoco atendiendo a distintos aspectos como la cooperación, la asertividad y el autocontrol (Izard et al., 2001). Durante la adolescencia, en términos generales tampoco se han hallado diferencias empleando medidas de competencia social globales (Muni et al., 1997; Obradovic et al., 2006), aunque en el estudio de Muni y colaboradores (1997) se puso de manifiesto que en el ámbito de la competencia social relacionada con las metas personales los chicos presentaron indicadores más positivos que las chicas.

Finalmente, en poblaciones donde **niños y niñas son etiquetados en riesgo por presentar problemas emocionales y de conducta**, los resultados relativos a posibles diferencias entre unos y otras tienen que ver con el tipo de resultados evaluados. Durante los años preescolares y escolares se ha puesto de manifiesto que estos niños y niñas presentan tasas similares de autocontrol (Dennis et al., 2007), aunque las niñas tienden a participar en más conductas prosociales que los niños y éstos se alejan más de la población comunitaria que las niñas en este aspecto (Rinaldi et al., 2008). Durante la adolescencia, los datos más consistentes apuntan a una particular vulnerabilidad de los chicos, ya que tienden a diferenciarse más de la población comunitaria que las chicas en las dimensiones de autocontrol y empatía (Hemstreet y Flicek, 1994), en el grado de disfunción social y en la influencia negativa de los iguales (Davis et al., 2002). Así mismo, los chicos adolescentes han mostrado una orientación social menos positiva (Kuperminc y Allen, 2001) y han tendido a puntuar clínicamente con más frecuencia en aspectos como la empatía y el autocontrol, si bien los resultados en asertividad no dan indicios de tales diferencias y las chicas han mostrado una mayor probabilidad de puntuar en el rango clínico de las habilidades de cooperación (Hemstreet y Flicek, 1994).

En definitiva, la evidencia empírica ha puesto de manifiesto que niños y adolescentes que crecen en situaciones de riesgo psicosocial presentan más probabilidades que otros menores de la población comunitaria de experimentar problemas en su competencia social en general y en sus habilidades sociales en particular. Desde una perspectiva evolutiva, los resultados no son concluyentes, aunque la continuidad intra-individual a lo largo del curso evolutivo parece repercutir más negativamente en estos chicos y chicas, particularmente durante los años escolares. Así mismo, no existe información concluyente sobre la posibilidad de que exista un patrón distintivo en función del sexo, sino que las diferencias entre unos y otras parecen estar más asociadas a qué aspecto de la competencia social se explore, así como a si se examinan diferencias en las puntuaciones promedio, en el porcentaje de puntuaciones en el rango clínico o en situaciones de especial vulnerabilidad en comparación con la población comunitaria.

3.1.3. Autoestima

Ya hemos destacado con anterioridad que, en consonancia con una perspectiva del déficit, en la exploración de los procesos de ajuste personal es más frecuente hallar en la literatura investigaciones referentes a problemas de internalización —y, particularmente, sobre depresión y ansiedad—, que referentes a la adaptación personal en un sentido positivo o normativo (Graber, 2004). A pesar de todo, y ciertamente con menor frecuencia, nuestra disciplina se ha ocupado también de estudiar los procesos de adaptación personal en términos de un ajuste positivo.

Entre los diferentes indicadores positivos del ajuste interno, probablemente la autoestima haya sido uno de los que más atención ha recibido en la literatura, ya que es considerada uno de los pilares sobre el que se construye la personalidad desde la infancia, uno de los mejores predictores para evaluar el ajuste personal durante la adolescencia y uno de los principales determinantes de una adaptación positiva en situaciones de adversidad (DuBois et al., 2002; Masten y Coatsworth, 1998).

No obstante, a pesar de la relevancia de este constructo para el desarrollo de niños y niñas, examinaremos la autoestima en situaciones familiares en riesgo psicosocial de forma específica en la etapa evolutiva de la adolescencia, ya que es en este período en el que nos interesaremos por este aspecto del desarrollo personal en el apartado empírico de este trabajo. Por tanto, a continuación nos ocuparemos de definir la noción de autoestima, así como de examinar su prevalencia en situaciones de riesgo psicosocial durante la adolescencia, prestando especial atención a su evolución durante este período evolutivo y al modo en que chicos y chicas difieren en la experimentación de esta dimensión.

3.1.3.1. Conceptualizando la autoestima

En la actualidad existe cierto consenso en definir la autoestima en términos de un componente evaluativo del *self*, diferenciándolo del autoconcepto, que está considerado como un elemento descriptivo. Durante muchas décadas se ha defendido esta distinción que, en suma, conceptualiza la autoestima en relación con cómo uno evalúa sus propios atributos personales (Alsaker y Kroger, 2006); es decir, en relación con “el grado de satisfacción personal del individuo consigo mismo, la eficacia de su propio funcionamiento y una actitud evaluativa de aprobación que siente hacia sí mismo” (García y Musitu, 2001, pp. 5-6).

En relación con los aspectos que configuran la noción de autoestima, durante mucho tiempo se defendió la existencia de una autoestima global (Rosenberg, 1965/1973). Sin embargo, en la actualidad se asume que, si bien las personas se evalúan a sí mismas como un todo (Schaffer, 1996), la autoestima es un concepto constituido por diferentes evaluaciones para dominios específicos que niños y niñas empiezan a discriminar a partir de los 7 u 8 años de edad. Por tanto, una valoración exclusiva de la autoestima global puede ocultar las particularidades de las auto-evaluaciones en distintas

facetas del *self* (Schmidt y Padilla, 2003). Así, en las investigaciones más actuales se utiliza una concepción multidimensional de la autoestima, diferenciando entre distintos aspectos que suelen incluir la competencia académica, la competencia social, la apariencia física y la competencia emocional. No obstante, muchos estudios suelen considerar también una valoración global del sujeto. En definitiva, la combinación de ambos enfoques pone de manifiesto la capacidad de la autoestima para permanecer estable en los aspectos más nucleares y profundos, y cambiar a la vez en los aspectos más dependientes del contexto (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001).

3.1.3.2. Prevalencia de autoestima durante la adolescencia en situaciones de riesgo psicosocial

Los cambios físicos, psicológicos y sociales propios de la adolescencia desembocan en un enriquecimiento del conocimiento de sí mismo, una mayor capacidad e inclinación a la introspección, todo lo cual implica que la auto-representación de los adolescentes cambie (Alsaker y Kroger, 2006; Harter, 1990; Steinberg y Silk, 2002). La investigación sobre el contenido de la autoestima de niños y adolescentes ha mostrado que durante la adolescencia se produce un movimiento de lo concreto a lo abstracto, de referirse a características externas a referirse a dimensiones internas o psicológicas. Los atributos interpersonales y la competencia social cobran importancia en las auto-valoraciones de los adolescentes, quienes se vuelven más sensibles a sus propios sentimientos y a los de los otros. Este desarrollo, no obstante, puede a su vez dar lugar a generalizaciones sobre los otros y sobre sí mismos, dado que la habilidad de utilizar el razonamiento abstracto aún no se encuentra plenamente desarrollada. Además, los numerosos retos a los que han de enfrentarse los adolescentes pueden conllevar mayores demandas en su habilidad para ajustar sus auto-evaluaciones con la nueva información sobre sí mismos (Alsaker y Kroger, 2006).

En relación con la prevalencia de la autoestima durante la etapa adolescente, los chicos y chicas de población comunitaria de nuestro entorno informan, en términos generales, de una autoestima global saludable; pocos adolescentes manifiestan experimentar baja autoestima (Moreno et al., 2005). En lo referente a las diferentes dimensiones que pueden considerarse dentro del constructo de la autoestima, parece ser que durante el período adolescente la auto-valoración en el área académica se ve menos favorecida que la relacionada con los iguales y con la familia (Bourcet, 1998; García y Musitu, 2001). Particularmente es en el ámbito social donde gran parte de los chicos y chicas adolescentes mantienen mejor autoestima, pues informan de medias o altas valoraciones de sí mismos en esta dimensión (Moreno et al., 2005).

Lorence (2008), en su estudio con familias usuarias de los servicios sociales, informó de que, entre las distintas facetas evaluadas (familiar, social, académica, emocional y física) fue la familiar la que obtuvo una mayor puntuación, hallazgo que esta autora interpreta como que los chicos y chicas crecen en estos entornos familiares se encuentran satisfechos y se sienten cómodos en su entorno familiar. Contrariamente, el aspecto peor evaluado en este estudio fue la autoestima académica, resultado que se

encuentra en consonancia con los resultados obtenidos por la población comunitaria (Bourcet, 1998).

Por nuestra parte, en un examen de la autoestima en chicos y chicas adolescentes de familias usuarias de los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar (Jiménez, 2007), informamos de una distribución y un valor promedio particularmente favorables para la autoestima familiar y social. Estas dos dimensiones no se diferenciaron significativamente entre sí, pero sí se distanciaron de la autoestima académica, física y emocional. Estos resultados ponen de manifiesto que, para estos chicos y chicas, son las facetas familiar y social en las que sus autovaloraciones resultan más positivas, en comparación con los aspectos académico, emocional y físico. Wadsby y colaboradores (2007), por su parte, informaron de una peor autoestima para los chicos y chicas que crecían en familias en situación de riesgo psicosocial por diversas razones en comparación con la población comunitaria.

3.1.3.2.1. Perspectiva evolutiva sobre la prevalencia de autoestima durante la adolescencia en situaciones de riesgo psicosocial

Existe cierto consenso en considerar que en el **curso evolutivo normativo** se produce una disminución en los niveles de autoestima de chicos y chicas con el inicio de la adolescencia (Schaffer, 1996), si bien los resultados sobre el modo en que ésta se desarrolla durante los años adolescentes son contradictorios. Estas discrepancias han sido justificadas por la existencia de una alta variabilidad inter-individual en el desarrollo de la autoestima fruto de las influencias individuales y contextuales a las que chicos y chicas se ven sometidos en esta etapa evolutiva (Nurmi, 2004; Parra, 2005). No obstante, contamos con estudios longitudinales metodológicamente bien desarrollados que apuntan a que la autoestima, después de declinar en la entrada de la adolescencia, va recuperándose (Harter, 1990).

Lorence (2008), en su estudio con adolescentes de familias **en situación de riesgo psicosocial** usuarias de servicios sociales, halló cierta estabilidad en todos los componentes de la autoestima entre la adolescencia inicial y media en los ámbitos social, académico, físico y emocional, aunque no así para la autoestima familiar, donde de forma marginalmente significativa los adolescentes más mayores mostraron una menor autoestima familiar, en comparación con aquéllos de la adolescencia inicial. Así mismo, en la investigación de Obradovic y colaboradores (2006) con familias en situación de desventaja socio-económica se informó de una disminución de la autoestima de los chicos y chicas evaluados en el paso de la etapa escolar a la adolescencia, si bien durante el período adolescente esta dimensión se mantuvo estable.

3.1.3.2.2. Prevalencia de autoestima durante la adolescencia en situaciones de riesgo psicosocial en función del sexo

Como hemos destacado, **en términos generales** chicos y chicas informan de una autoestima global saludable durante la adolescencia, si bien se han documentado

algunas diferencias en cómo unos y otras se auto-evalúan globalmente a sí mismos. En este sentido, la investigación disponible apunta a que el descenso normativo de la autoestima al inicio de la adolescencia afecta más a las chicas que a los chicos (Basow y Rubin, 1999) y que éstas tienden a mantener auto-evaluaciones medias sobre sí mismas, mientras que dichas valoraciones suelen ser altas para los adolescentes varones (Moreno et al., 2005). Atendiendo a facetas específicas de la autoestima, se ha informado de que los chicos adolescentes suelen presentar una mayor autoestima global, física y emocional, mientras que las chicas tienden a informar de una mayor autoestima académica (Garaigordobil, Durá y Pérez, 2005; García y Musitu, 2001).

Además de los argumentos ya expuestos en relación a la mayor vulnerabilidad de las chicas en cuanto a cómo experimentan el mundo emocional, en el caso de la autoestima es posible que los estereotipos actuales en torno al sexo sean más exigentes para las chicas que para los chicos (Basow y Rubin, 1999). Sin embargo, esas exigencias, unidas según algunos autores a una percepción más positiva tanto del entorno familiar como del académico, parecen favorecer a su vez una ejecución académica más positiva en el caso de las chicas, aspecto que puede repercutir favorablemente en cómo se evalúan a sí mismas como estudiantes (Garaigordobil et al., 2005)

Los resultados disponibles en **situaciones de riesgo psicosocial**, sin embargo, no han resultado tan concluyentes. Lorence (2008) ha puesto de manifiesto que los chicos de su estudio presentaban una mejor autoestima global, emocional y física en comparación con las chicas. Wadsby y sus colegas (2007), sin embargo, han hallado una tendencia contraria, en la que las diferencias en un sentido negativo en los niveles de autoestima en comparación con la población comunitaria eran explicadas fundamentalmente por los chicos, aunque una mirada interna a las situaciones de riesgo psicosocial no mostró diferencias significativas entre unos y otras. Obradovic y colaboradores (2006), por su parte, no han podido confirmar tales diferencias en situaciones de desventaja socio-económica.

3.1.4. Relación entre indicadores de ajuste personal. Los problemas de ajuste, las habilidades sociales y la autoestima

Hasta el momento, hemos procurado dibujar un mapa sobre algunas facetas del desarrollo personal de menores que crecen en familias en situación de riesgo psicosocial, distinguiendo entre distintas etapas evolutivas, así como en función del sexo de los menores. No obstante, no cabe duda de que se trata de un mapa incompleto, ya que se han analizado por separado distintos indicadores sin tomar en consideración las conexiones existentes entre ellos.

Sin ánimo de realizar un examen exhaustivo de estas cuestiones, pero sí con objeto de completar la imagen anterior, a continuación nos ocuparemos de abordar las principales relaciones documentadas en la literatura entre los problemas de ajuste, las habilidades sociales y la autoestima.

Al describir las habilidades sociales de menores etiquetados en situación de riesgo por presentar dificultades emocionales o conductuales, hemos señalado que estos chicos y chicas muestran una mayor probabilidad que otros menores de disfrutar de menos habilidades sociales que la población comunitaria a lo largo del curso evolutivo (Davis et al., 2002; Hemstreet y Flicek, 1994; Lane, 2003; Lipschitz-Elhawi e Itzhaky, 2008; Ogden, 2003; Rinaldi et al., 2008; Wenar y Kerig, 2000). En nuestra opinión, estos resultados son una muestra de cómo **los problemas de ajuste se relacionan con las habilidades sociales**.

A este respecto, la evidencia empírica ha puesto de manifiesto una relación sólida entre problemas de externalización y habilidades sociales (Carpenter et al., 2008; Jurado, Cumba, Collazo y Matos, 2006; Kaiser et al., 2000; Rinaldi et al., 2008; Walker, Cheney, Stage y Blum, 2005). Se ha argumentado que carencias en las habilidades sociales llevan asociadas déficits en el procesamiento de la información: una menor búsqueda de pistas sociales, un menor reconocimiento de las emociones de los demás y la realización de más atribuciones hostiles sobre la conducta de los demás, desencadenando conductas más agresivas y menos prosociales y empáticas (Fishbein et al., 2006; Izard et al., 2001). Así mismo, estos niños y niñas suelen presentar problemas en la adopción de perspectivas y un repertorio ineficaz de estrategias de resolución de problemas (Rinaldi et al., 2008). Finalmente, también se ha argumentado que es posible que los problemas de ajuste estén relacionados con experiencias de socialización previas inadecuadas que favorezcan patrones de dominancia en las relaciones con los demás (Kemp y Center, 2001).

Atendiendo a relaciones específicas entre los problemas de ajuste conductuales y las habilidades sociales, cabe destacar que se han hallado asociaciones relevantes entre problemas de externalización y habilidades de autocontrol y cooperación, si bien la fuerza de esta asociación ha sido más moderada en el caso de las habilidades asertivas (Carpenter et al., 2008; Jurado et al., 2006; Ogden, 2003).

Así, distintos autores han destacado el importante papel que desempeñan las *habilidades de autocontrol* en el desarrollo de conductas problemáticas, ya que déficits en este tipo de habilidades favorecen el desarrollo de conductas de riesgo disruptivas e impulsivas sin tener en cuenta las consecuencias de la conducta, mientras que la presencia de autocontrol permite poner en marcha conductas como el retraso en la gratificación, esperar el turno y cumplir con las normas e instrucciones (Dennis et al., 2007; Fishbein et al., 2006; Schatz et al., 2008). En relación con la *cooperación*, dado que esta habilidad requiere de regulación emocional y de una implicación competente con el mundo social, se ha argumentado que el disfrute de estas habilidades puede favorecer interacciones exitosas con los demás que repercutan en el ajuste psicológico y, por tanto, conlleven menos problemas de externalización (Hay y Pawlby, 2003). Finalmente, algunos autores han argumentado que una mayor *asertividad* en particular puede favorecer una menor implicación en conductas de riesgo por la posibilidad de reducir la influencia de los iguales para el desarrollo de conductas poco apropiadas rechazando sus propuestas de forma asertiva (Mancini y Huebner, 2004).

En cuanto a la asociación específica entre los problemas de internalización y las habilidades sociales, en algunas ocasiones se ha señalado que se trata de aspectos del desarrollo mutuamente relacionados, aunque éste no ha sido un resultado consistente (Dennis et al., 2007; Jurado et al., 2006; Kaiser et al., 2000). Concretamente, la asertividad ha mostrado relaciones relevantes con los problemas de internalización, mientras que esta relación no siempre ha sido probada con las habilidades cooperativas y de autocontrol (Carpenter et al., 2008; Dennis et al., 2007; Hay y Pawlby, 2003; Ogden, 2003).

Cuando se han probado estas relaciones, se ha argumentado que es posible que niños y adolescentes con problemas de internalización disfruten de menos habilidades sociales porque la experimentación de dificultades psicológicas personales impida el planteamiento de metas de interacción adecuadas o la selección de estrategias de interacción efectivas (Rinaldi et al., 2008). También se ha discutido que la baja tolerancia a la frustración puede explicar estas relaciones, dado que se trata de un aspecto relacionado tanto con los problemas de internalización como con déficits en las habilidades sociales (Smokowski, Mann, Reynolds y Fraser, 2004). Finalmente, se ha propuesto que los niños y niñas con problemas para negociar las interacciones con los demás por déficits en sus habilidades sociales pueden experimentar sentimientos de insatisfacción y frustración, tristeza y soledad así como mayores problemas de internalización en general (Izard et al., 2001; Jurado et al., 2006; Moren-Cross et al., 2006; Walthall, Konold y Pianta, 2005).

Con respecto a los problemas de hiperactividad y su relación con las habilidades sociales, aunque se ha mostrado que niños y adolescentes con este tipo de problemas presentan menos autocontrol que otros niños y niñas (Presentación y Seigenthaler, 2005), éstos tienden a sobre-estimar tanto sus habilidades sociales como su grado de aceptación social por parte de los iguales (Diamantopoulou et al., 2005). De este modo, si los menores no perciben sus interacciones sociales con los demás como negativas, a pesar de presentar déficits en sus habilidades para la interacción, los problemas de internalización pueden no ser un resultado de sus interacciones sociales.

Finalmente, en relación con la **autoestima**, se ha argumentado de forma reiterada en la literatura sobre el tema que ésta constituye una dimensión fundamental para el desarrollo personal. El modo en que chicos y chicas evalúan sus propias capacidades se relaciona con el bienestar personal que experimentan y con el modo en que afrontan sus tareas sociales. Por ello, se ha documentado que la autoestima se relaciona negativamente con los problemas de ajuste y positivamente con las habilidades sociales (Garaigordobil et al., 2005).

A este respecto, las principales argumentaciones han señalado que la autoestima desempeña un papel fundamental como elemento protector para otras facetas de desarrollo, particularmente en situaciones de dificultad (Lipschitz-Elhawi e Itzhaky, 2008; Masten y Coatsworth, 1998). Así, se ha señalado que una autoestima saludable evita las dificultades emocionales; disminuye la probabilidad de comportamientos

desadaptativos en respuesta a valoraciones negativas sobre uno mismo; y favorece las interacciones con los demás como fruto de auto-valoraciones positivas, ofreciendo la oportunidad de desarrollar habilidades sociales positivas (DuBois et al., 2002; Garaigordobil et al., 2005; Mancini y Huebner, 2004). Desde otra perspectiva, también se ha señalado que la autoestima se construye en el entorno social, dado que las interacciones con los demás proporcionan oportunidades únicas de feedback sobre las propias cualidades (Nurmi, 2004). En este sentido, la experiencia exitosa en la interacción con otros puede favorecer una mejor autoestima.

Una vez examinados distintos indicadores de ajuste personal en situaciones de riesgo psicosocial, a continuación nos ocuparemos de analizar determinados aspectos del ámbito escolar que pueden contribuir a disponer de una visión más completa sobre el ajuste de niños y adolescentes que crecen en entornos familiares en dificultad.

3.2. INDICADORES DE AJUSTE ESCOLAR EN SITUACIONES DE RIESGO PSICOSOCIAL

Después de la familia, el escolar es el principal microsistema en que participan niños y adolescentes. Durante la etapa de escolarización obligatoria, los menores españoles pasan más de 9000 horas en los centros educativos entre los 6 y 16 años, dedicando más tiempo en el contexto escolar que en cualquier otro lugar fuera de sus hogares (Miranda, Jarque y Tárraga, 2005). Además, el entorno escolar ofrece aprendizajes y contactos interpersonales con adultos e iguales diferenciados de los que se producen en otros contextos, de modo que la participación de los menores en la escuela supone el acceso a un nuevo y específico marco de demandas, actividades y formas de interacción. En definitiva, debido a la cantidad y calidad de los aprendizajes escolares, después de la familia es en las interacciones que niños y adolescentes mantienen dentro del contexto educativo formal donde de manera muy destacada se fraguan sus procesos de desarrollo (Wentzel y Looney, 2007).

Por la relevancia de las experiencias en este contexto para el ajuste infantil y adolescente, hemos querido examinar con detenimiento el ajuste escolar de los menores que crecen en familias en situación de riesgo psicosocial por razones de preservación y fortalecimiento familiar. En este sentido, nos aproximaremos al ajuste escolar en su sentido más amplio, atendiendo tanto a los aspectos estrictamente más académicos (la competencia académica), como a otras facetas más globales que incluyen aspectos más sociales (la adaptación escolar). Así mismo, dedicaremos especial atención al absentismo escolar durante la adolescencia, como indicador de la versión más grave y evidente del desajuste en el contexto educativo. Finalmente, expondremos las principales relaciones documentadas en la literatura sobre el tema entre estos aspectos del desarrollo escolar.

3.2.1. Competencia académica

No cabe duda de que una de las principales funciones del sistema escolar es favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas, así como promover la adquisición de determinados contenidos formales. En este sentido, el ajuste académico es un aspecto fundamental a considerar para evaluar un desempeño positivo en el contexto educativo y uno de los principales indicadores de una adaptación positiva en términos de satisfacción de tareas evolutivo-educativas propias de la infancia y la adolescencia en nuestra sociedad actual.

Distintas investigaciones han puesto de manifiesto que el desajuste o la desadaptación académica de niños y adolescentes en el contexto escolar no repercute únicamente en su adaptación global a este contexto, sino que sus consecuencias afectan a otras numerosas facetas, entre las que se encuentran tanto problemas de ajuste personal como un estilo de vida menos saludable durante la vida adulta (e.g., Carlson et al., 1999; Sánchez, 2001; Véronneau, Vitaro, Pedersen y Tremblay, 2008; Wentzel, 1993).

A continuación, nos ocuparemos de conceptualizar cuál es la noción de ajuste académico que emplearemos en este trabajo, para después ofrecer una visión general sobre la prevalencia de éste en situaciones familiares de riesgo psicosocial, prestando especial atención a la edad y al sexo de los menores como variables relevantes que pueden establecer diferencias en la prevalencia de esta dimensión.

3.2.1.1. Conceptualizando la competencia académica. El éxito y el fracaso escolar

En la literatura se han empleado diversos indicadores de **rendimiento académico** para operacionalizar el ajuste académico en el entorno escolar. Las notas obtenidas en un curso escolar se han empleado en este sentido como principal referente, normalmente aquéllas asociadas con las áreas de matemáticas y lenguaje, por ser dos de las principales habilidades en las que se fundamenta la experiencia académica en el entorno educativo (Perry y Weinstein, 1998).

Junto a este indicador, también ha sido frecuente evaluar el ajuste académico en términos de **fracaso escolar** o desajuste académico (Pérez y Castejón, 2000). Así, el número de asignaturas suspensas y la repetición de curso escolar se han situado entre los principales indicadores empleados para evaluar una experiencia académica no exitosa en el entorno educativo (Sánchez, 2001; Shonk y Cicchetti, 2001).

Más recientemente, se ha empleado la noción de **competencia académica** para hacer alusión al ajuste académico en el entorno escolar. En este constructo se han incluido, además del rendimiento académico en sí mismo (en general o en el campo de las matemáticas y el lenguaje) otros indicadores que se encuentran estrechamente relacionados con el aprendizaje y la adquisición de habilidades en el entorno escolar (Perry y Weinstein, 1998). A este respecto, destacan la motivación para el éxito

académico manifestada por el propio alumnado y, menos frecuentemente, la motivación parental para dicho éxito (Gresham y Elliot, 1990).

Nuestro interés se encuentra más relacionado con los indicadores positivos del ajuste académico, particularmente de competencia académica, presentes en situaciones familiares en riesgo psicosocial. No obstante, las investigaciones desarrolladas en este ámbito, particularmente aquéllas que ofrecen información descriptiva, se han preocupado más por demostrar diferencias en relación con poblaciones comunitarias aludiendo a altas tasas de desajuste académico (fracaso escolar) y no de ajuste académico (rendimiento académico o competencia académica). Por este motivo, emplearemos ambos aspectos (positivo y negativo) con objeto de ofrecer una imagen lo más completa posible del ajuste académico de niños y adolescentes que crecen en entornos desfavorables para su desarrollo.

3.2.1.2. Prevalencia de competencia académica en situaciones de riesgo psicosocial

Desde nuestro conocimiento, adolecemos de investigaciones exhaustivas que se hayan ocupado de examinar la competencia académica de menores que crecen en **contextos familiares en situación de riesgo psicosocial por razones de preservación y fortalecimiento familiar**. Una excepción a esta laguna se encuentra en el trabajo del equipo de Rodrigo, quienes han informado de que el retraso escolar de los menores es una dimensión que ayuda a establecer el grado de severidad del riesgo familiar, de modo que en estas familias se produce un aumento progresivo en el retraso escolar de los menores entre las familias de bajo, medio y alto riesgo (Rodríguez et al., 2006). En otra ocasión, estos autores también comprobaron que existía un porcentaje considerablemente mayor de adolescentes que repetían curso académico, en comparación con otros chicos y chicas cuyos padres no eran usuarios de los servicios sociales pero se encontraban en situación de desventaja socio-económica (Rodrigo et al., 2004). Otros autores han informado de que los problemas en la escuela en general caracterizan a escolares y adolescentes de familias usuarias de servicios de preservación familiar (Ayoub y Jacewitz, 1982; Saulnier y Rowland, 1985; Staudt, 2001; Werrbach, 1992).

En **situaciones de riesgo psicosocial por diversas razones** se han hallado resultados similares. Parece que los niños en edad preescolar que provienen de familias en las que se acumulan múltiples factores de riesgo acceden a la educación infantil con menos habilidades académicas en comparación con otros niños y niñas (West, Denton y Germino-Hausken, 2000) y que, una vez que acceden al sistema de educación formal, obtienen peores resultados académicos en comparación con sus compañeros y compañeras (Burchinal et al., 2006; Wadsby et al., 2007).

En **situaciones de desventaja socio-económica**, en una interesante revisión sobre el tema, McLoyd (1998) ha puesto de manifiesto que los niños y niñas que crecen en entornos familiares de dificultad obtienen, como promedio, un ajuste académico

significativamente inferior al de otros menores de la población comunitaria, bien sea en forma de rendimiento académico o de fracaso escolar. Además, estos resultados negativos se incrementan si la situación de desventaja es severa y tiende a mantenerse en el tiempo, produciendo un efecto acumulativo con consecuencias poco favorecedoras para el desarrollo. En nuestro contexto, el *Informe PISA (Programme for International Student Assessment)* también ha destacado con una muestra de adolescentes de 15 años representativa de todo el territorio nacional que los chicos y chicas que crecen en entornos familiares socio-económicamente desfavorecidos experimentan particulares dificultades en el entorno escolar (Instituto de Evaluación, 2007a, 2007b).

En consonancia con estas revisiones generales, distintas investigaciones con muestras más específicas han mostrado peores resultados académicos desde los años preescolares hasta la adolescencia para menores que crecen en situaciones de desventaja en comparación con la población comunitaria (e.g., Izard et al., 2001; Fantuzzo et al., 1998; Ramey y Ramey, 1998; Smokowski et al., 2004), así como una asociación entre distintos indicadores de desventaja socio-económica familiar y peores resultados en el ajuste académico a lo largo del curso evolutivo (e.g., Carlson et al., 1999; De la Orden y González, 2005; Gassman-Pines y Yowhikawa, 2006; Gottfried et al., 2003; Gutman et al., 2002; Smokowski et al., 2004; Véronneau et al., 2008).

En relación con **niños y niñas que son maltratados o crecen expuestos a situaciones de violencia intra-parental**, Shonk y Cicchetti (2001) han señalado que es posible que las repercusiones negativas del maltrato sean exacerbadas en la escuela debido a las demandas particulares que presenta este contexto para lograr un buen ajuste académico (tales como implicación académica, competencias sociales, autocontrol, etcétera). Sin embargo, a pesar de estas afirmaciones, en pocas ocasiones se ha examinado el ajuste de niños maltratados en la escuela y la evidencia no ha resultado siempre comparable.

En este sentido, algunos estudios como el de Shonk y Cicchetti (2001) han señalado que durante los años escolares y la adolescencia los menores que han sido maltratados obtienen peor rendimiento académico, más fracaso escolar y menos implicación académica que otros chicos y chicas. Estos autores hallaron un efecto directo del maltrato sobre el desajuste académico, pero también indirecto parcialmente a través de la implicación académica en la escuela, destacando la importancia de incluir otras variables como la motivación para aprender cuando se evalúa la competencia académica de los menores en estas situaciones. Schatz y colaboradores (2008), en su estudio con madres adolescentes con alto riesgo de maltrato, también confirmaron un peor rendimiento académico para niños y niñas durante la etapa preescolar en comparación con la población comunitaria.

Sin embargo, cuando se ha comparado el ajuste académico de estos menores con los de otros chicos y chicas que crecen en familias usuarias de servicios de preservación familiar los resultados no han sido tan concluyentes. Así, Wolfe y Mosk (1983) hallaron que los niños y adolescentes de familias usuarias de servicios sociales por razones de

preservación familiar y aquéllos procedentes de familias maltratantes no se diferenciaban en su nivel de competencia académica, sino que ambos grupos se distinguían significativamente por obtener peores resultados en comparación con la población comunitaria. Contrariamente, otros estudios como el de Attala y Summers (1999) o el de Kernic y colaboradores (2002) sí han informado de estas diferencias desde los años preescolares hasta la adolescencia, indicando un peor ajuste académico en situaciones específicas de maltrato, tanto en términos de rendimiento académico positivo como de fracaso escolar, en comparación con las situaciones de preservación familiar.

Finalmente, los estudios realizados con **menores etiquetados en riesgo de experimentar problemas emocionales y conductuales** tampoco han resultado plenamente consistentes. Así, algunos estudios han destacado un peor ajuste académico de estos chicos y chicas en comparación con la población comunitaria tanto durante los años escolares como en la adolescencia (Flanagan et al., 2003; Lane, 2003; Wright y Torrey, 2001). Sin embargo, Margalit y Shulman (1986) llevaron a cabo un estudio con varones de distintas edades y no hallaron diferencias significativas en el rendimiento de estos chicos con problemas de conducta en comparación con otros menores de la población comunitaria durante los primeros cursos de Educación Primaria, aunque sí confirmaron tales diferencias durante los últimos cursos de Primaria y principio de Secundaria.

3.2.1.2.1. Perspectiva evolutiva sobre la prevalencia de competencia académica en situaciones de riesgo psicosocial

Desde nuestro conocimiento, los estudios desarrollados en relación con la competencia académica en situaciones de riesgo psicosocial generalmente no se han ocupado de examinar su curso evolutivo, fundamentalmente porque los investigadores en el campo se han centrado en cuáles son los mecanismos explicativos que contribuyen a la misma, más que en ofrecer información sobre el **modo en que evoluciona** con el paso del tiempo.

En términos de prevalencia, disponemos de muy poca información sobre el ajuste académico de niños y niñas en edad preescolar y escolar en comparación con otras etapas evolutivas. En *términos generales* se ha señalado que niños y niñas a su entrada en el entorno escolar suelen disfrutar de una gran motivación fruto de la participación en nuevo contexto, con nuevas oportunidades de aprendizaje e interacción (Davies, 1999). Así mismo, existe un consenso general en que el paso de la etapa preescolar a la etapa escolar conlleva una gran variabilidad individual en cuanto a posibles modificaciones en los niveles de competencia académica y, que si bien en términos generales no se produce un descenso del ajuste académico en el paso de la etapa preescolar a la escolar, existen distintos factores que pueden favorecer la aparición de problemas para afrontar esta transición y, por tanto, una disminución en el ajuste académico (Perry y Weinstein, 1998). No obstante, parece que durante los años escolares existe una mayor estabilidad intra-individual en esta dimensión (Belsky y MacKinnon, 1994).

En relación con las *situaciones de riesgo psicosocial*, se ha documentado que muchos de los niños y niñas que acceden al contexto escolar por primera vez desde entornos familiares en situación de desventaja tienen más probabilidades de experimentar dificultades de ajuste escolar durante la transición al entorno educativo (Bianchi, 1984; McLoyd, 1998). Por ejemplo, muchos de estos niños y niñas acceden a la escuela con habilidades cognitivas muy inferiores a las de sus iguales (Stipek, 1997), aspecto que se encuentra fuertemente asociado con el ajuste escolar en el primer año de escuela. En relación con su trayectoria escolar, parece que los niños y niñas más pequeños en situación de desventaja socio-económica también se encuentran en riesgo de experimentar más problemas de ajuste académico. A este respecto, Burchinal y colaboradores (2006) han documentado que, si bien estos menores experimentan un incremento del rendimiento académico a lo largo de los años preescolares y los primeros años de Primaria, su nivel de ajuste es inferior al de otros niños y niñas durante estos años.

En comparación con la escasez de información en relación con el desarrollo de la competencia académica durante los años preescolares y escolares, las diferencias en el ajuste académico entre los años escolares y la adolescencia han sido ampliamente documentadas en el *curso evolutivo normativo*. Eccles y Roeser (2003), en una extensa revisión sobre el tema, han ofrecido evidencia empírica substancial de que durante los primeros años de la adolescencia se produce una disminución del interés en el aprendizaje escolar, del compromiso hacia la escuela y del rendimiento académico.

Otras investigaciones realizadas en nuestro contexto han puesto de manifiesto estas diferencias, atendiendo al cambio de etapa educativa más que al paso de una etapa evolutiva a otra. En nuestro contexto, Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez (2001) evaluaron una amplia muestra de chicos y chicas representativa de la población española, poniendo de manifiesto claras diferencias en el fracaso escolar experimentado en la etapa de Educación Primaria, en comparación con la Secundaria, en detrimento de esta última. Estos autores han documentado que, durante los años escolares, la prevalencia de fracaso escolar en términos de suspensos de asignaturas y repetición de cursos es muy reducida, mientras que ésta se incrementa considerablemente durante la adolescencia y continúa deteriorándose a medida que se suceden los cursos académicos. No obstante, parece que al final de la Educación Secundaria Obligatoria y durante el período post-obligatorio el rendimiento académico experimenta una recuperación y las tasas de fracaso escolar disminuyen, probablemente por el abandono del sistema de los adolescentes con peores resultados académicos (Moreno et al., 2005; Pérez-Díaz et al., 2001).

En relación a las *situaciones de riesgo psicosocial*, el curso evolutivo de la competencia académica no ha revelado un patrón consistente. Así, algunos estudios han puesto de manifiesto que la relación entre indicadores socio-económicos familiares y ajuste académico se va debilitando con la edad. Los autores que han mostrado estos hallazgos han formulado dos hipótesis principales al respecto: por un lado, la probabilidad de que las cada vez más diversas experiencias de chicos y chicas adquieran

un peso más importante en su ajuste académico y, por otro, la posibilidad de que los menores cuya procedencia familiar influye negativamente en sus resultados abandonen el sistema educativo prontamente (Pérez y Castejón, 2000; White, 1982).

Sin embargo, no todas las investigaciones con menores en situaciones de desventaja socio-económica han documentado este debilitamiento (Pérez-Díaz et al., 2001). A este respecto, Schoon (2006) ha realizado un interesante estudio longitudinal examinando el rendimiento académico de una amplia muestra de niños y adolescentes que crecían en situaciones de desventaja socio-económica y un grupo de comparación que no experimentaba tales dificultades. Este autor dividió a cada grupo en función de sus resultados académicos, diferenciando aquéllos que obtuvieron buenos resultados de quienes presentaron mayores índices de fracaso académico. A los 5 y 7 años, los niños y niñas en situación de desventaja económica con buenos resultados académicos no se diferenciaron del grupo de comparación de mayor éxito escolar. Sin embargo, con el paso de los años, el grupo en situación de riesgo con buenos resultados pasó a situarse en peor posición que el grupo de fracaso escolar del grupo de comparación. En definitiva, si bien durante los primeros años de escolarización el rendimiento se parecía más entre los grupos con buenos resultados académicos (grupo de éxito escolar frente a grupo de fracaso escolar, independientemente de la procedencia familiar), durante la adolescencia el nivel de rendimiento académico se parecía más entre los grupos en función de la procedencia que en función de sus resultados (grupo en situación de desventaja económica frente a grupo de comparación), indicando diferencias relevantes en la evolución de la competencia académica en situaciones familiares de dificultad.

Finalmente, en comparación con la disparidad de resultados en torno al curso evolutivo de la competencia académica en situaciones de riesgo psicosocial, existe un mayor consenso en cuanto al **reforzamiento de resultados desadaptativos** durante los primeros años escolares en el ajuste académico futuro. De este modo, se ha documentado que la experimentación de problemas de ajuste académico en los primeros años de escolarización se asocia con más problemas de este tipo incluso en la adolescencia (Burchinal et al., 2006; Finn, 1989; Pérez-Díaz et al., 2001; Sánchez, 2001; Savage y Carless, 2004; Savage, Carless y Ferraro, 2007).

3.2.1.2.2. Prevalencia de competencia académica en situaciones de riesgo psicosocial en función del sexo

Los autores que se han ocupado de examinar el ajuste académico en **poblaciones comunitarias** en función del sexo han informado de un mejor rendimiento académico y tasas inferiores de fracaso escolar para niñas y adolescentes en comparación con sus iguales varones durante los años escolares y, particularmente, durante la adolescencia (e.g., Basow y Rubin, 1999; Bruyn, Dekovic y Meijnen, 2003; Clemente, Albiñana y Doménech, 1998; Clemente, Doménech y Albiñana, 2000; Martín y Velarde, 2001; Moreno et al., 2005; Pérez-Díaz et al., 2001; Savage et al., 2007; Savage y Carless, 2004; Wentzel, 1993). Estos autores han argumentado que es posible que procesos de socialización diferenciados en función del sexo favorezcan conductas adaptativas en el

ámbito escolar particularmente para las chicas. Así mismo, el hecho de que niñas y adolescentes disfruten de una percepción más positiva de los entornos familiar y escolar puede favorecer una mayor influencia de ambos contextos para implicarse positivamente en el ámbito escolar y, por tanto, obtener mejores resultados académicos.

No obstante, es necesario destacar que el *Informe PISA (Programme for International Student Assessment)*, evaluando a una muestra representativa de chicos y chicas adolescentes del estado español, no ha hallado diferencias en el rendimiento académico en función del sexo (Instituto de Evaluación, 2007a). Resulta sorprendente la inconsistencia de estos resultados con otras investigaciones desarrolladas en este ámbito, particularmente porque algunas de ellas, como el estudio de Moreno y colaboradores (2005) o Pérez-Díaz y colaboradores (2001), se han llevado a cabo con escolares y adolescentes de diferentes edades y empleando muestras tanto numerosas como representativas de la población comunitaria española. Es posible que la realización del *Informe PISA* en un momento concreto de la adolescencia (15 años) o que la evaluación de aspectos generalmente atribuidos a los roles masculinos (ciencias y matemáticas) expliquen estas diferencias.

En **situaciones de riesgo psicosocial** disponemos de escasa información acerca de la prevalencia de competencia académica en función del sexo y los resultados disponibles no han sido completamente consistentes. En familias usuarias de los servicios sociales por diversas razones, Wadsby y colaboradores (2007) no han hallado diferencias durante la adolescencia en el nivel de rendimiento académico en función del sexo. Sin embargo, la tasa de fracaso escolar evaluada en función del número de suspensos fue casi duplicada por los chicos en comparación con las chicas.

Entwisle, Alexander y Olson (2007), examinando longitudinalmente un grupo de niños y niñas de familias en situación de desventaja socio-económica durante los años escolares hallaron que, si bien en el primer curso de Primaria unos y otras presentaron un rendimiento similar, al final de esta etapa educativa las chicas alcanzaron un rendimiento significativamente superior al de los varones. Estos resultados sitúan a los varones en situaciones de desventaja en mayor vulnerabilidad de experimentar desajuste académico, particularmente si tenemos en cuenta que este patrón diferencial no se replicó con otros menores de la población comunitaria. Otros estudios realizados con familias en situación de desventaja socio-económica, sin embargo, no han documentado diferencias en los niveles de competencia académica de niños y niñas durante los años preescolares y escolares (Gassman-Pines y Yowhikawa, 2006; Izard et al., 2001).

En resumen, el examen de la competencia académica hasta aquí realizado pone de manifiesto, en términos generales, que niños y adolescentes procedentes de entornos familiares en situación de riesgo psicosocial tienen más probabilidades que otros menores de experimentar una peor competencia académica (fundamentalmente en términos de menor rendimiento académico y mayor fracaso escolar), particularmente aquéllos que crecen en entornos de desventaja socio-económica. No obstante, la información disponible es reducida, tiende a referirse a indicadores más específicos que

la competencia académica y los resultados considerando la edad y el sexo de los menores no son plenamente concluyentes. En definitiva, parece necesario continuar examinando la prevalencia de competencia académica en situaciones familiares en riesgo psicosocial en distintos momentos evolutivos y diferenciadamente en función del sexo de los menores.

3.2.2. Adaptación escolar

A pesar de la relevancia de los aspectos académicos para un desempeño eficaz en el contexto educativo, el entorno escolar se caracteriza por interacciones sociales con otros iguales y con adultos que son fundamentales para el éxito escolar. Así mismo, las funciones del sistema escolar para el desarrollo de niños y adolescentes no se limitan exclusivamente a ofrecer aprendizajes formales, sino que el entorno escolar representa también un mundo social de significado muy importante para el desarrollo (Wentzel y Looney, 2007). Prueba de ello es que numerosos estudios han destacado la importancia de estas experiencias en un sentido amplio para el desarrollo, el bienestar y el mantenimiento de estilos de vida saludables (e.g., Eccles y Roeser, 1999; Flammer y Alsaker, 2006).

Por estas razones, a continuación nos ocuparemos de examinar el ajuste escolar desde una visión más comprensiva que la ofrecida por indicadores de competencia académica, atendiendo a la noción de adaptación escolar, a su prevalencia en situaciones familiares en riesgo psicosocial y al modo en que la edad y el sexo de los menores contribuyen a establecer diferencias en dicha prevalencia.

3.2.2.1. Conceptualizando la adaptación escolar. Dimensión académica y dimensión social

En un trabajo anterior (Jiménez, 2007) expusimos con detenimiento la diversidad conceptual existente en relación al constructo de **adaptación escolar**. En dicho trabajo defendimos que, desde una perspectiva evolutivo-educativa moderna, la adaptación positiva al contexto escolar se refiere al ajuste del menor a las exigencias académicas y sociales del entorno educativo de forma adecuada a su momento evolutivo, de modo que la satisfacción de dichas exigencias favorezca también resultados de desarrollo positivos para el individuo en los aspectos académicos y sociales del mundo escolar (Brizuela y García-Sellers, 1999; Bruyn et al., 2003; Naya, 1993; Wentzel y Looney, 2007).

Como destacamos en su momento, sin duda, una adaptación positiva de estas características implica una noción interactiva del constructo de adaptación escolar. Por lo tanto, los resultados positivos en este dominio no se corresponden exclusivamente con la conducta del menor adecuada a su nivel evolutivo, sino que están altamente relacionados con la estructura y los patrones de interacción social de la institución educativa (Eccles y Roeser, 2003).

Desde esta conceptualización, se ha acudido a distintos indicadores con los que evaluar la adaptación positiva de niños y adolescentes al entorno escolar. A pesar de la diversidad, sí ha existido consenso en cuanto a su agrupación: indicadores relacionados con los aspectos académicos e indicadores relacionados con los aspectos sociales (Brizuela y García-Sellers, 1999; Bruyn et al., 2003; Clemente, 1983; Clemente et al., 1998; Clemente et al., 2000; Flammer y Alsaker, 2006; Jiménez, 1979; Naya, 1993; Perrenoud, 1995/1996; Perry y Weinstein, 1998; Ramírez et al., 2005; Schaefer, 1975; Schaefer y Edgerton, 1978; Zabalza, 1999).

Entre los componentes relativos a la faceta académica de la adaptación se han destacado la actitud hacia la escuela (motivación de logro, compromiso escolar), la adaptación a las metodologías didácticas (comportamiento inteligente, orientación a la tarea, independencia en el trabajo académico) y el aprendizaje en sí mismo (magnitud y satisfacción con el mismo). Entre los componentes relativos a los aspectos sociales, se han señalado las relaciones con los iguales (frecuencia de las interacciones, satisfacción en la relación, conductas extrovertidas, apoyo y/o identificación con el grupo), las relaciones con el profesorado (frecuencia de las interacciones, satisfacción en la relación, apoyo recibido) y la adaptación a la escuela como institución (conocimiento, respeto e identificación con la estructura social).

Este panorama nos sitúa ante un concepto amplio y por tanto difícil de cuantificar, lo que se ha traducido en el desarrollo de distintas propuestas de evaluación y en que los resultados disponibles en la literatura resulten difícilmente comparables. Así, algunos investigadores han examinado el rendimiento académico o los problemas de externalización como indicadores de adaptación escolar; otros autores se han ocupado de evaluar un aspecto concreto de este constructo como el compromiso académico; y en ocasiones menos frecuentes se han empleado escalas de evaluación incluyendo distintos aspectos específicos de la adaptación escolar.

3.2.2.2. Prevalencia de adaptación escolar en situaciones de riesgo psicosocial

A pesar de la relevancia de una adaptación escolar positiva para el desarrollo infantil y adolescente, ésta ha sido una cuestión infrecuentemente estudiada en situaciones familiares en riesgo psicosocial. En el ámbito de la **preservación familiar**, Rodrigo y sus colegas han puesto de manifiesto en distintas investigaciones que los chicos y chicas adolescentes de familias usuarias de los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar presentan más probabilidades de dedicar menos tiempo al estudio, así como de sentirse menos satisfechos con la escuela en general y con los iguales en particular en comparación con otros menores (Rodrigo et al., 2004; Rodrigo, Máiquez, Batista-Foguet et al., 2006). Además, han señalado que los menores de estas familias, en general, presentan una mayor conducta problemática en la escuela a medida que incrementa la severidad del riesgo familiar (Rodríguez et al., 2006). Por nuestra parte, en un trabajo anterior a éste también examinamos la adaptación escolar de un grupo de adolescentes de familias usuarias de los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar. En este examen no hallamos diferencias

significativas globalmente entre la adaptación escolar de los adolescentes de esta muestra y sus compañeros y compañeras de clase. No obstante, al analizar pormenorizadamente la adaptación escolar de cada adolescente en situación de riesgo en comparación con su grupo-clase descubrimos una probabilidad tres veces inferior de que los chicos y chicas en situación de riesgo disfrutaran de una adaptación positiva al contexto escolar a que se hallaran particularmente bien adaptados (Jiménez, 2007). Desde ambas investigaciones también se ha informado de la presencia de necesidades educativas especiales en esta población (Jiménez, Dekovic e Hidalgo, 2009; Rodrigo, Máiquez, Correa et al., 2006). Wadsby y colaboradores (2007), en su estudio con **familias usuarias de los servicios sociales por diversas razones** también han hallado una menor satisfacción con la situación escolar durante la adolescencia en comparación con la población comunitaria.

La investigación con **familias en situación de desventaja socio-económica**, por su parte, también ha sido escasa, y se ha ocupado principalmente de demostrar cómo indicadores de desventaja socio-económica familiar en este tipo de poblaciones se relacionan con la adaptación escolar de niños y adolescentes a lo largo de su trayectoria educativa (Ginsburg y Bronstein, 1993; Véronneau et al., 2008). Desde un punto de vista comparativo con la población comunitaria, los escasos resultados disponibles no son concluyentes. Así, algunos estudios han mostrado una peor adaptación escolar en relación con los iguales y el profesorado durante la adolescencia (Muni et al., 1997). Sin embargo, otros investigadores han fallado en demostrar estas diferencias durante la etapa preescolar en relación con una actitud positiva hacia la escuela o la independencia en la conducta escolar (Stipek y Ryan, 1997).

En **contextos familiares en los que se dan situaciones de maltrato** tampoco disponemos de una extensa literatura sobre el tema. Como ya señalamos cuando nos referíamos a la competencia académica, en pocas ocasiones se ha examinado el ajuste escolar de menores que han sufrido maltrato, y esta escasez de investigaciones también se ha producido en relación con indicadores de adaptación escolar (Cicchetti y Toth, 1997). Los resultados disponibles, salvo algunas excepciones (Moreno, 2002), apuntan a la existencia de indicadores más negativos en relación con la adaptación escolar de estos niños y niñas, particularmente durante los años preescolares. Así, en situaciones de abuso infantil se ha informado de más probabilidades de recibir expulsiones así como peores resultados en la independencia en la tarea, el comportamiento inteligente y la implicación escolar desde los años preescolares hasta la adolescencia (Kernic et al., 2002; Shonk y Cicchetti, 2001). Attala y Summers (1999), por su parte, han mostrado resultados similares con niños y niñas en edad preescolar expuestos a violencia intrafamiliar, informando de más conductas disruptivas en el aula, más dificultades para seguir las normas escolares y más problemas de aprendizaje en comparación con otros menores de familias usuarias de servicios de preservación familiar.

Finalmente, en relación con **menores en riesgo de experimentar problemas de ajuste**, existen indicios de que niños y adolescentes con problemas emocionales y conductuales disfrutaban de una peor adaptación escolar que otros menores (Margalit y Shulman, 1986), si bien la mayor parte de la investigación disponible se ha preocupado

por informar de que niños y niñas con problemas de aprendizaje tienen más probabilidades de disfrutar de una peor adaptación escolar en comparación con sus iguales (e.g. Feagans y McKinney, 1981; McKinney y Speece, 1983).

3.2.2.2.1. Perspectiva evolutiva sobre la prevalencia de adaptación escolar en situaciones de riesgo psicosocial

En relación con el modo en que los niveles de adaptación escolar cambian a lo largo del curso evolutivo, numerosas investigaciones se han ocupado de examinar la adaptación escolar de niños y niñas que acceden por primera vez al contexto educativo, generalmente a la escuela infantil (e.g., Domingo y Pérez, 2003; Epstein y Sanders, 2002; García, 1987; Kñallinsky, 1999; Lacasa, 1997; Vila, 1998). Sin embargo, además de esta transición, la adaptación escolar no ha sido una cuestión a la que se haya dedicado gran atención hasta la adolescencia —particularmente en situaciones de riesgo psicosocial—, probablemente por tratarse de un momento del desarrollo en que chicos y chicas pueden experimentar particulares problemas en relación con esta dimensión.

A pesar de las limitaciones existentes, en el curso evolutivo normativo de la adaptación escolar a lo largo de los años existe cierto consenso en considerar que, a medida que niños y niñas crecen, desarrollan y perfeccionan las habilidades necesarias para interactuar en el entorno escolar de forma satisfactoria. Cuando los menores **acceden al contexto escolar por primera vez**, no dominan las habilidades necesarias para desenvolverse con éxito en este entorno, así como no conocen todas las normas de interacción social del mismo (Davies, 1999). No obstante, la participación en el entorno educativo supone el acceso a un contexto con nuevas oportunidades de aprendizaje e interacción, de modo que esta novedad favorece una elevada motivación para el aprendizaje, las tareas escolares y la relación con los iguales (Davies, 1999; Stipek, 1997). La figura del profesorado, además, adquiere un papel fundamental en esta etapa evolutiva, funcionando como un referente para niños y niñas durante los años preescolares (Rodríguez, 1994).

En situaciones de desventaja socio-económica se ha informado de una correlación positiva entre la edad y la adaptación escolar, tanto en sus aspectos más académicos —adaptación a la institución escolar y a la dinámica del aula— como en los más sociales —adaptación en relación a los iguales y el profesorado— (Miller et al., 2003; Shields et al., 2001).

Durante los **años escolares**, la motivación por la experiencia escolar se acompaña de un mayor autocontrol, una conducta más regulada, así como de procesos cognitivos más elaborados. En definitiva, en términos generales niños y niñas durante la etapa escolar se encuentran en mayor disposición que en años anteriores de cumplir con las demandas del entorno escolar, mostrando una conducta más ordenada, organizada, orientada a la tarea y persistente, así como un mayor compromiso escolar. Así mismo, las relaciones con los iguales adquieren una mayor relevancia y el profesorado continúa funcionando como una figura de referencia para niños y niñas (Wenar y Kerig, 2000).

Durante la **adolescencia**, ya hemos destacado que chicos y chicas experimentan un mayor desarrollo de sus habilidades cognitivas que les situarán en posición de ventaja para ajustarse a las demandas académicas y sociales del entorno escolar. Sin embargo, en esta etapa evolutiva confluyen otros factores que pueden favorecer un descenso en la adaptación escolar durante estos años en términos generales. En primer lugar, aunque las relaciones con los iguales son importantes durante la etapa escolar, durante la adolescencia adquieren una relevancia fundamental y, lo que es más importante para el ajuste en la escuela, durante la adolescencia una interacción positiva con los iguales puede considerarse incompatible con conductas escolares positivas (Gorman, Kim y Schimmelbusch, 2002; Wenar y Kerig, 2000). En segundo lugar, y relacionado con lo anterior, el profesorado adquiere un papel secundario, y no todos los adolescentes sienten que éste funcione como una figura de referencia o apoyo (Flammer y Alsaker, 2006). En tercer lugar, el paso a la adolescencia suele coincidir con el cambio de etapa educativa, introduciendo cambios no solamente en los compañeros y en el profesorado, sino también en la configuración del entorno escolar en sí mismo (Eccles, 2004; Eccles y Roeser, 2003).

Como resultado de la acumulación de estas circunstancias, distintas investigaciones han informado de un descenso en la adaptación escolar de chicos y chicas durante la adolescencia. El estudio *Health Behaviour in School Aged Children* (Moreno et al, 2005; Rodrigo et al., 2004) desarrollado con una numerosa muestra representativa de la población adolescente española, ha puesto de manifiesto la existencia de un aumento en el estrés causado por las demandas escolares a medida que chicos y chicas avanzan en edad, particularmente a partir de los 13 años. Además, este estudio ha evaluado la adaptación escolar en diferentes momentos de la adolescencia, informando de una tendencia descendente en los diferentes aspectos académicos y sociales de la adaptación escolar: académicamente, el porcentaje de adolescentes que manifiesta hacer los deberes en su momento, el grado de compromiso escolar, así como la satisfacción con la escuela; socialmente, la valoración de los compañeros y profesores como fuentes de apoyo. No obstante, en general estas cuestiones parecen estabilizarse —e incluso mejorar en algunas dimensiones— a partir de los 17 años, momento en que finaliza la enseñanza obligatoria.

En situaciones de riesgo psicosocial por razones de preservación y fortalecimiento familiar, nuestro equipo ha informado de resultados que, si bien apuntan en la línea de lo que sucede en la población comunitaria durante la adolescencia, no han resultado tan contundentes. Así, en situaciones de riesgo psicosocial observamos una tendencia de disminución de la adaptación escolar, tanto en sus aspectos académicos como sociales, a medida que chicos y chicas avanzaban de curso académico, así como comparando los menores de Educación Primaria con los de Secundaria. No obstante, estas diferencias no resultaron estadísticamente significativas, pudiendo indicar una evolución diferente de la adaptación escolar de estos chicos y chicas durante la adolescencia o que los problemas de desadaptación escolar de estos menores hubieran comenzado con anterioridad a este período evolutivo y por tanto fueran más estables durante estos años (Jiménez, 2007).

Finalmente, aunque según nuestro conocimiento no disponemos de estudios que hayan examinado la adaptación escolar de menores que crecen en situación de riesgo psicosocial longitudinalmente en distintas etapas evolutivas, Margalit y Shulman (1986) han examinado la adaptación escolar de una muestra amplia de varones en edad escolar y adolescente etiquetados en situación de riesgo por presentar problemas de conducta. Estos autores informaron de que durante los primeros cursos de Educación Primaria los chicos en riesgo se diferenciaron de sus iguales en aspectos fundamentalmente sociales de la adaptación escolar (más extroversión, menos conformidad hacia la escuela, menos orientación hacia la tarea, menos independencia y menos consideración hacia los otros), pero no en su comportamiento inteligente. Sin embargo, durante los últimos cursos de la Educación Primaria ambos grupos se diferenciaron en todos los aspectos de la adaptación escolar considerados, a excepción de la extroversión.

Así mismo, considerando exclusivamente al grupo de varones en situación de riesgo psicosocial, no hallaron diferencias en los niveles de adaptación escolar entre los primeros y los últimos cursos de la Educación Primaria, pero sí con respecto a la Educación Secundaria, período en que estos chicos mostraron menos extroversión e independencia. El aspecto más relevante de estos resultados radica en que el grupo de comparación sí presentó mejores puntuaciones en los últimos años de la Educación Primaria en comparación con los cursos iniciales. Estos autores interpretan estos resultados en el sentido de que el modo en que la adaptación escolar evoluciona para chicos con problemas de conducta puede ser diferente al de la población comunitaria, aunque es difícil alcanzar conclusiones definitivas ya que no examinaron esta dimensión realizando un seguimiento longitudinal.

3.2.2.2. Prevalencia de adaptación escolar en situaciones de riesgo psicosocial en función del sexo

Como ya destacamos cuando hacíamos alusión a la competencia académica, en el ámbito de la **población comunitaria** diversos autores han pronosticado mejores resultados para niñas y adolescentes en comparación con sus iguales varones en el contexto escolar. La investigación empírica disponible apunta a que este pronóstico más favorable también se produce cuando hacemos referencia a distintos indicadores de su adaptación escolar, particularmente en relación con su faceta más académica (e.g., Bruyn et al., 2003; Clemente et al., 1998; Clemente et al., 2000; Jiménez, 2007; McClelland, Morrison y Homes, 2000; Moreno et al., 2005; Naya, 1993; Pérez-Díaz et al., 2001; Rodrigo et al., 2004; Steinhausen y Metzke, 2001; Wentzel, 1993).

En los aspectos académicos, niñas y adolescentes presentan una conducta de estudio más planificada y deliberada, están más atentas en clase, son más respetuosas con las normas, informan de completar a tiempo los deberes con mayor asiduidad, trabajan más duro en las tareas escolares y muestran un mayor interés específico por los estudios que los chicos. Además, sus sentimientos positivos hacia la escuela suelen ser mayores y muestran una mayor satisfacción hacia la institución escolar.

En los aspectos sociales dentro del ámbito escolar, las chicas se han caracterizado por una mayor búsqueda de metas prosociales, más sensibilidad ante las preocupaciones interpersonales y confianza en la ayuda social, así como mejores relaciones con los iguales y el profesorado. Los chicos, en cambio, se han mostrado más irrespetuosos en el aula, han recibido más amonestaciones por una conducta escolar inadecuada aunque a su vez han informado de una mayor percepción del profesorado y de sus compañeros como fuentes de apoyo.

En situaciones de riesgo psicosocial, desde nuestro conocimiento, adolecemos de investigaciones que se hayan preocupado por explorar la adaptación escolar en función del sexo en **familias usuarias de los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar**. Por nuestra parte, en un trabajo anterior examinamos esta cuestión durante la etapa adolescente, y los chicos en situación de riesgo mostraron una peor adaptación en comparación con sus iguales varones de la población comunitaria, quienes ya habían mostrado a su vez diferencias estadísticamente significativas con respecto a las chicas pertenecientes al contexto escolar de referencia. En definitiva, parece que los adolescentes varones de familias usuarias de los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar pueden encontrarse en especial vulnerabilidad para experimentar problemas de adaptación en el ámbito escolar asociados a su sexo y, además, relacionados con su pertenencia a familias en situación de riesgo psicosocial (Jiménez, 2007).

Algunas investigaciones con **familias en situación de desventaja socio-económica** también se han ocupado de examinar la adaptación escolar de niños y adolescentes en función del sexo, aunque los resultados no son concluyentes. Así, existen evidencias de una mayor vulnerabilidad para los varones durante los años escolares en algunos estudios en relación con su adaptación escolar tanto en sus aspectos académicos como sociales (Entwisle et al., 2007). Sin embargo, durante los años preescolares y la adolescencia estas diferencias no han sido confirmadas. Durante la etapa preescolar esta similitud entre niños y niñas se ha referido a los aspectos más académicos de la adaptación escolar, como una actitud positiva hacia la escuela y una conducta escolar independiente (Stipek y Ryan, 1997). Durante la adolescencia, por su parte, se han examinado aspectos de la adaptación escolar más relacionados con el ámbito social, como la adaptación escolar en relación con los compañeros de clase y el profesorado, no pudiendo confirmarse diferencias en función del sexo (Muni et al., 1997).

En definitiva, la escasa evidencia empírica disponible sobre el tema apunta a que, en situaciones de riesgo psicosocial, no existe un patrón consistente en cuanto a la adaptación escolar en función del sexo, ya que los resultados obtenidos dependen de la etapa evolutiva considerada y del aspecto de la adaptación escolar evaluado. El estudio desarrollado por McClelland y colaboradores (2000) apunta en la línea de estas reflexiones. Así, estos autores evaluaron a un grupo de preescolares de la población comunitaria desde la escuela infantil hasta el segundo curso de Primaria. En términos generales, los niños mostraron una peor adaptación escolar en comparación con las niñas. Sin embargo, cuando seleccionaron a un sub-grupo de niños y niñas en situación

de riesgo por presentar altos niveles de desadaptación escolar estas diferencias no resultaron evidentes, de modo que tanto el porcentaje de niños y niñas en situación de riesgo como los valores promedio obtenidos por unas y otros resultaron comparables.

Considerando en conjunto las reflexiones realizadas hasta el momento en torno a la adaptación escolar en situaciones de riesgo psicosocial, la escasa evidencia disponible en el ámbito de la preservación familiar apunta a la existencia de particulares problemas para los chicos y chicas que crecen en estos contextos, particularmente durante la adolescencia y de forma más acuciante para los varones. Sin embargo, en otras situaciones de riesgo psicosocial (como la desventaja socio-económica y el maltrato) los resultados no son tan concluyentes. En definitiva, dada la escasez de estudios al respecto y la existencia de resultados diferenciados en función de la situación de riesgo psicosocial considerada, así como de la edad y el sexo de los menores, parece necesario profundizar en el examen de la adaptación escolar de niños y adolescentes que crecen en situaciones de riesgo psicosocial.

3.2.3. Absentismo escolar

Las dimensiones de ajuste al entorno educativo hasta aquí señaladas (competencia académica y adaptación escolar) evalúan el ajuste al contexto escolar en términos de éxito o fracaso en relación al aprendizaje y rendimiento escolar, al igual que en relación con los aspectos más interactivos de las relaciones sociales que se producen en el ámbito educativo (Clemente et al., 2000). El absentismo escolar y el abandono prematuro del sistema educativo, por su parte, se refieren a otros componentes claramente conductuales y no específicamente relacionados con el aprendizaje y el desarrollo de habilidades relacionados con la experiencia académica que se produce en el entorno escolar (Gutman et al., 2002).

Sin embargo, no cabe duda de que cuando chicos y chicas no participan en el entorno escolar no pueden beneficiarse de ninguno de los aprendizajes que se producen en él y, en este sentido, el absentismo escolar y el abandono prematuro del sistema educativo han sido señalados como las formas más extremas de fracaso escolar y, por tanto, como indicadores relevantes a tener en cuenta en la evaluación del ajuste escolar (Sánchez, 2001). Además, las expectativas de chicos y chicas adolescentes que faltan regularmente a la escuela o abandonan prematuramente el sistema educativo no solamente indican una mayor probabilidad de experimentar una situación laboral más negativa (menos posibilidades de elección de una profesión y desempeño de trabajos peor remunerados), sino que apuntan a una mayor probabilidad de consecuencias negativas para su calidad de vida y bienestar como adultos (Dowrick y Crespo, 2005). Estos argumentos dan indicios de la relevancia del absentismo escolar y el abandono prematuro del sistema educativo para el desarrollo de los menores en general, y de los chicos y chicas adolescentes, en particular.

Por estas razones y porque examinaremos estas cuestiones de forma específica en la etapa evolutiva de la adolescencia en la parte empírica de este trabajo, a continuación

prestaremos especial atención a los indicadores de absentismo escolar y abandono prematuro del sistema educativo presentes en la literatura en relación a los chicos y chicas adolescentes que crecen en entornos familiares en riesgo psicosocial, prestando especial atención a posibles diferencias en la prevalencia de este tipo de problemas en función de la edad y el sexo de los adolescentes.

3.2.3.1. Conceptualizando el absentismo escolar

En nuestro contexto, el **absentismo escolar** ha sido definido en el Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas, como “la falta de asistencia regular y continuada del alumnado en edad de escolaridad obligatoria a los centros docentes donde se encuentre escolarizado, sin motivo que lo justifique” (Art. 39 del Decreto 167/2003, p. 13.673).

De forma consistente, las dos características presentes en esta definición han sido señaladas en la literatura sobre el tema: la frecuencia de la falta de asistencia al centro escolar y la ausencia de un motivo que justifique dichas faltas. Aunque ciertamente algunos autores denominan absentismo (*absenteeism*) al término global que incluye la fobia escolar y *truancy* al tipo específico de absentismo sin justificación (Dowrick y Crespo, 2005; Kearney, 2008), nosotros nos referiremos a este último por ser el más destacado en la literatura, el que se corresponde con la definición oficial de absentismo en nuestro contexto y porque guarda mayor relación con los objetivos de nuestra investigación.

En relación con el modo de cuantificar el absentismo escolar existe, no obstante, un menor consenso. En este trabajo hemos seguido las indicaciones propuestas por la Junta de Andalucía en la Orden de 19 de septiembre de 2005, por la que se desarrollan determinados aspectos del Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar, donde se establece que “se considerará que existe una situación de absentismo escolar cuando las faltas de asistencia sin justificar al cabo de un mes sean de 5 días lectivos en Educación Primaria y 25 horas de clases en Educación Secundaria Obligatoria, o el equivalente al 25% de días lectivos o de horas de clase, respectivamente” (Orden de 19 de septiembre de 2005, p. 7).

Finalmente, aunque en nuestro marco legal no se explicita su significado, se hace alusión, junto al término de absentismo escolar, al **abandono prematuro del sistema educativo**. Dado que el absentismo escolar al que hace referencia esta normativa se refiere a la educación básica obligatoria, cabe deducir que el abandono prematuro del sistema educativo se produce cuando el absentismo escolar se ha convertido en permanente, antes de finalizar la educación básica obligatoria y por tanto sin la obtención de un título académico. Distintos autores han definido este término al hilo de estas afirmaciones, destacando sus particulares consecuencias negativas para el desarrollo (e.g., Kearney, 2008; Véronneau et al., 2008).

En el apartado empírico nos ocuparemos fundamentalmente de examinar el absentismo escolar adolescente. No obstante, dado que el análisis del abandono prematuro del sistema educativo ha sido frecuente en las situaciones de riesgo psicosocial, ofreceremos información sobre este indicador conjuntamente con el absentismo escolar, con objeto de ofrecer una visión lo más rica posible sobre la prevalencia de los problemas asociados con la falta de participación en el contexto escolar de los adolescentes en situaciones de dificultad.

3.2.3.2. Prevalencia de absentismo escolar durante la adolescencia en situaciones de riesgo psicosocial

Distintas fuentes de información han destacado que los chicos y chicas que crecen en contextos familiares en situación de riesgo psicosocial por distintos motivos experimentan elevadas tasas de absentismo escolar y/o abandono prematuro del sistema educativo. En primer lugar, nuestro **marco legal** ha señalado como una de las principales causas del absentismo escolar las situaciones de riesgo psicosocial en el entorno familiar, tales como la despreocupación parental respecto a la asistencia de los hijos a la escuela, la explotación infantil promovida desde el marco familiar, la parentalización cuidando de hermanos pequeños u otras situaciones de preservación familiar en las que se realiza una dejación de las funciones parentales (Orden de 19 de septiembre de 2005).

En segundo lugar, las **principales fuentes estadísticas** tanto nacionales como internacionales que han llevado a cabo estudios con amplios sectores de la población han destacado la presencia de mayores tasas de absentismo entre menores que crecen en familias en situación de riesgo por razones de desventaja socio-económica. En el contexto internacional, el National Center for Education Statistics (2006) ha situado en un 20% el porcentaje de menores de octavo curso de la población general de Estados Unidos que había faltado a clase durante el último mes, mientras que estos porcentajes se situaron entre el 17% y el 25% en el caso de chicos y chicas que crecían en entornos familiares en desventaja. En relación con el abandono prematuro del sistema educativo, estimaron una tasa general del 5% entre 15 y 24 años, mientras que situaciones de desventaja socio-económica esta cifra se situó en el 10,7%.

En relación con las estadísticas globales en nuestro contexto, el *Informe PISA* no ofrece información sobre las tasas de absentismo escolar o de abandono prematuro del sistema educativo, pero sí presenta datos sobre la población de 18 a 24 años que, habiendo finalizado la Educación Secundaria Obligatoria, no continúa en el sistema educativo. Así, en el año 2006, el porcentaje de chicos y chicas de 18 a 24 años que finalizó sus estudios obligatorios pero no continuó estudiando alcanzó un 29,9%. De este porcentaje global, el 32,7% de los menores evaluados provenía de hogares con un nivel educativo parental bajo, el 34,6% de familias con progenitores que disponían de estudios medios y solamente un 4,4% de estos menores provenía de hogares cuyos progenitores habían cursado estudios superiores (Instituto de Evaluación, 2007b).

Finalmente, **distintas investigaciones empíricas con muestras específicas** también han corroborado la alta incidencia de absentismo escolar y abandono prematuro del sistema educativo entre menores que crecen en contextos familiares en riesgo psicosocial. En el ámbito de la preservación familiar, Rodríguez y colaboradores (2006) pusieron de manifiesto la existencia de una relación directa entre el grado de severidad del riesgo familiar y los problemas de adaptación del menor con su entorno, hallándose un aumento progresivo entre las familias de bajo, medio y alto riesgo en el grado de absentismo de estos menores. Trigo (1997), por su parte, en una revisión de 464 expedientes de familias usuarias de los servicios sociales comunitarios de la provincia de Sevilla, ha informado de tasas moderadas de abandono escolar y, en mayor medida, de absentismo escolar entre los hijos e hijas de estas familias. Kernic y colaboradores (2002) examinaron un grupo de menores de 5 a 16 años expuestos a situaciones de violencia intra-parental y hallaron una mayor tasa de absentismo en comparación con la población comunitaria, particularmente si estos niños y adolescentes habían sufrido abuso infantil.

En contextos familiares socio-económicamente desfavorecidos, McLoyd (1998) ha realizado una interesante revisión de literatura sobre el tema concluyendo que los chicos y chicas que crecen en entornos de desventaja obtienen, como promedio, una mayor tasa de abandono escolar en Secundaria, así como menores tasas de finalización de Educación Secundaria y de cursos completados en comparación con la población comunitaria. Distintas investigaciones posteriores a la revisión de McLoyd (1998) han replicado estos resultados, poniendo de manifiesto que este tipo de desventaja se encuentra relacionada con la posibilidad de abandonar el sistema educativo sin obtener un título académico (Maani y Kalb, 2007; Véronneau et al., 2008). Además, esta relación ha sido demostrada longitudinalmente, de modo que chicos y chicas que crecen en este tipos de contextos presentan mayores tasas de absentismo que la población comunitaria, así como una mayor probabilidad de abandonar el sistema educativo de forma prematura, antes de finalizar la educación obligatoria (Gutman et al., 2002; Pérez y Castejón, 2000; Schoon, 2006; Smokowski et al., 2004).

3.2.3.2.1. Perspectiva evolutiva sobre la prevalencia de absentismo escolar durante la adolescencia en situaciones de riesgo psicosocial

Los estudios realizados con amplias muestras de adolescentes de la **población comunitaria** han mostrado, de forma consistente, que a medida que aumenta la edad y/o el curso académico se produce un incremento en las tasas de absentismo escolar en el marco de la educación básica obligatoria. Así, las cifras oficiales en nuestro país apuntan a que, durante la Educación Secundaria Obligatoria, se registran las cifras más altas de absentismo escolar de todo el período de educación básica (Sánchez, 2001). En el contexto internacional, los datos disponibles apuntan en la misma dirección. El National Center for Education Statistics (2006) informó de un 48% de absentistas en cuarto curso en el año 2005 que faltaron algún día durante el último mes, en comparación con un 55% que lo hicieron en octavo curso. Egger, Costello y Angold (2003) estudiaron una muestra representativa del Norte de Carolina de 1422 niños y

niñas entre 9 y 16 años y observaron que el absentismo fue más común entre los niños y niñas más mayores, alcanzando una edad media de casi 15 años.

Estos resultados son relevantes para comprender los problemas de participación en el entorno escolar de chicos y chicas adolescentes de **familias en situación de riesgo psicosocial**, ya que en situaciones de dificultad la información disponible apunta en una dirección diferente. Así, en el ámbito de la preservación familiar, se ha informado de que las diferencias con la población comunitaria en relación a la experimentación de absentismo escolar aparecen ya al comienzo de la adolescencia (Rodrigo et al., 2004). Flisher y Chalton (1995) estudiaron a un grupo de adolescentes en situación de desventaja socio-económica que había abandonado el sistema educativo prematuramente entre 13 y 19 años, y observaron un mayor porcentaje de abandono a los 15 años o antes y un descenso progresivo en estas cifras a los 16, 17 y 18 años de edad, de modo que más de un tercio de la muestra estudiada había abandonado la escuela antes de los 16 años. Sin embargo, Lagana (2004), en un estudio con adolescentes en situación de desventaja socio-económica etiquetados además en riesgo por sus conductas absentistas, sí halló una asociación entre la edad y situaciones más graves de absentismo escolar.

3.2.3.2.2. Prevalencia de absentismo escolar durante la adolescencia en situaciones de riesgo psicosocial en función del sexo

Las **cifras oficiales** en cuanto a la prevalencia de absentismo escolar y abandono prematuro del sistema educativo no son completamente concluyentes en relación a la existencia de diferencias entre chicos y chicas, aunque parece que al menos en relación con el abandono del sistema los varones se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad. Los resultados del *Informe PISA* en nuestro país dan indicios de estas diferencias, mostrando que entre las personas que finalizan la Enseñanza Secundaria Obligatoria en relación al total de la población que tiene 15 años (edad teórica de comienzo del último curso de dicha etapa) las chicas representan un porcentaje más elevado de éxito (Instituto de Evaluación, 2007b). Así mismo, el Instituto de la Juventud de nuestro país se ha preocupado de examinar con detenimiento si el sexo es una dimensión establecedora de diferencias en relación con el acceso al contexto escolar durante la adolescencia. Los resultados del instituto señalan que a este respecto estamos atravesado un proceso de balanceo, en el que en el pasado era más común que las chicas abandonaran el sistema educativo de forma temprana, durante los últimos años esta situación ha sido más común para los chicos, y parece que la situación tiende a equipararse en la actualidad. No obstante, aún hoy en día siguen existiendo diferencias, de modo que distintos indicadores muestran que los varones abandonan el sistema educativo antes que las chicas: un mayor porcentaje de chicos abandona la escuela antes de finalizar el período obligatorio; entre quienes han obtenido un título, un mayor porcentaje de varones decide no continuar sus estudios; y entre los adolescentes que han abandonado el sistema educativo, una proporción menor de chicos afirma que volvería a estudiar (Instituto de la Juventud, 2008). En el contexto internacional, el National Center for Education Statistics (2006) ha señalado que las tasas de absentismo escolar no

establecen diferencias en función del sexo, aunque sí lo hace el abandono prematuro del sistema educativo, con una mayor incidencia entre los adolescentes varones.

Además de las evidencias aportadas por diversas fuentes oficiales, **distintas investigaciones realizadas con población comunitaria** han informado de que más adolescentes varones, en comparación con las chicas, experimentan problemas de absentismo escolar y abandono prematuro del sistema educativo (Egger et al., 2003; Maani y Kalb, 2007). Sin embargo, otros estudios, algunos de los cuales incluían muestras amplias y representativas del contexto español, no han confirmado estas diferencias (Duarte y Escario, 2006; Lemos et al., 1992b; Wentzel, 1993).

Cuando estas diferencias han sido puestas de manifiesto, **se ha argumentado** que las chicas pueden experimentar una particular vulnerabilidad para faltar o abandonar el sistema educativo porque tienden a manifestar más problemas de conducta incompatibles con el sistema escolar (Moreno et al., 2005) y pueden sentirse más presionados a aprender un oficio antes de finalizar la educación obligatoria (Maani y Kalb, 2007). En nuestra opinión, también es posible que las chicas experimenten una particular protección para no faltar a la escuela ya que, como hemos informado, disfrutaban de mayores experiencias de éxito en este entorno que pueden funcionar como elementos reforzadores y no solo se sienten más conectadas con el mundo escolar, sino que también perciben una mayor influencia positiva de este entorno en comparación con los varones.

Finalmente, no disponemos de mucha información sobre posibles diferencias en función del sexo en la experimentación de problemas de absentismo escolar en **situaciones familiares en riesgo psicosocial** y los resultados disponibles no son concluyentes. Así, se ha destacado que las chicas en situación de riesgo pueden experimentar mayores tasas de absentismo y abandono debido a embarazos no deseados y a que en determinadas culturas como la gitana ellas pueden verse más alentadas a abandonar el sistema educativo prematuramente en comparación con los varones (Sánchez, 2001). Otros estudios realizados en situaciones de desventaja socio-económica, sin embargo, no han hallado diferencias en las tasas de absentismo escolar en función del sexo (Flisher y Chalton, 1995). Lagana (2004), por su parte, ha informado de que en situaciones de desventaja socio-económica donde los menores fueron además etiquetados en riesgo por presentar problemas de absentismo, los resultados más severos se produjeron más frecuentemente entre los varones.

En definitiva, los resultados más consistentes en relación con los problemas de absentismo escolar y abandono prematuro del sistema educativo apuntan a que los menores que crecen en contextos familiares de dificultad se encuentran en mayor vulnerabilidad de experimentar este tipo de problemas. No obstante, no está claro si el curso evolutivo a lo largo de la adolescencia y posibles especificidades en relación al sexo de los menores en situaciones de riesgo psicosocial siguen una trayectoria paralela a lo que sucede en la población comunitaria, por lo que sería necesario profundizar en el examen de estas cuestiones.

3.2.4. Relación entre indicadores de ajuste escolar. La competencia académica, la adaptación escolar y el absentismo escolar

Una vez examinados la competencia académica, la adaptación escolar y el absentismo escolar como indicadores de ajuste en el entorno educativo de menores que crecen en familias en situación de riesgo psicosocial, cabe analizar el modo en que tales indicadores se asocian entre sí.

En el análisis de las relaciones entre distintos indicadores de ajuste escolar, probablemente la asociación más consistentemente documentada sea la de **la competencia académica y la adaptación escolar** (Bruyn et al., 2003; Clemente, 1983; Jiménez, 1988; Moreno et al., 2005; Pérez, 1981). Esta asociación ha sido puesta de manifiesto atendiendo tanto a los aspectos académicos como sociales de la adaptación escolar y ha sido examinada a lo largo de todo el curso evolutivo.

Las investigaciones se han ocupado, fundamentalmente, de demostrar la capacidad predictiva de la adaptación escolar sobre la competencia académica (Carlson et al., 1999; Clemente et al., 1998; Clemente, Pérez-González y García-Ros, 1990; Crosby y French, 2002; Fantuzzo et al., 1998; Galanaki, Polychronopoulou y Babalis, 2008; McClelland et al., 2000; Pérez y Castejón, 2000; Ramírez et al., 2005; Salvador, 1981; Schmidt y Padilla, 2003).

En este sentido, se ha argumentado que *los aspectos más académicos* de la adaptación escolar pueden favorecer la competencia académica en dos direcciones. Por un lado, el desarrollo de una conducta adaptada en el entorno escolar puede favorecer más atención positiva tanto de los profesores como de los iguales, incrementando así las oportunidades de participar en interacciones positivas y de implicarse en las actividades escolares, favoreciendo en definitiva la competencia académica. Por otro lado, es posible que la participación activa en la vida escolar conlleve un mayor sentimiento de pertenencia, promoviendo un mayor interés y motivación por la vida académica y, en definitiva, un mayor esfuerzo hacia las tareas escolares y por tanto una mayor competencia académica (Bloom et al., 2007; Carlson et al., 1999; Crosby y French, 2002; Miranda et al., 2005; Perry y Wenstein, 1998; Smokowski et al., 2004; Stedman y Adams, 1972; Walden y Ramey, 1983; Wentzel y Looney, 2007).

En relación con los *aspectos más sociales* de la adaptación escolar, tanto las interacciones con los iguales como con el profesorado pueden favorecer una mayor competencia académica. Por un lado, la interacción positiva con los iguales puede suponer la oportunidad para participar en las actividades escolares durante más tiempo, resolver las tareas académicas de forma conjunta y por tanto más eficaz, así como aceptar sugerencias de los demás que puedan revertir positivamente en los resultados académicos (Belsky y MacKinnon, 1994; Carlson et al., 1999; Stuart et al., 1991; Wentzel y Looney, 2007).

Por otro lado, la interacción positiva con el profesorado puede favorecer la competencia académica a través de múltiples vías: favoreciendo la adopción de valores

y metas académicos, promoviendo la implicación en las tareas escolares, así como generando más oportunidades de instrucción y feedback (Belsky y MacKinnon, 1994; Mancini y Huebner, 2004; Wentzel y Looney, 2007; Woolley y Bowen, 2007). En este sentido, algunos autores han señalado que niños y adolescentes en situación de desventaja podrían beneficiarse particularmente de este tipo de relaciones promotoras (Perry y Weinstein, 1998; Shields et al., 2001).

Aunque menos frecuentemente, también se ha señalado que es posible que la competencia académica favorezca una adaptación escolar más positiva. Concretamente, el *éxito escolar* puede promover unas expectativas escolares más favorables, una mayor identidad con la escuela y una motivación interna hacia el aprendizaje. Estas cuestiones podrían a su vez favorecer la implicación en las tareas escolares, la orientación a la tarea y el compromiso escolar (Dowrick y Crespo, 2005; Finn, 1989). Desde una perspectiva negativa se ha señalado que el *fracaso académico* puede favorecer interacciones más infrecuentes y negativas tanto con los iguales como con el profesorado (Stipek, 1997).

La **competencia académica** también se ha asociado de forma consistente y en un sentido negativo con mayores tasas de **absentismo escolar** así como con el abandono prematuro del sistema educativo (Dixon-Floyd y Johnson, 1997; Gutman et al., 2002; Kearney, 2008; Lagana, 2004; Maani y Kalb, 2007; Ramey y Ramey, 1998; Ripple y Luthar, 2000; Smokowski et al., 2004; Véronneau et al., 2008; Wentzel, 1993). Generalmente se ha indicado que experimentar fracaso escolar es uno de los predictores más relevantes para favorecer el absentismo y el abandono. En este sentido, por un lado se ha argumentado que las experiencias académicas negativas en el entorno escolar generan frustración y favorecen una baja autoestima académica, de modo que chicos y chicas faltan a clase para evitar el malestar psicológico que experimentan ante las evaluaciones negativas en el entorno escolar. Por otro lado, se ha señalado que el fracaso académico dificulta la motivación escolar y medra las expectativas de éxito futuro, provocando en definitiva una relación negativa con el entorno escolar en la que los menores no se sienten recompensados por acudir a la escuela (Flammer y Alsaker, 2006; Kearney, 2008). Así mismo, aunque menos frecuentemente, también se ha señalado que el absentismo puede funcionar como predictor de la competencia académica, dado que cuando los menores faltan a clase limitan sus posibilidades de participar en las experiencias educativas y beneficiarse de los aprendizajes escolares (Wentzel, 1993).

Finalmente, la **adaptación escolar** también se ha relacionado con el **absentismo escolar** y el abandono prematuro del sistema educativo (Bloom et al., 2007; Kearney, 2008; Stuart et al., 1991; Teo, Carlson, Mathieu, Egeland y Sroufe, 1996). Generalmente, se ha documentado que los problemas de adaptación escolar favorecen el absentismo y, en su faceta más severa, el abandono del sistema. Por un lado, se ha argumentado que los *aspectos más académicos* de la adaptación escolar pueden contribuir a estos resultados. Cuando chicos y chicas acceden al contexto escolar con unas metas y valores muy alejados del sistema educativo, no se sienten comprometidos con el mismo o no participan activamente en las actividades escolares pueden experimentar una gran

desconexión con el mundo académico y por tanto disponer de pocos argumentos para permanecer en el sistema (Dowrick y Crespo, 2005; Finn, 1989; Kearney, 2008; Ripple y Luthar, 2000; Robertson, Harding, y Morrison, 1998; Véronneau et al., 2008).

Por otro lado, se ha señalado que los problemas de adaptación escolar en sus *aspectos más sociales* pueden favorecer el absentismo escolar. Una conducta escolar desadaptativa en relación con los iguales y el profesorado puede favorecer el rechazo por parte de éstos, generando sentimientos de frustración y, por tanto, promoviendo faltar a clase para evitar situaciones emocionalmente desagradables (Kearney, 2008; Lagana, 2004; Pope y Bierman, 1999; Véronneau et al., 2008). Contrariamente, formar relaciones estimulantes y de apoyo con el profesorado puede favorecer la implicación escolar y por tanto prevenir el absentismo (Dowrick y Crespo, 2005; Wentzel y Looney, 2007).

No obstante, cabe destacar que no todas las investigaciones que se han ocupado de examinar la adaptación escolar en sus aspectos más sociales en relación con el absentismo han confirmado una asociación entre ambas dimensiones. En algunas ocasiones los chicos y chicas absentistas no han informado de mayores dificultades haciendo amigos o de experimentar rechazo en sus interacciones sociales en el contexto educativo (Egger et al., 2003; Ellenbogen y Chamberland, 1997). Sin embargo, estas investigaciones sí han documentado que las redes sociales de chicos y chicas absentistas se caracterizan por una mayor tasa de conflictividad y, particularmente, por otros iguales que también han experimentado fracaso escolar, que han abandonado prematuramente el sistema educativo o que están trabajando. En definitiva, parece que disponer de una red de amigos que no valoran la escuela puede acelerar o consolidar los procesos de desconexión con el entorno escolar. Así mismo, tener una red de amigos trabajadores puede hacer que chicos y chicas prefieran ganar independencia y estabilidad económica a esperar por un título académico, y además hace que dispongan de más contactos para lograr trabajo (Egger et al., 2003; Ellenbogen y Chamberland, 1997; Véronneau et al., 2008).

A continuación, se finaliza este examen de indicadores de ajuste en situaciones de riesgo psicosocial analizando las relaciones más ampliamente documentadas entre los aspectos del ajuste personal y escolar descritos en este trabajo.

3.3. RELACIÓN ENTRE INDICADORES DE AJUSTE PERSONALES Y ESCOLARES

Los problemas de ajuste de niños y adolescentes han mostrado guardar una relación negativa con distintos aspectos del ajuste escolar. Por ejemplo, ya hemos señalado cómo los menores etiquetados en riesgo de **problemas emocionales y conductuales** han destacado por una menor **competencia académica** en comparación con la población comunitaria durante los años escolares y la adolescencia, dando muestras de la asociación existente entre ambas dimensiones (Carlson et al., 1999; Cheney, Flower y Templeton, 2008; Flanagan et al., 2003; Jiménez, 1988; Lane, 2003; Margalit y Shulman, 1986).

Probablemente el aspecto más destacado a este respecto haya sido la relación negativa entre hiperactividad y competencia académica (Frazier, Youngstrom, Glutting y Watkins, 2007). Dadas las características de los problemas de hiperactividad, donde se presenta falta de atención y de control inhibitorio, la probabilidad de desarrollar eficazmente las tareas académicas es menor (Presentación y Seigenthaler, 2005; Pierrehumbert et al., 2006). También se ha argumentado que la asociación entre problemas de hiperactividad y peor competencia académica puede ser debida a los problemas cognitivos que suelen estar asociados a la hiperactividad o a otros problemas conductuales que suelen producirse conjuntamente con el perfil hiperactivo (Pierrehumbert et al., 2006).

Así mismo se ha destacado que chicos y chicas con problemas de externalización, particularmente durante la adolescencia, presentan una peor competencia académica (Wentzel, 1993). En este sentido, se ha argumentado que chicos y chicas con problemas de conducta externalizante es posible que den más importancia a metas relacionadas con la imagen social en el grupo de iguales (participar en actividades disruptivas, ejercer la libertad y la autonomía) en vez de a metas relacionadas con la imagen académica (Carroll, Durkin, Hattie, y Houghton, 1997). Esto es particularmente relevante porque los chicos y chicas con problemas de comportamiento suelen relacionarse con otros menores que comparten también una historia previa de fracaso escolar, rechazo hacia el sistema educativo y malas relaciones con otros iguales y profesorado, reforzando modelos y conductas incompatibles con el éxito académico (Véronneau et al., 2008). Otra explicación a esta relación tiene que ver con que los problemas de externalización puedan dificultar una adaptación escolar positiva en relación con los iguales y el profesorado, minando las interacciones en el aula y, por tanto, repercutiendo en definitiva en su competencia académica (Wentzel, 1993). Finalmente, algunos autores han señalado que el fracaso escolar puede favorecer la aparición de problemas de externalización, ya que como consecuencia de una menor identificación y compromiso con el sistema escolar en situaciones de fracaso escolar, los problemas de externalización pueden funcionar como una manera de demostrar la disconformidad hacia el sistema educativo (Finn, 1989).

También se ha documentado, aunque menos frecuentemente, que los problemas de internalización se relacionan con un menor rendimiento académico (Smokowski et al., 2004). En este sentido, se ha argumentado que el fracaso académico puede repercutir en las percepciones de niños y adolescentes sobre sí mismos como estudiantes, generando frustración y consecuentes sentimientos de tristeza y depresión (Miranda et al., 2005). No obstante, algunos estudios también han documentado que los problemas de internalización pueden ser un predictor del rendimiento académico (Teo et al., 1996).

Los **problemas de ajuste** también se han relacionado con **problemas de adaptación escolar**, particularmente en su aspecto social. En este sentido, una línea de investigación bastante consistente es la que muestra cómo la hiperactividad se relaciona con más problemas en las relaciones con los iguales. Se ha documentado que niños y

niñas con hiperactividad son ignorados o rechazados por sus iguales en el contexto escolar y tienen relaciones de amistad menos estables; así mismo, sus relaciones de amistad suelen producirse con otros niños y niñas que comparten su problemática conductual (Diamantopoulou et al., 2005). La justificación de esta relación entre hiperactividad y problemas en las relaciones con los iguales se ha fundamentado en los ya citados problemas de atención y control inhibitorio en situaciones de hiperactividad, que pueden desembocar en una mayor desadaptación social. También se ha argumentado que los mayores niveles de ansiedad, timidez y retraimiento que pueden asociarse a los problemas de hiperactividad pueden explicar esos resultados, contribuyendo a interacciones sociales en el contexto escolar más infrecuentes e insatisfactorias (Diamantopoulou et al., 2005; Pierrehumbert et al., 2006; Presentación y Seigenthaler, 2005).

Otro aspecto que ha sido frecuentemente estudiado es la relación entre problemas de externalización y problemas de adaptación escolar *en relación con los compañeros y compañeras de clase y el profesorado* (Dishion y Piehler, 2007; Pope y Bierman, 1999; Shields et al., 2001; Stuart et al., 1991). No obstante, es necesario destacar que no todos los menores con problemas externalizantes presentan problemas en sus interacciones sociales en el aula. Por un lado, cuando la agresividad se emplea con fines instrumentales no tiene por qué conllevar problemas en la relación con los iguales (Pope y Bierman, 1999; Rinaldi et al., 2008). Sin embargo, estos problemas pueden aparecer cuando existen deficiencias en la capacidad para regular el afecto negativo de forma efectiva en el contexto de las interacciones interpersonales, implicando irritabilidad, baja tolerancia a la frustración, incapacidad de inhibir conductas negativas como la agresión en situaciones sociales, así como incapacidad de responder de forma flexible y estratégica (Pope y Bierman, 1999). Por otro lado, se ha señalado que niños y adolescentes con problemas de externalización tienden a relacionarse con otros menores que comparten esta problemática, lo que explicaría por qué en distintas investigaciones no se ha confirmado la asociación entre problemas externalizantes y problemas de adaptación con los iguales (Robertson et al., 1998).

Afortunadamente, en este sentido parece que la escuela puede funcionar como un factor protector, porque los niños y adolescentes que se comprometen con la escuela pasan más tiempo en actividades escolares y es más probable que se relacionen con otros iguales que también están implicados escolarmente. Igual sucede con los profesores, ya que las conductas de riesgo son menos frecuentes si los estudiantes se sienten cercanamente conectados con sus profesores (Mancini y Huebner, 2004).

Más allá de las relaciones sociales con los iguales y el profesorado, en términos generales, se ha argumentado que una mayor adaptación escolar en sus *aspectos académicos* se relaciona con menos problemas de externalización y, viceversa, que más problemas de conducta conllevan una peor adaptación escolar (Crosby y French, 2002; Flanagan et al., 2003; Jiménez, 2007; Mancini y Huebner, 2004; Perry y Weinstein, 1998). Una explicación a estos resultados es que los problemas de ajuste, particularmente durante los años preescolares, sitúan a los niños en riesgo de

experimentar problemas en los procesos de aprendizaje que les preparan para la escuela, dado que la presencia de conductas disruptivas puede afectar a su habilidad para adaptarse a las normas del contexto educativo y para implicarse en las tareas académicas (Cheney et al., 2008; Fantuzzo et al., 2003; Smokowski et al., 2004).

Finalmente, algunos estudios han señalado que los problemas de internalización se relacionan con una menor adaptación escolar (Fantuzzo et al., 2003; Jiménez, 2007; Russell y Russell, 1996). Se ha argumentado que niños y adolescentes con problemas emocionales presentan unas necesidades específicas que la escuela puede no saber satisfacer, repercutiendo en su adaptación escolar en términos generales (Fantuzzo et al., 2003). También es posible que niños y niñas con problemas de internalización inicien menos interacciones con sus iguales y profesores y participen en menos actividades en el contexto de clase, disfrutando de menos oportunidades para la interacción social y el aprendizaje (Shields et al., 2001). Finalmente se ha señalado que los problemas de adaptación escolar, al igual que sucedía con el fracaso académico, pueden generar sentimientos de frustración y tristeza (Miranda et al., 2005).

Las habilidades sociales, por su parte, también se relacionan con distintas facetas del ajuste escolar. Así, se ha informado de una asociación positiva entre **habilidades sociales** y **competencia académica** (Dixon-Floyd y Johnson, 1997; Jurado et al., 2006; Ogden, 2003; Walthall et al., 2005; Wentzel, 1993).

Se ha argumentado que menos habilidades sociales pueden llevar a menores expectativas del profesorado o a peores relaciones con los iguales, y que ambos aspectos pueden deteriorar las interacciones sociales en el aula, medrar la motivación académica y en definitiva la competencia académica (Izard et al., 2001; Wentzel, 1993). Por ejemplo, la comprensión emocional puede suponer una herramienta importante para ajustarse a las demandas del contexto académico, en la medida que favorece el aprendizaje socialmente (Shields et al., 2001). Así mismo, las habilidades de extroversión y cooperación se han configurado como un predictor importante del éxito académico, dado que los niños y niñas más extrovertidos y cooperativos interactúan más con sus iguales y el profesorado y son menos susceptibles a las evaluaciones negativas de estos últimos (Stedman y Adams, 1972; Wentzel, 1993). Finalmente, disfrutar de habilidades de autocontrol favorece una mejor ejecución de las tareas escolares porque permite a niños y niñas trabajar con paciencia y dedicar atención a las cuestiones académicas del mundo escolar (Schatz et al., 2008; Shonk y Cicchetti, 2001).

Las **habilidades sociales** de los niños y adolescentes que muestran un patrón de **relaciones menos adaptativo**, por tanto, también son menores. Así, se ha documentado una asociación entre déficits en habilidades sociales y problemas de adaptación escolar en sus aspectos interactivos (Carpenter et al., 2008; Ogden, 2003; Schatz et al., 2008; Stuart et al., 1991), mejores habilidades sociales entre los niños y niñas más adaptados escolarmente (Robinson, Lanzi, Weinberg, Ramey y Ramey, 2002) e incluso que dichas habilidades predican la adaptación escolar (Walthall et al., 2005; Wentzel, 1993).

En consonancia con los argumentos ofrecidos en la relación entre habilidades sociales y competencia académica, en el caso de la adaptación escolar se ha discutido ampliamente la asociación de sus aspectos más interactivos con las habilidades sociales. A este respecto, generalmente se ha argumentado que *el desarrollo y la expresión adecuados de habilidades sociales durante la infancia son fundamentales para establecer relaciones exitosas con los iguales y el profesorado.* Por ejemplo, la habilidad para detectar e identificar claves emocionales facilita las interacciones sociales positivas, favoreciendo la puesta en marcha de habilidades cooperativas y, por tanto, de interacciones sociales positivas (Izard et al., 2001; Shields et al., 2001). Así mismo, las habilidades de autocontrol favorecen el desarrollo de interacciones sociales competentes, en las que niños y niñas controlan sus impulsos (Dennis et al., 2007).

En relación a las interacciones con el profesorado, se ha argumentado que un déficit en las habilidades sociales puede repercutir en las expectativas del profesorado y por tanto en los patrones de interacción profesorado-alumno (Izard et al., 2001). Niños y niñas que manifiestan habilidades sociales positivas, como las habilidades prosociales y las asertivas, son más favorablemente percibidos por parte del profesorado. Por el contrario, niños y niñas que utilizan patrones desadaptativos de conducta, como el uso de la agresividad, pueden experimentar peores relaciones profesor-alumno y provocar expulsiones (Robertson et al., 1998; Urrutia et al., 2006).

Desde otra perspectiva, se ha señalado que las *interacciones en el contexto escolar suponen un marco idóneo para la adquisición de habilidades sociales.* Por un lado, ofrecen la oportunidad de entrenar estas habilidades, de aprender cuáles son los patrones de interacción esperados, de asimilar las normas sociales y de aprender modelos adaptativos de conducta social y cognición social (Jurado et al., 2006; Wentzel y Looney, 2007; Wenz-Gross y Siperstein, 1998). Por otro lado, las expectativas de los iguales y el profesorado, cuando se asocian con habilidades sociales positivas, pueden reforzar la cooperación, la asertividad y el autocontrol (Wentzel y Looney, 2007).

Finalmente, las habilidades sociales son fundamentales para una adaptación escolar en sus aspectos más académicos (Crosby y French, 2002; Wentzel, 1993), ya que los niños y niñas socialmente competentes pueden reconocer y responder a las normas sociales establecidas que operan en el contexto escolar, desarrollando unas percepciones más positivas sobre el entorno escolar, una mayor implicación en la escuela y empleando estrategias de afrontamiento más eficaces (Bourcet, 1998; Gagnon y Nagle, 2004; Shonk y Cicchetti, 2001). Concretamente, se ha destacado el importante papel que desempeñan a este respecto las habilidades de autocontrol, ya que éstas permiten a niños y adolescentes ajustarse a la estructura de la clase, cumplir con los límites e implicarse de forma más eficaz en las actividades escolares (Shields et al., 2001).

El **absentismo escolar** y la probabilidad de abandonar prematuramente el sistema educativo también se encuentran en relación con **distintos aspectos del ajuste personal** destacados hasta el momento. En este sentido, algunos estudios han señalado que existe una relación entre habilidades sociales y abandono prematuro del sistema educativo

(Dixon-Floyd y Johnson, 1997; Jurado et al., 2006; Teo et al., 1996; Véronneau et al., 2008), aunque el aspecto más frecuentemente documentado ha sido la asociación entre mayores tasas de absentismo y abandono escolar entre chicos y chicas con problemas de ajuste. En este sentido, en algunas ocasiones se ha indicado que las situaciones de absentismo escolar pueden suponer un factor de riesgo para desarrollar diversos problemas de conducta, particularmente durante la adolescencia (Kearney, 2008). Sin embargo, generalmente se ha discutido esta asociación en un sentido diferente, de modo que las situaciones de absentismo y abandono escolar pueden funcionar como una manifestación más de los problemas de ajuste previos (Kearney, 2008).

Así, se ha documentado ampliamente que niños y adolescentes con problemas de internalización y externalización —particularmente los segundos— tienen más probabilidades de faltar a clase sin justificación y de abandonar prematuramente el sistema educativo y, en caso de continuar en él, menos probabilidades de estudiar una carrera (Cheney et al., 2008; Dowrick y Crespo, 2005; Duarte y Escario, 2006; Egger et al., 2003; Fergusson y Woodward, 2000; Flisher y Chalton, 1995; Kearney, 2007; Kearney, 2008; Moren-Cross et al., 2006; Smokowski et al., 2004).

Se ha argumentado, en este sentido, que las razones que hacen que exista una peor adaptación escolar y competencia académica llevan a chicos y chicas a sentirse poco reforzados por el sistema escolar (Dowrick y Crespo, 2005; Kearney, 2008; Véronneau et al., 2008). Estos niños y adolescentes pueden además sentirse particularmente poco vinculados en entornos escolares donde los aspectos académicos priman sobre otros aspectos del ajuste psicológico, dado que las necesidades socio-emocionales de estos chicos y chicas no suelen verse satisfechas (Robertson et al., 1998). Este sentimiento de desvinculación es particularmente relevante, ya que cuando chicos y chicas deben permanecer en el sistema educativo aunque no comparten los objetivos de estar en ella, pueden agravarse los problemas de conducta, el fracaso académico y el absentismo escolar (Pérez-Díaz et al., 2001). Además, como la escuela no se siente cómoda con este tipo de sujetos, probablemente los esfuerzos para mantenerles en el sistema no sean tan pronunciados como con otros niños y niñas (Zabalza, 1999).

Finalmente, la **autoestima** parece guardar una relación relevante con el **ajuste escolar**. Por un lado, se ha señalado que la autoestima desempeña un papel fundamental en el contexto escolar, ya que el modo en que chicos y chicas evalúan sus propias capacidades se relaciona con el modo en que se enfrentan a las tareas escolares. Generalmente se ha probado que el modo en que chicos y chicas se evalúan como estudiantes se relaciona con su competencia académica (Bourcet, 1998; Carlson et al., 1999; Clemente, Albiñana y Doménech, 1997; Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Finn, 1989; Jadue, 2001; Miranda et al., 2005; Villa y Auzmendi, 1999) aunque también lo han hecho otros aspectos como la autoestima familiar (Bourcet, 1998; Ramírez et al., 2005).

Por otro lado, se ha argumentado que una baja competencia académica y problemas de adaptación escolar inciden en la autoestima (Diamantopoulou et al.,

2005; Finn, 1989; Garaigordobil et al., 2005; Wenar y Kerig, 2000). Es posible que la exposición a evaluaciones negativas fruto de una baja competencia académica repercute en la valoración de uno mismo, particularmente porque se produce en comparación con otros chicos y chicas, generando sentimientos de ineficacia que conllevan a una valoración más negativa sobre sí mismo como estudiante (James y Javaloyes, 2001; Miranda et al., 2005). Las nominaciones negativas por parte de los compañeros y las relaciones agresivas entre iguales también se han relacionado con una baja autoestima (Miranda et al., 2005).

Así mismo, unas relaciones positivas con los iguales y el profesorado en el entorno escolar pueden favorecer una mayor autoestima, en tanto que estas interacciones suponen buenas oportunidades para recibir feedback acerca de las propias cualidades, particularmente como estudiante (Wentzel y Looney, 2007). También se ha argumentado que, a través de interacciones sociales positivas en el entorno escolar, es posible fomentar un sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa, el cual a su vez puede potenciar una mayor autoestima, particularmente académica (Wentzel y Looney, 2007). Finalmente, se ha informado de una menor autoestima entre adolescentes que han abandonado el sistema educativo en comparación con otros chicos y chicas que siguen asistiendo a la escuela (Boyd y Tashakkori, 1994).

En definitiva, los resultados presentados en este apartado ofrecen nuevamente evidencia empírica suficiente que justifica la adopción de una perspectiva organizativa en la comprensión de los procesos de desarrollo en situaciones de riesgo psicosocial. Así mismo, las reflexiones vertidas tanto en éste como en los dos apartados anteriores ofrecen información valiosa sobre el ajuste de niños y adolescentes que crecen en familias en situación de riesgo psicosocial. Dada la extensión con la que se han abordado estas cuestiones, a continuación se ofrecen algunas conclusiones que pueden ser de utilidad para sintetizar las principales nociones destacadas hasta el momento en relación con el desarrollo de los menores que crecen en entornos familiares en riesgo psicosocial.

3.4. ALGUNAS CONCLUSIONES SOBRE LOS PROCESOS DE DESARROLLO EN CONTEXTOS FAMILIARES EN RIESGO PSICOSOCIAL

Un análisis como el que hemos realizado en páginas anteriores nos ha permitido ofrecer una visión microscópica de lo que sucede en relación con distintos indicadores de ajuste de niños y adolescentes que crecen en familias en situación de riesgo psicosocial. Sin embargo, un examen de estas características, por su extensión y especificidad, puede dificultar una visión de conjunto más completa. Con objeto de superar estas limitaciones, a continuación expondremos las que, a nuestro juicio, son las principales conclusiones que pueden extraerse del análisis realizado en los dos apartados anteriores. Así mismo, expondremos algunas reflexiones que, si bien no se desgranán directamente del análisis aquí presentado, son relevantes para ofrecer una visión comprehensiva sobre los procesos de desarrollo de menores que crecen en situaciones de riesgo psicosocial. Para ello, haremos referencia a las nociones de prevalencia, especificidad, continuidad, organización, discontinuidad y variabilidad.

En primer lugar, una conclusión inicial que puede extraerse del análisis realizado en los apartados anteriores está relacionada con la **prevalencia** de distintos indicadores de ajuste de menores que crecen en contextos familiares en riesgo psicosocial. La evidencia empírica apunta a que, en términos generales, niños y adolescentes que crecen en estos entornos educativos presentan resultados más negativos de lo que sería esperable en el curso normativo del desarrollo tanto en aspectos del desarrollo personal como del ámbito escolar. Esta evidencia ha sido particularmente demostrada, en términos generales, en relación con los problemas de ajuste, las habilidades sociales y la competencia académica y, específicamente durante la adolescencia, en relación con la autoestima académica y el absentismo escolar.

En segundo lugar, y relacionado con lo anterior, otra conclusión que creemos relevante destacar tras la revisión de indicadores de ajuste tiene que ver con la noción de **especificidad**. Como hemos tenido oportunidad de comprobar, no todos los aspectos del desarrollo se manifiestan de forma particularmente negativa en situaciones de riesgo psicosocial. Por ejemplo, la adaptación escolar parece encontrarse particularmente dañada en situaciones de riesgo psicosocial por razones de preservación familiar y maltrato infantil, pero esta dimensión no parece adquirir un patrón negativo de forma tan consistente en situaciones de desventaja socio-económica. Así mismo, durante la adolescencia, parece que chicos y chicas en situación de riesgo psicosocial no experimentan necesariamente particulares problemas en su autoestima familiar y social.

En tercer lugar, independientemente de las especificidades asociadas a indicadores de ajuste concretos, creemos que los resultados obtenidos permiten realizar una lectura general sobre los procesos de desarrollo en situaciones de riesgo psicosocial en clave de **continuidad**. Aunque no disponemos de una extensa evidencia empírica longitudinal sobre estas cuestiones, hemos destacado en distintos momentos que el desarrollo en situaciones de riesgo psicosocial tiende a mostrar continuidad a lo largo del tiempo, bien sea en términos de reforzamiento —y por tanto, acentuación— de resultados anteriores, como en términos de estabilidad intra-individual. Concretamente, parece que en situaciones de riesgo psicosocial los problemas de ajuste y la competencia académica muestran un patrón acumulativo con el paso de los años, así como la adaptación escolar presenta resultados más negativos durante la adolescencia. Las habilidades sociales y la autoestima, por su parte, muestran una mayor estabilidad a lo largo del curso evolutivo.

En relación con estas reflexiones, la perspectiva organizativa del desarrollo ofrece un marco teórico sólido desde el que interpretar estos resultados. Desde esta perspectiva se defiende que el crecimiento psicosocial implica un proceso de creciente complejidad y organización, en el que nuevas estructuras emergen gracias a otras que aparecieron antes. Esta continua reorganización cualitativa asegura que las respuestas adaptativas o desadaptativas en experiencias previas sean incorporadas en las posteriores formas de funcionamiento, de manera que el modo en que niños y niñas negocian sus tareas evolutivas tempranas proporciona fundamento para el modo en que negociarán las siguientes (Egeland, Carlson y Sroufe, 1993; Wenar y Kerig, 2000).

El hecho de que el crecimiento psicosocial implique un proceso de creciente complejidad y organización, en el que nuevas estructuras emergen gracias a otras que aparecieron antes, no se refiere únicamente a una estructura jerárquica de cada faceta del desarrollo de forma aislada verticalmente. Desde esta perspectiva se destaca, así mismo, que la **organización** de los procesos de desarrollo incluye también una estructura horizontal, de modo que la adaptación es comprendida como un proceso multidimensional en el que la resolución de unas tareas evolutivas concretas de forma adaptativa o desadaptativa influye en otras facetas del desarrollo (Wenar y Kerig, 2000). Estas consideraciones parten de la comprensión de la persona en desarrollo desde un punto de vista holístico, de modo que niños y adolescentes son vistos como sistemas integrados y dinámicos en el que todos los dominios del desarrollo —biológico, cognitivo, emocional y social— se encuentran en una interacción mutua continua (Egeland et al., 1993; Wenar y Kerig, 2000).

Como hemos tenido oportunidad de destacar en apartados anteriores, distintas facetas del desarrollo —tanto del ámbito personal como del escolar— se encuentran estrechamente relacionadas entre sí en situaciones de riesgo psicosocial. Concretamente, destaca el modo en que los problemas de ajuste —particularmente de externalización e hiperactividad— parecen desarrollar un papel importante para el ajuste escolar en términos generales, así como la autoestima puede funcionar como un elemento protector para distintas facetas del desarrollo, incluyendo distintos aspectos del ajuste escolar. Las habilidades sociales, por su parte, guardan una relación importante con los problemas de externalización, la competencia académica y la adaptación escolar. Finalmente, en el ámbito escolar, las distintas dimensiones exploradas han resultado hallarse íntimamente relacionadas entre sí.

Sin negar la continuidad y organización de los procesos de desarrollo, no cabe duda de que la coherencia en estos procesos a lo largo del tiempo y la organización de las distintas facetas del desarrollo responden a patrones probabilísticos más que determinísticos, de modo que experiencias positivas previas no garantizan la adaptación futura y el desarrollo competente en un área concreta no implica de forma automática altos niveles de adaptación en todas las esferas del funcionamiento (Cicchetti y Toth, 1997; Egeland et al., 1993; Luthar et al., 2000). Por tanto, es necesario también atender a una clave de **discontinuidad** para comprender los procesos de desarrollo en situaciones de riesgo psicosocial. En relación con los resultados expuestos hasta el momento, la discontinuidad en el desarrollo se ha puesto de manifiesto en que distintos indicadores de ajuste se manifiestan de forma diferente en el curso evolutivo, produciendo cambios no solamente en magnitud, sino también a nivel cualitativo (Schaffer, 1996). Así mismo, aunque no ha sido explorado de forma específica hasta el momento, es necesario destacar que también existen múltiples y dinámicas influencias que se producen tanto por factores personales como por características ambientales del contexto en el que la persona se desarrolla y con el que se encuentra en estrecha unión que contribuyen no solamente al reforzamiento de las situaciones, sino también a su modificación (Lerner, 1986).

Finalmente, cabe destacar que hasta el momento se han examinado los procesos de desarrollo de menores que crecen en familias en situación de riesgo psicosocial desde una perspectiva dimensional, es decir, atendiendo a cómo son y cómo se relacionan distintos indicadores de ajuste en situaciones familiares de dificultad. Este acercamiento nos ha permitido ofrecer información interesante acerca los procesos de desarrollo en situaciones de riesgo psicosocial en términos generales. Sin embargo, aun siendo fundamental disponer de esta imagen global, no cabe duda de que existe cierto grado de **variabilidad** inter-individual en los procesos de desarrollo de estos menores. Así, aunque no ha sido explorado de forma específica en apartados anteriores, en situaciones de riesgo psicosocial se ha documentado la existencia de diversos perfiles de ajuste que evidencian la presencia de distintas necesidades de intervención en situaciones de riesgo psicosocial, así como la existencia de grupos de sujetos que a pesar de experimentar situaciones adversas demuestran buenos niveles de competencia (Anthony, 2008; Daignault y Hebert, 2009; Gorman et al., 2002)

Por lo tanto, es necesario tomar en consideración que ofrecer exclusivamente una perspectiva general de cómo se desarrollan estos niños y niñas desde una aproximación dimensional dificulta la comprensión de la heterogeneidad existente en los contextos de riesgo psicosocial. En este sentido, es interesante realizar un examen complementario de los procesos de desarrollo desde una perspectiva metodológica centrada en el individuo, con objeto de dar cuenta de dicha variabilidad (Magnusson y Stattin, 2006).

En definitiva, no cabe duda de que la comprensión de los procesos de desarrollo de niños y adolescentes de familias en situación de riesgo psicosocial es una cuestión compleja. Por un lado, requiere realizar un examen global de estas situaciones a la vez que desmenuzar patrones diferenciales de ajuste en distintos ámbitos del desarrollo. Por otro lado, es necesario considerar la continuidad y organización de los procesos de desarrollo a lo largo del tiempo y a través de distintas dimensiones, a la vez que tomar en consideración otros factores individuales y contextuales que pueden contribuir a generar discontinuidad y variabilidad en el desarrollo. De esta última cuestión nos ocuparemos en el siguiente capítulo, examinando con detenimiento el papel que desempeñan en este marco explicativo los elementos familiares en situaciones de riesgo psicosocial.

4. Factores que promueven el desarrollo personal y escolar. El papel de la familia en situaciones de riesgo psicosocial

En las páginas anteriores, hemos tenido oportunidad de comprobar la prevalencia de algunos problemas de ajuste y la existencia de indicadores negativos de competencia en los ámbitos personal y escolar para niños y adolescentes que crecen en entornos familiares en situación de riesgo psicosocial. Así mismo, hemos reflexionado acerca de la existencia de indicadores de heterogeneidad en los procesos de desarrollo de estos menores. Ambas evidencias nos llevan a preguntarnos cuáles son los factores que contribuyen a explicar esta prevalencia y, de forma más importante, que favorecen una adaptación positiva en situaciones de dificultad.

Aunque no siempre desde una visión integrada, se ha examinado el papel de componentes provenientes de diferentes niveles del ambiente ecológico en la configuración de procesos de desarrollo personal y escolar positivos. A continuación, presentamos una síntesis de algunos de los principales factores explicativos de estos procesos destacados en la literatura sobre el tema. Comenzaremos describiendo brevemente algunos de los principales factores personales, sociales y extrafamiliares que pueden influir en la adaptación positiva de los menores en situaciones de riesgo psicosocial; así mismo, destacaremos el papel del estrés psicosocial en estas situaciones. Posteriormente, nos detendremos en los aspectos del escenario educativo familiar que pueden favorecer el desarrollo en situaciones de riesgo psicosocial, haciendo especial hincapié en el papel que desempeñan la auto-percepción del rol parental y el funcionamiento del sistema familiar en dicha promoción.

En primer lugar, dentro de los factores relevantes para el desarrollo, se reconoce la importancia de atender a algunas **variables personales**. A este respecto, el sexo y la edad han sido los principales factores tomados en consideración y, por su relevancia, ya han sido analizados con detenimiento cuando abordamos la prevalencia de distintos indicadores de ajuste en situaciones de dificultad.

Así mismo, se ha destacado que en situaciones de riesgo psicosocial, donde el ambiente familiar contiene altos niveles de estrés y niños y adolescentes afrontan numerosas dificultades, disfrutar de fortalezas individuales puede funcionar como un elemento protector para los procesos de desarrollo (Lipschitz-Elhawi e Itzhaky, 2008; Morales y Guerra, 2006). En este sentido, aparte de rasgos eminentemente biológicos o de elementos que adquieren un papel fundamental particularmente en la primera infancia (tales como el temperamento infantil o las relaciones de apego), la inteligencia ha sido probablemente el aspecto tradicionalmente más estudiado como factor promotor de ajuste. Particularmente, se ha destacado la relevancia de esta variable interna en relación con el ajuste académico al contexto escolar, por ser considerado un pre-requisito para el desarrollo exitoso de las tareas académicas que se exigen en el contexto educativo (Burchinal et al., 2006; Clemente et al., 1997; Clemente et al., 2000; Goossens, 2006; Masten et al., 1999; Naya, 1993; Qi y Kaiser, 2003).

Además, en la actualidad se acude a otros factores psicológicos relacionados con las cogniciones por su papel en los procesos de desarrollo (Ripple y Luthar, 2000). Así, el estilo cognitivo, el lugar de control y las estrategias de atribución han contribuido a comprender los procesos de desarrollo, particularmente por su papel en la configuración de un ajuste emocional positivo y en la resolución eficaz de tareas evolutivas relevantes (Atzaba-Poria et al., 2004; Calvete y Cardeñoso, 2005; Dekovic, 1999; Engle, Castle y Menon, 1996; Goossens, 2006; Graber, 2004; Lipschitz-Elhawi e Itzhaky, 2008; Masten y Coatsworth, 1998). El procesamiento cognitivo y el procesamiento de la información también han sido destacados como dimensiones relevantes para explicar los problemas de ajuste personal y social, ya que déficits en ambas dimensiones se relacionan con una conducta impulsiva, un repertorio reducido de estrategias de afrontamiento y una deficiencia en la interpretación de las claves sociales que permiten desarrollar patrones de interacción positivos y eficaces (Margalit y Shulman, 1986).

Así mismo, como hemos tenido oportunidad de comprobar cuando analizamos la relación entre distintos tipos de ajuste, la autoestima y las habilidades sociales han sido frecuentemente destacadas por su papel en el favorecimiento de otros procesos de desarrollo. Concretamente, hemos señalado cómo la autoestima juega un papel fundamental como filtro a través del que niños y adolescentes interpretan sus experiencias vitales y, si bien estos beneficios se extienden a distintas facetas del desarrollo, resultan particularmente relevantes en la prevención de emociones negativas y, por tanto, de problemas de internalización (e.g., Garaigordobil et al., 2005; Mancini y Huebner, 2004; Robertson et al., 1998). Las habilidades sociales, por su parte, permiten regular la propia conducta y participar de forma positiva en la interacción con los demás, por lo que han sido más frecuentemente relacionadas con un ajuste escolar positivo y con menos problemas de externalización (e.g., Carpenter et al., 2008; Jurado et al., 2006; Ogden, 2003; Walthall et al., 2005).

Finalmente, en relación con las variables individuales que contribuyen al desarrollo de los menores, al igual que algunas dimensiones se han configurado como elementos protectores, se han señalado algunas características personales que pueden funcionar como elementos de riesgo individuales adicionales para experimentar problemas en el desarrollo. Exhibir dificultades de aprendizaje o presentar desórdenes mentales se han destacado como particularmente relevantes en su relación con el ajuste escolar, porque el entorno educativo tiende a ignorar las necesidades que exceden las metas académicas (Dowrick y Crespo, 2005; Robertson et al., 1998). Así mismo, los problemas de ajuste, particularmente externalizantes, si bien han sido considerados como un indicador de ajuste en sí mismos, también juegan un papel muy importante que puede dificultar el desarrollo en otras áreas. Por ejemplo, la inhibición o una conducta poco apropiada repercuten negativamente en las interacciones positivas con los demás y en la participación en el entorno escolar y son incompatibles con las normas sociales y la estructura de este contexto (e.g., Carlson et al., 1999; Cheney et al., 2008; Diamantopoulou et al., 2005; Flanagan et al., 2003).

Además de estos aspectos que han mostrado su relevancia a lo largo del curso evolutivo, algunas variables personales juegan un papel fundamental en determinados momentos del desarrollo. Por ejemplo, los procesos cognitivos durante los primeros años escolares adquieren una gran relevancia para el desarrollo, ya que niños y niñas desarrollan la habilidad de pensar sobre la experiencia de forma lógica y coherente, pueden mantener la atención y la dirección hacia una meta, disfrutan de un mayor autocontrol y están en disposición de emplear mecanismos de defensa más elaborados (Wenar y Kerig). Así mismo, al inicio de la adolescencia el cambio hormonal y el *timing* puberal adquieren cierta relevancia en la comprensión de la problemática emocional, ya que estos elementos tienen implicaciones en el desarrollo de problemas de ajuste y de la autoestima en este período evolutivo (Graber, 2004; Roseblum y Lewis, 2003).

Finalmente, nos gustaría destacar dos aspectos que se relacionan con el curso educativo de niños y adolescentes por su repercusión en los procesos de desarrollo. Por un lado, la compleja y multifacética transición que supone el *cambio de etapa educativa* para los menores, tanto de Educación Infantil a Primaria, como de Educación Primaria a Secundaria. En ambas transiciones se produce un aumento de las demandas y desafíos tanto académicos como sociales (Davies, 1999; Dusek y McIntyre, 2003; Perry y Weinstein, 1998; Wenz-Gross y Siperstein, 1998). Además, mientras que en el paso a la Educación Primaria destaca la mayor formalización del ambiente escolar, la relevancia de los componentes académicos y una mayor demanda de autonomía (Davies, 1999), la entrada en la Educación Secundaria conlleva una diversificación del profesorado, un mayor número de compañeros y más fluctuación en el grupo de iguales (Dusek y McIntyre, 2003; Wenz-Gross y Siperstein, 1998).

Por otro lado, aunque no todos los adolescentes escolarizados afrontan este cambio, normalmente el paso de la etapa educativa Primaria a la Secundaria suele acompañarse, a su vez, de un *cambio de centro escolar*, dado que en nuestro contexto muchos chicos y chicas, en este momento, pasan de estudiar en colegios de Educación Primaria a cursar sus estudios en institutos de Educación Secundaria. Probablemente, los cambios que se producen en el centro educativo pueden tener repercusiones negativas en la orientación motivacional, el compromiso hacia la escuela y la adaptación escolar de muchos estudiantes en cualquier curso. No obstante, considerando las particularidades evolutivas de la adolescencia temprana, estas modificaciones ambientales se producen en un momento particularmente difícil para chicos y chicas y contribuyen a explicar por qué este período suele verse acompañado de dificultades en el ajuste escolar (Eccles, 2004; Eccles y Roeser, 2003).

En segundo lugar, no cabe duda de que, además de las variables individuales, el desarrollo se produce en contextos de **interacción social**. En este sentido, el grupo de iguales constituye un elemento fundamental desde el que comprender los procesos de desarrollo de niños y adolescentes, particularmente de éstos últimos (Oliva, Parra y Sánchez-Queija, 2002). En situaciones de riesgo psicosocial, el grupo de iguales adquiere un significado particular pues, como ya hemos destacado, puede desempeñar un doble papel. Por un lado, otros niños y niñas sirven como fuente de apoyo, como entorno

para desarrollar actividades promotoras de aprendizaje, para adquirir habilidades, etcétera (e.g., Jurado et al., 2006; Wentzel y Looney, 2007). Por otro lado, en situaciones de riesgo psicosocial, si el grupo de iguales presenta algunas características poco adaptativas, puede favorecer patrones de desarrollo poco adecuados, particularmente en relación con el fomento de problemas de ajuste y de actitudes y conductas incompatibles con el ajuste escolar (e.g., Dekovic, 1999; Véronneau et al., 2008).

Además de los iguales, en términos generales el apoyo social, incluyendo también otros adultos como el profesorado, se ha considerado un elemento fundamental para comprender los procesos de desarrollo en situaciones de riesgo psicosocial. Contar con otras personas relevantes supone una oportunidad para participar en nuevas experiencias en compañía de otros, desarrollar y entrenar competencias, amortiguar los efectos negativos de otras vivencias y, en términos generales, proporciona la oportunidad de sentirse importante y valorado por los demás (Gutman et al., 2002; Howes, 2000; Kinard, 1999; Lipschitz-Elhawi e Itzhaky, 2008; Mancini y Huebner, 2004; Wadsby et al., 2007). En este sentido, es probable que los iguales y los adultos desarrollen diferentes funciones en el marco del apoyo social, particularmente en situaciones de riesgo psicosocial, donde en ocasiones las metas y expectativas de unos y otros no son compartidas (Gutman et al., 2002).

Relacionado con lo anterior, en contextos de riesgo y particularmente durante la adolescencia, el uso constructivo del tiempo libre como por ejemplo a través de la participación en actividades estructuradas se asocia con menos conductas de riesgo, porque ayuda a niños y adolescentes a desarrollar habilidades y les hace entrar en contacto con adultos responsables que ejercen como fuentes de apoyo además de cómo referentes en esas actividades. El sentimiento de participación en actividades estructuradas proporciona un contexto en el que pueden alcanzarse metas evolutivas relevantes (como el aprendizaje cooperativo, el entrenamiento en toma de decisiones) y además es un contexto idóneo para desarrollar relaciones positivas entre iguales (Mancini y Huebner, 2004).

En tercer lugar, el **estrés psicosocial** que experimentan niños y adolescentes que crecen en entornos familiares en riesgo psicosocial adquiere un papel muy relevante en su desarrollo. Se ha destacado que, probablemente, una de las vías a través de las cuales las condiciones desfavorables familiares repercuten en el ajuste de los menores sea por el modo en que estas condiciones crean situaciones estresantes que afectan negativamente a sus miembros.

Esta particular experimentación de estrés psicosocial resulta fundamental para comprender la problemática específica de los menores en situaciones de riesgo psicosocial, ya que la literatura ha mostrado de forma consistente la relación entre presencia de estresores y problemas de ajuste en la infancia y la adolescencia, particularmente en relación con los aspectos internalizantes (Ackerman, Brown e Izard, 2004; Deater-Deckard, Dodge, Bates y Pettit, 1998; Forehand, Biggar y Kotchick, 1998;

Gerard y Buehler, 2004; Gore, Aseltine y Colton, 1992; Grant et al., 2003; Kim, Conger, Elder y Lorenz, 2003; Morales y Guerra, 2006; Oliva, Jiménez-Morago y Parra, 2009; Oliva, Jiménez-Morago, Parra y Sánchez-Queija, 2008; Schoon et al., 2003; Steinhausen y Metzke, 2001). Aunque menos frecuentemente, la acumulación de elementos estresantes también se ha relacionado negativamente con menos habilidades sociales (Fishbein et al., 2006; Miller et al., 2003), una menor autoestima (Shek, 2003), una peor adaptación escolar y competencia académica y situaciones frecuentes de absentismo (Burchinal et al., 2006; Casullo, 1998; Flook y Fuligni, 2008; Gutman et al., 2002; Gutman, Sameroff y Cole, 2003; Hair, Halle, Terry-Humen, Lavelle y Calkins, 2006; Jiménez, 2007).

Por un lado, el estrés psicosocial puede ejercer un efecto directo sobre el ajuste infantil y adolescente saturando las estrategias de afrontamiento de los menores ante la necesidad de hacer frente a un número considerable de eventos estresantes (Morales y Guerra, 2006). Esta sobrecarga directa de las estrategias de afrontamiento dificultaría la capacidad para responder de forma eficaz a dichos eventos, de modo que la respuesta emocional provocada ante un estresor sería más negativa cuando previamente hubiera existido la necesidad de afrontar otros eventos (Davies, 1999; Lewis y Sugai, 1996).

Así mismo, el estrés psicosocial puede ejercer un impacto indirecto en el desarrollo infantil y adolescente, alterando los procesos de competencia cognitiva, afectiva y social subyacentes. Así, estas dificultades pueden promover una mayor agitación emocional, una mayor percepción de incontrolabilidad, mayores sentimientos de insatisfacción vital y una menor motivación hacia el mundo escolar (Goossens, 2006; Graber, 2004; Wenz-Gross y Siperstein, 1998).

La repercusión del estrés psicosocial sobre el ajuste parece verse particularmente acentuada durante la adolescencia, ya que a la multiplicidad de cambios que se producen durante este período evolutivo se une la mayor experimentación de estrés psicosocial que caracteriza a los chicos y chicas adolescentes que crecen en familias en situaciones de dificultad (Jiménez, 2007; Lorence, 2008; Wadsby et al., 2007).

No obstante, es necesario tener en cuenta que la exposición a sucesos estresantes no explica por sí sola los procesos de desadaptación, sino que requiere considerar otros factores que pueden influir en su impacto. Hasta hoy, se ha destacado el papel que juegan las características de la situación estresante, los atributos psicológicos del individuo —como la autoestima, el autoconcepto, el lugar de control y el estilo cognitivo—, las estrategias de afrontamiento individuales y las propias habilidades y competencias (Bourcet, 1998; Canalda y Carbonés, 2005; Casullo, 1998; Cowan et al., 1996; Dekovic, 1999; DuBois et al., 2002; Graber et al., 2004; Schmidt y Padilla, 2003). Así mismo, la valoración individual de la importancia del evento, la evaluación de cómo de negativo es el suceso o qué impacto tiene en otras áreas de la vida y si es controlable o incontrolable son factores que se asocian con un incremento de problemas (Graber et al., 2004). También las características de los sistemas de apoyo social del individuo son importantes; de este modo, la ayuda social que proporcione la familia, los amigos y

otros adultos fuera del hogar desempeña un papel relevante en los procesos de adaptación en relación con los sucesos estresantes (Casullo, 1998; Musitu y Cava, 2003; Wenz-Gross y Siperstein, 1998).

En cuarto lugar, es necesario señalar que gran parte de las investigaciones desarrolladas en relación con los factores que promueven o dificultan una adaptación positiva ha dejado de lado el papel que desempeñan **otras dimensiones situadas en el contexto en que se desarrollan los menores**. Sin embargo, ésta es una cuestión fundamental en situaciones de riesgo psicosocial.

Al igual que el estatus socio-económico de la familia, aunque menos estudiado, se espera que el vecindario tenga un efecto adicional en el ajuste de los menores, ya que en situaciones de riesgo psicosocial niños y adolescentes están situados de forma específicamente vulnerable ante este ambiente ecológico en comparación con otros grupos de población (Garbarino y Ganzel, 2000; Leventhal y Brooks-Gunn, 2003). A este respecto, los niños más pequeños pueden encontrarse particularmente en una situación de vulnerabilidad en relación con las características del vecindario, ya que en este período evolutivo están configurando el sentido de las normas, los límites y de sí mismos (Moren-Cross et al., 2006).

La escuela, por su parte, aunque forma parte de la comunidad, tiene un papel en el desarrollo lo suficientemente relevante como para ser considerada como un entorno con entidad propia (Abelev, 2009). En los últimos años se han realizado interesantes revisiones que destacan el impacto de la escuela en el ajuste de niños y adolescentes, particularmente en relación con la *adaptación escolar, la competencia académica y el absentismo* (Eccles, 2004; Eccles y Roeser, 1999; Eccles y Roeser, 2003; Flammer y Alsaker, 2006; Kearney, 2008; Perry y Weinstein, 1998; Wentzel y Looney, 2007). Según estos autores, las creencias del profesorado, el clima del aula (relación profesor-estudiante, gestión de la clase y clima motivacional), la ratio profesor-alumno, la naturaleza del trabajo académico y posibles experiencias de discriminación son variables importantes del grupo-clase que afectarán al ajuste de los menores en este contexto. En relación con la escuela como edificio, el tamaño de la escuela —cuya magnitud resulta particularmente nociva para los menores en vecindarios con bajo nivel socio-económico (Dowrick y Crespo, 2005)—, el clima social general, las vías académicas y la diferenciación curricular y la oferta de actividades extracurriculares suponen elementos relevantes. En cuanto al sistema social, los recursos escolares, la relación familia-escuela y la relación escuela-mercado laboral deberán también ser considerados.

Además, sabemos que cuando la escuela funciona como una *f fuente de apoyo* favorece no solo el ajuste escolar, sino el desarrollo positivo en general (Brizuela y García-Sellers, 1999). Considerando las especiales dificultades con las que niños y adolescentes en situaciones familiares en riesgo psicosocial afrontan el mundo escolar, el papel de la escuela adquiere un papel protector fundamental (Dowrick y Crespo, 2005; Masten y Coatsworth, 1998). En este sentido, el entorno escolar puede funcionar como elemento protector y de apoyo a través de distintas vías: proporcionando a chicos y

chicas oportunidades de éxito; educando en una cultura relevante para ellos; manteniendo altas expectativas sobre sí misma y sobre estos estudiantes como personas capaces de producir resultados; atendiendo a sus necesidades emocionales y sociales más allá de los aspectos académicos; dotando de significado sus experiencias escolares dentro de su mundo personal; ofreciendo las mismas oportunidades que a otros niños y adolescentes para el aprendizaje, la misma atención y el mismo refuerzo para el éxito académico (Dowrick y Crespo, 2005; Harter, 1990; McLoyd, 1998; Pérez y Castejón, 2000; Sánchez, 2001; Zabalza, 1999).

Desafortunadamente, los mismos autores que enfatizan el papel protector del entorno escolar en situaciones de riesgo psicosocial también destacan que la escuela no suele estar preparada para cumplir con esta función de apoyo, por lo que niños y adolescentes provenientes de familias en situaciones de dificultad pueden encontrarse en especial vulnerabilidad para experimentar problemas en el ámbito educativo cuando la escuela no es capaz de funcionar como un contexto inclusivo de apoyo para todos los niños y adolescentes que acceden a ella.

Finalmente, la preocupación de estos autores por el papel que desempeñan las variables contextuales como la escuela en el desarrollo de los menores que crecen en familias en riesgo ha sido *particularmente importante durante la adolescencia*, puesto que las especiales vulnerabilidades que probablemente experimentan estos menores en el contexto escolar pueden verse amplificadas por el hecho de que los centros escolares no suelen proporcionar ambientes educativos evolutivamente adecuados para los chicos y chicas durante este período evolutivo (Eccles y Roeser, 2003).

En este sentido, se ha argumentado que es probable que en las clases de las escuelas de Educación Secundaria se produzca un control elevado por parte del profesor, bajo apoyo para la autonomía y la toma de decisiones del adolescente, relaciones profesor-alumno que no suponen una fuente de apoyo, prácticas cimentadas en las notas (con altas probabilidades de crear una orientación motivacional centrada en la habilidad para aprobar más que en el aprendizaje), una instrucción basada en la comparación social y un sentimiento de baja eficacia por parte del profesorado. Flammer y Alsaker (2006) han señalado diversos estudios empíricos que han apoyado estas sugerencias y que han mostrado cómo estas características minan la motivación y las auto-percepciones en relación con la escuela de chicos y chicas en la adolescencia temprana.

Así mismo, los centros educativos de Secundaria tienden a ser más grandes que los de Educación Primaria. Un gran tamaño ofrece oportunidades de aprendizaje más variadas, pero posee desventajas en determinados aspectos relacionados con el ajuste personal y escolar (Eccles y Roeser, 2003). En un grupo amplio y anónimo es probable que los estudiantes tomen menos responsabilidad del mundo escolar y de sus actividades extracurriculares. Además, los nuevos profesores en escuelas más grandes se sienten menos obligados a supervisar el desarrollo individual de los estudiantes, particularmente si se toma en consideración que la instrucción suele organizarse departamentalmente

(Flammer y Alsaker, 2006). Una organización departamental lleva a que cada profesor instruya a diferentes grupos de estudiantes, haciendo muy difícil que los adolescentes creen una relación cercana con algún adulto precisamente en el momento evolutivo en que necesitan guía y apoyo de adultos no familiares. Estos cambios contribuyen a dificultar la detección de alumnos con necesidades o problemas específicos, lo que incrementa a su vez la probabilidad de que fracasen y se inmiscuyan en trayectorias motivacionales y de ejecución negativas, disminuyendo sus notas y, frecuentemente, provocando el abandono de la escuela (Eccles y Roeser, 2003).

En resumen, el análisis realizado hasta el momento pone de manifiesto la necesidad de considerar elementos explicativos de los procesos de desarrollo en diferentes niveles del ambiente ecológico. No obstante, este análisis no resulta completo si no se considera el papel que desempeñan los factores provenientes del contexto familiar. Por la importancia otorgada a estos últimos a lo largo de las investigaciones y por su relevancia para los objetivos de este trabajo, a continuación vamos a profundizar en el papel de la familia para un desarrollo positivo en situaciones de riesgo psicosocial, prestando especial atención a las dimensiones de auto-percepción del rol parental y funcionamiento del sistema familiar.

4.1. EL PAPEL DE LA FAMILIA PARA UN DESARROLLO POSITIVO EN SITUACIONES DE RIESGO PSICOSOCIAL

No cabe duda de que son diversas las dimensiones del contexto familiar que juegan un papel relevante en los procesos de desarrollo de niños y adolescentes en general, y de aquéllos que crecen en contextos en riesgo psicosocial, en particular. A continuación, destacaremos brevemente los principales elementos del contexto familiar que han demostrado favorecer o dificultar una adaptación positiva y una particular relevancia en situaciones en riesgo psicosocial. Posteriormente, nos ocuparemos con mayor detenimiento de explorar el papel de la auto-percepción parental y el funcionamiento familiar en dichos procesos, dada la relevancia de ambas dimensiones en la configuración del escenario educativo en general y para el apartado empírico de este trabajo en particular.

En relación con los elementos del escenario educativo favorecedores del desarrollo de niños y adolescentes, probablemente las **prácticas educativas** que ejercen madres y padres constituyan la dimensión que más frecuente ha sido señalada por los investigadores. En términos generales, unas prácticas educativas democráticas caracterizadas por altas dosis de afecto, comprensión, apoyo y comunicación, así como por un control razonado y consistente favorecen mejores resultados en el ajuste personal, social y académico, en comparación con unas prácticas autoritarias, permisivas o negligentes (Bradley, 2002; Díaz-Aguado y Baraja, 1993; Oliva y Parra, 2004; Steinberg y Silk, 2002).

Otras relaciones que se producen en el sistema familiar, como son las relaciones del sistema marital y las relaciones entre hermanos, también juegan un papel importante

para el desarrollo. El funcionamiento de la pareja se relaciona con diferentes indicadores de ajuste tanto a corto como a largo plazo, incidiendo indirectamente a través de su efecto en el funcionamiento familiar y en la calidad de la paternidad, o directamente como fruto de la exposición a patrones de relación disfuncionales que revierten en mayores problemas de ajuste, en la comprensión de las relaciones cercanas y en la competencia social. La relación entre hermanos también es un elemento importante para el desarrollo de los menores, ya que a través de las interacciones con los hermanos, los menores desarrollan y ponen en práctica patrones de interacción y habilidades sociales que pueden generalizar a sus relaciones con otros niños y niñas. Así mismo, los hermanos mayores juegan un particular rol como tutores y fuente de apertura a otros contextos (Parke, 2004).

La **calidad del hogar** como contexto global de desarrollo también ha sido frecuentemente destacada en la literatura como relevante para el desarrollo infantil y adolescente. Crecer en un entorno regulativo con dosis suficientes de estabilidad y, a su vez, una adecuada variedad de experiencias y estímulos hacia los miembros que lo configuran favorece un mejor ajuste personal, social y escolar a distintas edades (Bradley, 2002; Bradley y Corwyn, 2005; Moreno et al., 2005).

Así mismo, las **características individuales de los progenitores** han sido destacadas en la literatura por su influencia indirecta en el ajuste infantil y adolescente, generalmente a través de su repercusión sobre las prácticas educativas, los patrones de interacción padres-hijos y el sistema familiar en general. En este sentido, las ideas sobre el desarrollo y la educación así como las expectativas parentales son dos componentes destacados de forma consistente en la literatura (Goodnow y Collins, 1990; Palacios, Moreno e Hidalgo, 1998). La presencia de problemas psicológicos, particularmente la depresión, también ha mostrado resultados negativos para el desarrollo infantil y adolescente (Compas, Howell, Phares, Williams y Giunta, 1989; Parke, 2004).

Finalmente, nos gustaría detenernos en un aspecto que se encuentra específicamente relacionado con el ajuste de los menores en el contexto escolar: la **motivación parental para el éxito escolar**. Sabemos que cuando padres y madres albergan altas expectativas sobre el éxito escolar de sus hijos, promueven habilidades, capacidades y creencias compatibles con las demandas del entorno escolar, mantienen relaciones positivas con el entorno escolar y la escuela es una fuente de apoyo para la familia, están promoviendo una mayor motivación para el éxito escolar y, en definitiva, mejores tasas de adaptación escolar, mejor rendimiento académico y menos probabilidades de absentismo y abandono educativo (Brizuela y García-Sellers, 1999; Kñallinsky, 1999; Lacasa, 1997; López, 2001; Pérez-Díaz et al., 2001; Vila, 1998).

Sin embargo, la motivación parental para el éxito escolar no suele ser una característica predominante en familias en situación de dificultad, habiéndose demostrado que este tipo de motivación suele ser menos frecuente que en la población comunitaria —particularmente a medida que niños y niñas crecen—, tanto en situaciones de riesgo psicosocial en general como en situaciones de preservación familiar

en particular (Epstein y Sanders, 2002; Menéndez, Jiménez y Lorence, 2008). Se han argumentado fundamentalmente tres razones que pueden explicar estos resultados dada la particular configuración del contexto familiar en situaciones de riesgo psicosocial: la existencia de relaciones padres-hijos poco favorecedoras para una trayectoria educativa positiva, la discrepancia entre la escuela y los contextos familiares en riesgo psicosocial, así como la frecuente falta de relación y apoyo entre el ámbito familiar y el escolar. Dowrick y Crespo (2005) se han referido a este conjunto de características familiares que afrontan los menores pertenecientes a familias en situación de riesgo psicosocial como *bajos incentivos para asistir a la escuela*.

En primer lugar, el establecimiento de relaciones interpersonales en el contexto familiar en las que los progenitores manifiesten altas expectativas sobre los hijos como aprendices y demuestren afecto e interés por su desarrollo personal y académico es fundamental para el ajuste escolar. Sin embargo, en situaciones de riesgo, padres y madres suelen albergar bajas expectativas sobre el éxito de sus hijos en el entorno escolar, y sus prácticas parentales —asociadas a estrategias educativas rígidas y aversivas o pautas educativas inconsistentes— no favorecen el desarrollo lingüístico, cognitivo y personal, sino una aproximación pasiva al proceso de enseñanza-aprendizaje (Ginsburg y Bronstein, 1993; Pérez, 1981; Pérez, 2003).

En segundo lugar, sabemos que la continuidad entre los objetivos educativos que se proponen en la familia y en la escuela es uno de los predictores más importantes del desarrollo de los menores a todas las edades (Sheldon y Epstein, 2002). Probablemente ésta sea una de las razones por las que uno de los aspectos más estudiados en relación con las particulares dificultades escolares que pueden presentar los alumnos provenientes de familias en situación de riesgo haya sido la excesiva discrepancia entre los contextos familiar y escolar (Díaz-Aguado y Baraja, 1993; Domínguez, 2005; Dowrick y Crespo, 2005; Kearney, 2008; López, 2001; Pérez, 2003; Pérez y Castejón, 2000; Rodrigo et al., 2005; Rodríguez et al., 2006). Las exigencias de la institución escolar chocan con las perspectivas y valores de estos alumnos y sus familias. Por ello, estos niños y adolescentes tienen más probabilidades de desarrollar conductas no compatibles con el rendimiento académico positivo y, en consecuencia, más probabilidades de fracasar académicamente por hallarse en situación de desadaptación al sistema.

En tercer lugar, esta discrepancia entre familia y escuela suele asociarse con una falta de relación y comunicación entre ambos contextos (McDonald et al., 2006; Rodrigo et al., 2005; Rodrigo, Martín et al., 2007). Prueba de ello es que, para las familias en situación de riesgo psicosocial, la escuela no suele considerarse ni utilizarse como una fuentes de apoyo social (Rodrigo et al., 2005). Al igual que se han estudiado los beneficios de las relaciones familia-escuela como factor de protección para el desarrollo de los menores —particularmente de los menores de familias en situación de dificultad (Brizuela y García-Sellers, 1999)—, se ha señalado que su ausencia puede constituir en sí misma un factor de riesgo, en tanto que no se motiva ni produce estimulación sobre los aprendizajes escolares y resulta más difícil para estos niños y

adolescentes comprender la importancia del sistema escolar (Díaz-Aguado y Baraja, 1993).

En resumen, son múltiples las dimensiones del contexto familiar que guardan relación con el desarrollo positivo de los hijos y las hijas. Concretamente, las prácticas educativas de los progenitores, las relaciones entre los distintos sub-sistemas familiares, la calidad del hogar como contexto de desarrollo y algunas características individuales de los progenitores han sido reiteradamente destacadas por su papel para el desarrollo infantil y adolescente. Así mismo, la implicación parental en el éxito escolar ha mostrado desarrollar un papel especial para favorecer el ajuste de los menores en el ámbito escolar.

Como tuvimos oportunidad de constatar cuando describimos a las familias en situación de riesgo psicosocial por razones de preservación y fortalecimiento familiar, se trata de contextos familiares en los que suele predominar un elevado número de factores de riesgo y vulnerabilidad (ver Tabla 2). Así mismo, un examen de su perfil psicosocial puso de manifiesto que gran parte de las dimensiones mencionadas en los párrafos anteriores se encuentran mermadas en estas familias, por lo que podemos hacernos una idea de las especiales dificultades a las que pueden enfrentarse los niños y adolescentes que crecen en estos contextos.

A continuación, nos ocuparemos de examinar con mayor detenimiento dos dimensiones del entorno familiar particularmente relevantes en el contexto de este trabajo: la auto-percepción del rol parental y el funcionamiento de la familia como sistema.

4.1.1. El papel de la auto-percepción del rol parental para un desarrollo positivo en situaciones de riesgo psicosocial

La descripción de la auto-percepción del rol parental realizada en el segundo capítulo de esta introducción ha puesto de manifiesto, a pesar de las complejidades que entraña este constructo, su relevancia en la comprensión de la familia como escenario educativo.

Fruto de la importancia otorgada a este constructo, diversos estudios se han ocupado de explorar el modo en que la auto-percepción del rol parental se relaciona con los procesos de desarrollo de niños y adolescentes. A este respecto, las investigaciones disponibles han examinado fundamentalmente tres tipos de relaciones: el modo en que la auto-percepción del rol parental se relaciona con aspectos críticos del funcionamiento psicológico de los progenitores, con sus prácticas educativas, así como directamente con distintos indicadores de ajuste de niños y adolescentes. En definitiva, la investigación disponible señala que la auto-percepción del rol parental adopta diversos roles por los que puede influir en el sistema familiar y por tanto en el desarrollo de los menores, cuestión en la que profundizaremos a continuación.

Concretamente, nos ocuparemos de analizar estas relaciones a partir de la evidencia empírica disponible para la población general. Posteriormente, examinaremos el papel de la auto-percepción del rol parental para el desarrollo infantil y adolescente en situaciones de riesgo psicosocial. Finalmente, dedicaremos unas líneas a destacar la presencia de factores que pueden moderar estas relaciones, tales como algunas características de los hijos e hijas (su edad y su sexo) así como otros elementos contextuales relevantes, entre los que destaca el estrés parental.

En relación con **el papel de la auto-percepción parental en el escenario educativo familiar en la población general**, en primer lugar, tanto la competencia parental percibida como la satisfacción con el rol parental han mostrado guardar relación con el funcionamiento psicológico de los progenitores. En relación con los *sentimientos de auto-eficacia*, la investigación disponible con poblaciones comunitarias señala que una percepción positiva de la propia competencia como progenitor es un buen indicador del nivel de ajuste personal de padres y madres, así como de su personalidad madura (Máiquez et al., 2000). Parece que las evaluaciones positivas de la propia competencia permiten a los progenitores sentirse más preparados cognitivamente y emocionalmente para ayudar a sus hijos a crecer y desarrollarse, repercutiendo por tanto en resultados infantiles más adaptativos (Coleman y Karraker, 2003).

Opuestamente, una percepción negativa de la eficacia parental se relaciona con mayores índices de depresión y altos niveles de estrés. Así, padres y madres que no disfrutan de una competencia parental saludable pueden sentirse incapaces de poner en práctica sus conocimientos sobre la paternidad y experimentar tanto sentimientos de impotencia como altos niveles de alerta emocional. Este estado puede conllevar que padres y madres adopten un estilo de afrontamiento pasivo y que, cuando empleen estrategias activas, lo hagan desde una perspectiva negativa centrada en las dificultades y exenta de expectativas sobre el desarrollo de sus hijos (Coleman y Karraker, 1997; Coleman y Karraker, 2003; Corapci y Wachs, 2002; Johnston y Mash, 1989; Jones y Prinz, 2005; Lovejoy et al., 1997; McBride, 1989).

En relación con la *satisfacción parental*, en estudios con población comunitaria esta dimensión ha mostrado guardar relación con un incremento de la satisfacción vital y la satisfacción marital (Henry y Peterson, 1995). Contrariamente, sentimientos de insatisfacción en la tarea de la paternidad se han asociado con mayores niveles de depresión, ansiedad y estrés parental (Rogers y Matthews, 2004).

En segundo lugar, diversos estudios han puesto de manifiesto la importancia de la competencia parental percibida y la satisfacción parental en el desempeño de las tareas educativas de madres y padres. La *auto-eficacia parental* se relaciona con prácticas, conductas y estrategias parentales competentes, así como con interacciones positivas y un funcionamiento familiar en general óptimo (Jones y Prinz, 2005; Ohan et al., 2000; Teti y Gelfand, 1991). Concretamente, un elevado sentimiento de competencia parental suele corresponderse con una mayor implicación parental, interacciones educativas más activas y directas, así como con acciones educativas basadas

en el control democrático, el afecto, la estimulación y un mayor nivel de aceptación y respeto a las iniciativas de los niños y adolescentes. Una auto-eficacia percibida más negativa se ha asociado con índices elevados de afecto negativo, conductas parentales defensivas y controladoras y una disciplina educativa más coercitiva y punitiva (Coleman y Karraker, 1997; Coleman y Karraker, 2003; Jones y Prinz, 2005; Morawska y Sanders, 2007; Ohan et al., 2000; Rogers y Matthews, 2004).

La competencia percibida puede ejercer una influencia relevante en la decisión sobre el tipo de actividades en que la persona se implicará, durante cuánto tiempo y con qué intensidad. Estas cuestiones, trasladadas al ámbito educativo, poseen una gran relevancia, dado que la naturaleza demandante inherente a la paternidad necesita de altos niveles de esfuerzo y persistencia y una pérdida de resiliencia y energía afectará negativamente al funcionamiento parental (Coleman y Karraker, 1997; Máiquez et al., 2000). Así, por ejemplo, sentimientos positivos de competencia parental se han asociado con esfuerzos de los progenitores por aprender sobre la tarea educativa participando en programas de padres y leyendo literatura relevante, mientras que un sentimiento de competencia negativo se ha relacionado con un menor esfuerzo ante las tareas de cuidado de los hijos (Coleman y Karraker, 2003).

En relación con la *satisfacción parental*, su asociación con las prácticas educativas desempeñadas por los progenitores no ha sido examinada con tanta profundidad como en el caso de la competencia parental percibida. Con todo, se han hallado relaciones significativas entre una satisfacción parental positiva y acciones educativas basadas en el control democrático y en la alianza parental (Ohan et al., 2000), así como entre sentimientos de insatisfacción parental y mayor laxitud, reactividad negativa y violencia familiar (Henry y Peterson, 1995; Rogers y Matthews, 2004).

Finalmente, también se han analizado posibles asociaciones directas entre la auto-percepción del rol parental y distintos indicadores de desarrollo en niños y adolescentes. En relación con la *competencia parental percibida*, en estudios realizados con población comunitaria las relaciones más consistentes se encuentran en indicadores del ajuste socio-emocional infantil y adolescente (tales como la autoestima, la ansiedad, los sentimientos de auto-eficacia, el autocontrol, la interacción con otros), así como en relación con la competencia académica (Jones y Prinz, 2005). Sin embargo, los problemas de conducta han mostrado asociaciones con la competencia parental percibida solamente cuando dichos problemas eran informados por personas distintas a los progenitores (Dekovic, Janssens y Van As, 2003; Johnston y Mash, 1989; Jones y Prinz, 2005; Lovejoy et al., 1997). Parece que en familias donde no existen particulares problemas de conducta, más que basar su auto-evaluación como progenitores en el grado de problemas de sus hijos, padres y madres emplean más los procesos de comparación social u otros indicadores del desarrollo infantil (Coleman y Karraker, 2003; Johnston y Mash, 1989; Ohan et al., 2000).

En cuanto a relaciones directas entre la *satisfacción parental* y el ajuste de los menores en población comunitaria, existen indicadores de que tanto niños como

adolescentes de padres menos satisfechos presentan más problemas de internalización y externalización (Johnston y Mash, 1989; Ohan et al., 2000) y lo hacen con mayor intensidad (Rogers y Matthews, 2004). Al contrario de lo que sucede con la competencia parental, parece que la dimensión afectiva de la auto-percepción parental es particularmente sensitiva a los efectos de la conducta infantil problemática, incluso cuando estos problemas son informados por los padres. Así mismo, una mayor satisfacción parental se ha relacionado, en el caso de hijos adolescentes, con una mayor competencia social (Henry y Peterson, 1995).

Además de estudiar la relación —directa o indirecta— entre la auto-percepción del rol parental y el desarrollo infantil y adolescente en población comunitaria, nos parece interesante destacar **cómo funcionan estas relaciones en situaciones de riesgo psicosocial** en las escasas ocasiones en que esta cuestión ha sido objeto de estudio.

En situaciones de riesgo psicosocial por diversas razones, en algunas ocasiones se han examinado relaciones entre la auto-percepción del rol parental y el funcionamiento psicológico de los progenitores. Fundamentalmente, estos estudios han destacado que tanto la competencia parental percibida como la satisfacción parental se asocian con mayores índices de depresión y una peor satisfacción personal (Bor y Sanders, 2004; Ethier, Lacharite y Couture, 1995; Jones y Prinz, 2005).

No obstante, también se ha informado de otro tipo de relaciones. Así, en un estudio con niños y niñas en edad preescolar que habían sido etiquetados por riesgo académico, Turner y Johnson (2003) evaluaron longitudinalmente cómo la competencia percibida y la educación parental se relacionaron con las creencias parentales sobre el desarrollo y las relaciones padres-hijos, aspectos que finalmente predijeron el sentimiento de control de los menores y éste su rendimiento académico posterior.

Un interesante estudio encabezado por Teti y Gelfand (1991) con madres de la población comunitaria y madres con problemas de depresión, ofrece una interpretación diferente. Estos autores hallaron que la auto-eficacia percibida mediaba las relaciones entre depresión parental, apoyo social marital y percepción de dificultad del hijo, por un lado, y conducta competente parental, por otro, argumentando que la auto-eficacia parental percibida puede ser una de las variables mediadoras a través de las cuales la depresión parental, el apoyo social y las percepciones sobre los hijos influyen en la conducta parental.

Así mismo, la falta de competencia percibida por padres y madres en situación de riesgo psicosocial por diversas razones se ha asociado con las prácticas educativas, concretamente con comportamientos inadecuados y pérdida de control (Jones y Prinz, 2005). Una menor satisfacción parental, por su parte, también se ha relacionado con una conducta parental más agresiva (Mammen et al., 2003). De forma conjunta, tanto la competencia percibida como la satisfacción parental se han asociado con prácticas educativas más reactivas y con mayores niveles de conducta infantil disruptiva en situaciones de riesgo psicosocial (Bor y Sanders, 2004), aunque la evidencia empírica que asocia la competencia percibida y la satisfacción parental con el maltrato infantil es

más inconsistente (Brown, Cohen, Johnson y Salzinger, 1998; Jones y Prinz, 2005; Medora et al., 2001). De forma específica, en situaciones de desventaja socio-económica se ha argumentado que es posible que la menor competencia percibida y satisfacción parental presente en este tipo de familias sitúe en mayor vulnerabilidad a los progenitores para proporcionar ambientes familiares de calidad en los que predominen prácticas educativas positivas (Corapci y Wachs, 2002; Medora et al., 2001). Finalmente, bajos niveles de control percibido en situaciones de dificultad se han asociado con un mayor abuso y paternidad coercitiva. Sin embargo, aunque todo apunta a una fuerte relación entre el lugar de control y la competencia percibida, la relación entre estos constructos no ha sido suficientemente establecida en situaciones de dificultad (Jones y Prinz, 2005).

Finalmente, en relación con el papel de la auto-percepción del rol parental en situaciones de riesgo psicosocial, nos parece relevante destacar las investigaciones que se han ocupado de examinar la asociación de dicho rol de forma directa con el desarrollo infantil y adolescente.

Probablemente relacionado con el nivel de estrés parental, una de las situaciones particularmente consideradas en las investigaciones sobre la percepción del rol parental y su relación con el desarrollo infantil y adolescente tiene que ver con las especiales dificultades que experimentan *padres y madres al cuidado de hijos con problemas comportamentales o emocionales*.

El afrontamiento de las especiales dificultades que conllevan estas situaciones educativas parece disminuir la percepción de control de sus padres, afrontando con menos efectividad situaciones problemáticas futuras, sintiéndose menos satisfechos con su rol parental y contribuyendo por tanto a mantener o fomentar los problemas infantiles a lo largo de su vida, bien sea directamente (Lovejoy et al., 1997) o a través de prácticas educativas menos responsivas y más autoritarias (Baker y Heller, 1996) o más laxativas y reactivas (Sanders y Woolley, 2005). Probablemente por el papel que los problemas de ajuste de hijos e hijas desempeñan en el funcionamiento familiar, a diferencia de lo que sucedía en la población comunitaria, se ha hallado una relación directa desde los años preescolares hasta la adolescencia entre la competencia y satisfacción percibida y los problemas informados por los progenitores, a nivel interno, externo y de hiperactividad (Cunningham y Boyle, 2002; Donenberg y Baker, 1993; Johnston, 1996; Johnston y Patenaude, 1994; Knight, 2006).

Más allá de los estudios realizados desde la perspectiva de la problemática de los menores, desde nuestro conocimiento, adolecemos de estudios que hayan explorado *relaciones directas entre la auto-percepción del rol parental y distintos indicadores de desarrollo de niños y adolescentes en situaciones de riesgo psicosocial*. En otro trabajo con familias usuarias de los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar, informamos de que una competencia parental positiva ayudó a predecir la adaptación escolar de chicos y chicas adolescentes, mientras que la satisfacción parental contribuyó negativamente a la predicción de la adaptación personal

percibida por estos chicos y chicas (Jiménez, 2007). Posteriormente, en otro estudio similar en el que incluimos una muestra más numerosa con chicos y chicas en edad escolar y adolescente, la competencia parental percibida ayudó a diferenciar a los chicos y chicas en situación de riesgo positivamente adaptados al contexto escolar de aquellos no adaptados, de modo que una mayor competencia parental se asoció con situaciones de mayor adaptación. Así mismo, controlando distintas dimensiones familiares como la calidad del hogar y el apoyo social familiar, la satisfacción parental contribuyó a predecir los problemas de internalización informados por el profesorado nuevamente en un sentido inesperado (Jiménez et al., 2009).

Los resultados en relación a la satisfacción parental hallados en estos estudios, inconsistentes con los obtenidos en población comunitaria, dan indicios del particular rol que la satisfacción parental puede desempeñar en situaciones de riesgo psicosocial. Como hemos señalado en otra parte de este trabajo y defendimos en ambas publicaciones, es posible que la percepción sobre la dificultad de la tarea educativa juegue un papel importante en situaciones de riesgo psicosocial (Jiménez, 2007; Jiménez et al., 2009). Es posible que un bajo nivel de teorización y conciencia sobre el proceso educativo posibilite una satisfacción parental elevada independientemente de la calidad del desempeño como padres y madres y de los resultados para el ajuste observados en sus hijos. Una evaluación rápida y simple de la situación educativa, en la que las madres no reflexionen sobre el proceso educativo y atribuyan los resultados sobre el ajuste de sus hijos al azar, puede conllevar a percibir la tarea de la paternidad como fácil y llevadera y, en consecuencia, a sentirse satisfechas. En consonancia con esta explicación, es posible que una evaluación minuciosa del proceso educativo haga a las madres reflexionar sobre la dificultad de educar a los hijos, disminuyendo entonces la satisfacción en el rol materno. No obstante, también es posible que otros elementos de la dinámica familiar u otros factores contextuales estén desempeñando un papel importante en esta relación. En cualquier caso, se trata de una cuestión que debe ser explorada con mayor profundidad en situaciones de riesgo psicosocial.

Además de examinar en términos generales el papel de la auto-percepción parental en el desarrollo infantil y adolescente, es importante explorar si **la edad y el sexo de los hijos e hijas establecen alguna diferenciación en la auto-percepción del rol parental** (Ohan et al., 2000). En relación con la edad, es necesario destacar que la mayor parte de las investigaciones al respecto han sido realizadas atendiendo a una etapa evolutiva concreta, generalmente la preescolar o la escolar. No obstante, la tendencia general en estudios realizados con *población comunitaria* ha sido no hallar diferencias en la auto-percepción del rol parental en función de la edad de los hijos (Coleman y Karraker, 2003; Gilmore y Cuskelly, 2009; Johnston y Mash, 1989; McBride, 1989; Mullis y Mullis, 1982; Ohan et al., 2000). Una excepción a estos resultados es el estudio de Rogers y Matthews (2004), en el que progenitores de hijos en edad preescolar informaron de una mayor satisfacción parental cuando sus hijos eran más pequeños. En *situaciones de riesgo psicosocial*, al igual que sucedía en los estudios realizados con población comunitaria, los investigadores generalmente se han referido a una etapa evolutiva concreta y, cuando se ha incluido un mayor rango de edad, ésta ha

sido empleada como variable de control, dado el interés en desvelar posibles diferencias inter-grupo en función de la situación de riesgo y no intra-grupo en función de dimensiones como la edad.

En relación con el sexo, no está claro si esta dimensión contribuye a establecer diferencias en la percepción de los progenitores sobre su rol parental. Así, en investigaciones realizadas con *muestras comunitarias* se ha hallado una mayor satisfacción de padres varones con hijos varones adolescentes (Henry y Peterson, 1995), así como efectos moderadores del sexo de los hijos en la relación entre competencia parental percibida y el desarrollo adolescente (Jones y Prinz, 2005). Sin embargo, en otras investigaciones realizadas con hijos en edad preescolar y escolar en general no se han hallado diferencias en la satisfacción parental ni en la competencia percibida (Coleman y Karraker, 2003; Johnston y Mash, 1989; Rogers y Matthews, 2004). En *situaciones de riesgo psicosocial*, al igual que sucedía con la dimensión de la edad, ésta no ha sido una cuestión examinada de forma específica.

Finalmente, además de considerar el papel de la edad y el sexo de los hijos, es necesario destacar que **la relación de la auto-percepción del rol parental con el funcionamiento psicológico de los progenitores, sus prácticas educativas y el ajuste de sus hijos puede verse moderada por diversos factores contextuales** (Coleman y Karraker, 1997; Jones y Prinz, 2005). Coleman y Karraker (1997) presentan una propuesta de factores que pueden influir en los sentimientos de auto-eficacia y satisfacción parental, incluyendo diversos aspectos contextuales de la historia parental pasada (condiciones ecológicas como calidad del vecindario, ingresos, cualificación laboral, estructura familiar, apoyo social) así como factores presentes en la actualidad en el contexto familiar (como calidad del vecindario, ingresos, cualificación laboral, estructura familiar, apoyo social, nivel educativo, valores culturales).

No obstante, el papel de estos indicadores en la auto-percepción del rol parental no ha sido la meta principal de las investigaciones y los datos existentes no son completamente consistentes (Henry y Peterson, 1995; McBride, 1989). Cuando se han hallado estas relaciones, se ha informado de asociaciones entre competencia y satisfacción parental percibidas con el nivel educativo, la edad de los progenitores y la estructura familiar (Bor y Sanders, 2004; Gilmore y Cuskelly, 2009; Hill y Bush, 2001; Mullis y Mullis, 1982; Turner y Johnson, 2003). Además, existe apoyo empírico de que algunos de estos elementos contextuales como la etnia moderan la relación entre competencia percibida y satisfacción parental, por un lado, y las prácticas educativas de los progenitores e indicadores de desarrollo de los hijos como la competencia académica o los niveles de ansiedad, por otro (Hill y Bush, 2001; Jones y Prinz, 2005).

Desde una perspectiva complementaria, algunos estudios han señalado que la competencia percibida y la satisfacción parental pueden funcionar como factores de protección, en tanto que median las relaciones entre variables contextuales de riesgo (estatus socio-económico, temperamento infantil difícil, apoyo social marital) y las prácticas educativas, dando indicios de que estas variables psicosociales no inciden

directamente en el funcionamiento parental, sino a través de su habilidad para minar las percepciones de competencia y la satisfacción con la tarea de la paternidad (Gilmore y Cuskelly, 2009; Morawska y Sanders, 2007).

Finalmente, entre los distintos factores contextuales considerados, probablemente el estrés parental es el que ha recibido mayor atención en el ámbito de la investigación y el que ha revelado resultados más consistentes. A este respecto, la mayoría de los estudios desarrollados en esta línea indican que el estrés funciona como precursor de sentimientos de auto-eficacia y satisfacción con la paternidad moderados (Coleman y Karraker, 1997; Lovejoy et al., 1997; McBride, 1989). Una posible explicación a esta relación es que las circunstancias de estrés influyen en los recursos parentales, incluyendo aquellos de naturaleza cognitiva; por tanto se espera que influyan en la auto-eficacia percibida y la satisfacción parental, lo que impactará en la calidad de la paternidad.

Rodrigo y sus colegas (2008) han ofrecido interesantes argumentos relativos al impacto del estrés psicosocial en los recursos parentales cognitivos, argumentando que en situaciones de estrés se produce un funcionamiento inadecuado de los procesos ejecutivos que conlleva un procesamiento episódico de las situaciones educativas no consciente, autocentrada y simple. Este procesamiento puede desencadenar comportamientos impulsivos y rígidos sin una reflexión final, perdiendo la coherencia entre pensamiento y acción a largo plazo. Así mismo, estos autores han destacado que en situaciones de estrés predomina un elevado egocentrismo en la evaluación del propio papel como padres y una falta de conocimiento sobre las necesidades cognitivas y emocionales de los hijos. Ya hemos destacado en otra parte de este trabajo cómo las percepciones sobre la dificultad de la tarea y sobre la controlabilidad hacia la misma se relacionan con la competencia parental y satisfacción percibidas, por lo que una alteración del procesamiento en situaciones educativas como el planteado por estos autores puede ayudarnos a comprender el específico papel de la auto-percepción parental en situaciones de estrés.

No obstante, otros estudios han hallado relaciones en un sentido distinto, mostrando que una auto-percepción positiva de la competencia parental puede funcionar como factor de protección para el ajuste infantil en situaciones ambientales estresantes (Elder, 1995), y que una baja auto-eficacia puede de hecho acentuar el impacto negativo de demandas externas en la calidad de las interacciones padres-hijos (Coleman y Karraker, 1997). Estas asociaciones no han sido halladas en todos los estudios desarrollados con población comunitaria (e.g., Rogers y Matthews, 2004), probablemente por el bajo impacto de un número reducido de elementos estresantes en sus vidas.

En cualquier caso, independientemente del sentido de las relaciones, considerar los elementos contextuales que influyen en la relación entre auto-percepción del rol parental e indicadores de desarrollo se trata sin duda de una cuestión fundamental a tener en cuenta en situaciones de riesgo psicosocial, particularmente en relación con el

estrés, dados los elevados niveles de estrés familiar que suelen estar presentes en estos contextos.

Así mismo, dada la escasez de estudios en situaciones de riesgo psicosocial relativos a la auto-percepción del rol parental y el complejo papel que esta dimensión desempeña en el contexto educativo, parece necesario continuar profundizando en el modo en que la competencia parental percibida y la satisfacción con el rol parental se relacionan con los procesos de desarrollo infantil y adolescente en estas familias.

Para finalizar con el examen de las dimensiones familiares que favorecen los procesos de desarrollo en situaciones de riesgo psicosocial, a continuación nos ocuparemos de explorar el papel que desempeña el funcionamiento del sistema familiar en estas situaciones.

4.1.2. El papel del funcionamiento de la familia como sistema para un desarrollo positivo en situaciones de riesgo psicosocial

El análisis del funcionamiento de la familia como sistema realizado en el segundo capítulo de esta introducción ha puesto manifiesto la relevancia de atender a las dimensiones de cohesión y adaptabilidad en la comprensión del sistema familiar, a pesar de las complejidades asociadas a estos conceptos. Como consecuencia de ello, diversos investigadores se han preocupado por el papel del funcionamiento del sistema familiar para el ajuste de los menores.

A continuación, nos ocuparemos de analizar estas relaciones a partir de la evidencia empírica disponible para la población general. Posteriormente, examinaremos el papel del funcionamiento del sistema familiar para el desarrollo infantil y adolescente en situaciones de riesgo psicosocial. Finalmente, dedicaremos unas líneas a examinar la presencia de factores que pueden moderar estas relaciones, tales como algunas características de los hijos e hijas (su edad y su sexo) así como otros elementos contextuales relevantes, entre los que destaca el papel de la cultura.

En relación con el **examen del funcionamiento del sistema familiar entre la población general**, parte de los estudios que se han ocupado de explorar la relación del funcionamiento de la familia como sistema y el desarrollo de los menores lo han hecho de forma indirecta, demostrando la existencia de relaciones lineales entre las dimensiones de cohesión y adaptabilidad, por un lado, y otras medidas globales de salud familiar, por otro. A este respecto, la investigación disponible coincide en señalar que se trata de aspectos mutuamente influyentes.

Así, en relación con la *cohesión familiar*, esta dimensión ha sido asociada linealmente en poblaciones comunitarias con una mayor satisfacción familiar, mayor adaptación familiar de los menores, una organización familiar y un liderazgo más saludables, mayor calidad en la comunicación entre padres e hijos, en la expresividad y en la resolución de conflictos, y unos índices de salud familiar más elevados en términos

generales (e.g., Amerikaner et al., 1994; Barnes y Olson, 1985; Hampson et al., 1991; Kuncce y Priesmeyer, 1985; Pichardo, Fernández y Amezcua, 2002).

La dimensión de *adaptabilidad*, por su parte, también se ha relacionado con indicadores globales de salud familiar en poblaciones comunitarias, aunque esta relación ha sido más moderada en cuanto a fuerza de la relación y en cuanto a frecuencia de los hallazgos, en comparación con la cohesión. No obstante, índices elevados de adaptabilidad se han asociado con una mejor expresividad y resolución de conflictos, un liderazgo más saludable, una comunicación familiar más positiva, una mayor salud familiar en términos globales y un mayor bienestar y satisfacción familiar (e.g., Barnes y Olson, 1985; Hampson et al., 1991; Kuncce y Priesmeyer, 1985).

En cuanto a la investigación sobre el funcionamiento familiar desde el modelo circunplejo en relación con el desarrollo infantil y adolescente en la población general, a pesar de que hoy en día nadie duda sobre la conveniencia de emplear, entre otras, una concepción sistémica desde la que comprender el desarrollo infantil y adolescente (Howes et al., 2000), seguimos adoleciendo de investigaciones comprensivas que atiendan de forma suficiente al desarrollo infantil y adolescente como aspectos claves del sistema familiar (Minuchin, 1985).

No obstante, la investigación disponible desarrollada con población comunitaria indica que *altos niveles de cohesión familiar y, en menor grado, de adaptabilidad*, se relacionan con procesos evolutivos normativos, una conducta más adaptativa tanto personal como escolar y una mayor autoestima (Nurmi, 2004; Pichardo, 2003; Prevatt, 2003), mientras que bajos niveles de cohesión han demostrado asociarse con problemas de ajuste tales como la depresión, los problemas de externalización, el abuso de sustancias, el estrés y el absentismo escolar (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer y Joly, 2006; Hill y Bush, 2001; Kearney, 2008; Vandeleur et al., 1999). Estas investigaciones señalan que niveles óptimos de cohesión y adaptabilidad permiten el desarrollo de la capacidad de ser cercano a los otros, la comprensión de estructuras jerárquicas, así como la formación y flexibilidad de reglas de interacción y, por lo tanto, favorecen el bienestar emocional y psicológico individual, la adaptación al ambiente y la integración social.

Algo más de atención se ha dedicado a la relación entre funcionamiento familiar y desarrollo *durante la adolescencia*, probablemente porque el desarrollo durante esta etapa parece ser facilitado cuando los jóvenes se sienten cercanos a los miembros de la familia y apoyados por ellos pero a la vez perciben libertad de pensamiento y sentimiento. Los resultados disponibles apuntan a que no existe una relación específica entre aspectos concretos del funcionamiento familiar y el desarrollo de los menores, sino que más bien distintos patrones de funcionamiento familiar pueden estar asociados a múltiples indicadores de ajuste (Shipley, 2000). No obstante, cabe señalar que existe una mayor evidencia de que la cohesión familiar se relaciona con más aspectos del ajuste que la adaptabilidad familiar de forma directa (Farrell y Barnes, 1993).

Durante la adolescencia, las principales asociaciones documentadas en poblaciones comunitarias se refieren a altos índices de cohesión y menos problemas de ajuste internalizantes y externalizantes (Barber y Buehler, 1996; Dekovic et al., 2003; Farrell y Barnes, 1993; Koopmans, 1993; Oliva et al., 2009; Pichardo et al., 2002; Resnick et al., 1997). Además, la cohesión se ha relacionado positivamente con una mejor autoestima, así como con un mejor rendimiento y una mayor adaptación escolar (Estévez, Martínez y Jiménez, 2003; Farrell y Barnes, 1993; Gutiez, 1989; Moreno, Vacas y Roa, 2000). La adaptabilidad, por su parte, se ha asociado con aspectos del ajuste personal tales como la autoestima y los problemas de internalización (Farrell y Barnes, 1993) y en algunas ocasiones con unas relaciones más positivas con los iguales (Engels, Dekovic y Meeus, 2002). Sin embargo, es necesario señalar que la relación del funcionamiento familiar con el ajuste social no ha sido siempre claramente constatada, probablemente por la influencia de los iguales en relación con la configuración de esta dimensión durante la etapa adolescente (e.g., Moreno, Vacas et al., 2000; Pichardo et al., 2002).

Los autores que se han ocupado de explorar la relación de la cohesión y adaptabilidad familiares con el ajuste de los menores han argumentado que el clima familiar generado gracias a un funcionamiento óptimo permite a los niños y adolescentes disponer de un contexto de apoyo que favorece el bienestar emocional, confiar en las propias capacidades, participar eficazmente en otros contextos y, en definitiva, afrontar las tareas evolutivo-educativas propias de cada edad de forma satisfactoria (Clark, 1995; Gutiez, 1989; Moreno, Vacas et al., 2000; Pichardo et al., 2002).

No obstante, también se ha argumentado que un funcionamiento familiar adecuado puede promover un desarrollo positivo de forma indirecta, amortiguando los efectos del estrés psicosocial y promoviendo unas estrategias de afrontamiento eficaces (Brooks y Coll, 1994; Carbonell, Reinherz y Giaconia, 1998; Clark, 1995; Oliva et al., 2009). Ésta, sin duda, es una cuestión particularmente relevante para los niños y adolescentes que crecen en situaciones de riesgo psicosocial, dadas las dificultades no normativas que deben afrontar en su vida diaria.

A pesar de la importancia de estas dimensiones para el ajuste en situaciones de riesgo psicosocial, si la investigación que se ha ocupado de examinar la **relación entre el funcionamiento familiar y el desarrollo infantil y adolescente** no es muy extensa entre la población comunitaria, no es de extrañar que exista un número aún más reducido de investigaciones que se haya ocupado de esta cuestión en **entornos en riesgo psicosocial**.

Como hemos destacado en páginas anteriores, los estudios realizados con población en situación de riesgo psicosocial son escasos y, cuando se han llevado a cabo, se han ocupado fundamentalmente de explorar cómo los servicios de preservación inciden en la mejora del funcionamiento familiar. El hecho de que esta dimensión haya demostrado mejorar tras intervenciones de preservación familiar (Ayoub et al., 1992; Gwynne et al., 2009) y que los escasos disponibles apunten a que el funcionamiento

general de estas familias se encuentra alejado del esperado como saludable (Buelow, 1995; Gwynne et al., 2009), nos hace preguntarnos acerca de cómo el funcionamiento familiar se relaciona con los procesos de desarrollo de los menores.

A este respecto, el resultado más consistente es el que puede deducirse del estudio de familias con hijos que presentan graves problemas de ajuste. Posiblemente como fruto de un proceso transaccional en el que el funcionamiento familiar repercute en el desarrollo de problemas de ajuste y en el que dichos problemas inciden en el funcionamiento familiar (Frick y Jackson, 1993), se ha informado de una menor cohesión en familias con hijos e hijas que presentaban distintos problemas emocionales y conductuales desde los años preescolares hasta la adolescencia (Cook-Darzens et al., 2005; Cunningham y Boyle, 2002; Koopmans, 1993; Masselam, Marcus y Stunkard, 1990). Así mismo, valores más bajos tanto en cohesión como en adaptabilidad familiar en este tipo de poblaciones se han asociado con una menor satisfacción familiar (Cook-Darzens et al., 2005) y con una confusión en las relaciones de pertenencia y en los roles familiares (Koopmans, 1993). Estos resultados indican que el funcionamiento familiar y los problemas emocionales y conductuales son aspectos relacionados.

Concretamente, las familias con hijos que presentan *problemas emocionales* severos perciben sus relaciones familiares como más distantes, más separadas, menos expresivas y con menor apoyo emocional, en comparación con familias cuyos hijos no presentan este tipo de problemática. Así, se ha demostrado de forma consistente la existencia de una relación significativa entre depresión adolescente y cohesión y adaptabilidad familiar (Russell y Russell, 1996) y, en familias cuyos hijos presentan múltiples indicadores de riesgo para padecer depresión, la cohesión familiar ha mostrado ser un factor protector clave en la prevención del desarrollo de problemas emocionales (Carbonell et al., 1998). Shipley (2000) recoge diversos estudios en los que se ha señalado que las familias con hijos adolescentes suicidas son frecuentemente desorganizadas, se caracterizan por una cohesión y comunicación pobres, son hostiles, experimentan alteraciones de los roles, presentan altos niveles de conflicto y se caracterizan por falta de apoyo a la autonomía de sus miembros.

En relación con los *problemas comportamentales*, Shipley (2000) ha señalado que dichos problemas se han asociado aún con más severidad con situaciones de disfunción familiar en comparación con la presencia de problemas emocionales, probablemente porque la influencia de los problemas sobre el funcionamiento familiar se hace más patente en este tipo de situaciones (Cunningham y Boyle, 2002; Volenski y Rockwood, 1996). A este respecto, los chicos y chicas adolescentes que abusan de sustancias han recibido particular atención en la literatura, mostrándose que estos menores suelen crecer en familias disfuncionales, con dificultades para mantener los límites de los roles y de los subsistemas relacionales, donde las relaciones padres-hijos son distantes o extremadamente sobreprotectoras, en las que existen problemas de comunicación y coaliciones intergeneracionales, hay una baja cohesión y flexibilidad, un mayor conflicto marital, más estrés familiar y menos satisfacción familiar en general. Desde el modelo circunplejo, estas familias se caracterizan por bajos niveles de cohesión

y adaptabilidad, ocupando tipologías extremas en el mapa de la salud familiar establecido por Olson, definiéndose como familias desapegadas y rígidas sin cohesión entre los miembros y con poca capacidad de adaptarse a los cambios evolutivos y las tensiones situacionales (Vielva et al., 2001).

Además, como ya apuntamos en otra parte de este trabajo, las familias maltratantes también han demostrado indicadores poco favorables de cohesión y adaptabilidad familiar (Ayoub et al., 1992; Howes et al., 2000; Johnson, 2002; Paavilainen et al., 2001). En este sentido, una línea de investigación interesante, aunque muy poco frecuente, en relación con el funcionamiento familiar en situaciones de riesgo psicosocial y, concretamente, en familias maltratantes, es la que ha argumentado que las consecuencias del maltrato infantil sobre el ajuste adolescente pueden verse moderadas por efectos potencialmente directos de la disfunción familiar crónica en situaciones de maltrato infantil. Si el ambiente familiar está relacionado fuertemente con el desarrollo psicológico de sus miembros más jóvenes, se esperaría que la disfunción familiar jugara un importante papel en el desarrollo de problemas psicológicos en situaciones de maltrato (Attala y Summers, 1999; Higgins y McCabe, 2003). Aunque disponemos de pocos estudios al respecto, sus resultados ofrecen una perspectiva muy interesante sobre cómo los efectos del funcionamiento familiar en el ajuste de víctimas de abuso puede resultar más relevante que los efectos del abuso en sí mismo.

A este respecto, Shipley (2000) halló que el maltrato infantil tuvo un efecto perjudicial en el funcionamiento familiar que produjo posteriores efectos negativos en la sintomatología adolescente, de modo que el maltrato infantil solamente tuvo efectos sobre los problemas durante adolescencia en cuanto estuvo asociado con el desarrollo de una familia disfuncional o insatisfecha. Meyerson, Long, Miranda y Marx (2002) estudiaron distintos tipos de maltrato durante la adolescencia y observaron que la cohesión familiar predijo la depresión de estos menores independientemente del maltrato en sí mismo. En definitiva, estos resultados sugieren que el funcionamiento familiar constituye un aspecto crucial y distintivo en el desarrollo de los menores que han experimentado maltrato (Beitchman, Zucker, Hood, DaCosta y Akman, 1991; Shipley, 2000).

Otros resultados con población clínica también han confirmado relaciones negativas entre la cohesión y la adaptabilidad familiar con los problemas de ajuste tanto internalizantes como externalizantes durante los años escolares y adolescentes (Magee, Bray y Howard, 1985; Mathijssen, Koot, Verhulst, De Bruyn y Oud, 1997), poniendo de manifiesto la relevancia de estas dimensiones en el ajuste de menores que crecen en contextos no normativos. Shek (2002) llevó a cabo un estudio con chicos y chicas adolescentes en situación de desventaja socio-económica cuyas familias eran atendidas mayoritariamente por los servicios sociales. El funcionamiento familiar se relacionó con la autoestima, el ajuste escolar, la adaptación escolar y los problemas de externalización tanto en este grupo de adolescentes como en su grupo de iguales; sin embargo, la relación fue más fuerte en el grupo de desventaja, indicando que el funcionamiento

familiar puede adquirir un papel especialmente relevante en situaciones de riesgo psicosocial.

Finalmente, en situaciones de desventaja socio-económica también se ha puesto de manifiesto la relevancia del funcionamiento familiar para el desarrollo infantil y adolescente. Así, durante los años preescolares la cohesión familiar ha predicho problemas de internalización (Ackerman, Kogos, Youngstrom, Schoff e Izard, 1999); durante los años escolares, el clima emocional se ha relacionado con la consideración hacia los demás y la adaptación escolar (Bradley, Rock, Caldwell, Harris y Hamrick, 1987); y durante la adolescencia, la cohesión ha predicho la autoestima, la competencia percibida (social, física, cognitiva y general), la depresión, la adaptación escolar y el rendimiento académico (Felner et al., 1995; Tolan, Gorman-Smith, Huesmann y Zelli, 1997) y se ha relacionado con situaciones menos graves de absentismo (Lagana, 2004). No obstante, algunos investigadores han fallado en demostrar estas relaciones (Annunziata, Hogue, Faw y Liddle, 2006; Campbell, Pungello y Miller-Johnson, 2002).

Finalmente, a pesar de que la mayoría de los estudios han explorado el funcionamiento familiar en relación con otras medidas de desarrollo en términos globales, es necesario considerar posibles elementos que pueden moderar la relación entre el funcionamiento familiar y distintos indicadores de ajuste infantil y adolescente.

A este respecto, aunque contadas investigaciones se han preocupado por explorar si **la edad y el sexo de los hijos e hijas establecen alguna diferenciación en el funcionamiento familiar en términos de cohesión y adaptabilidad**, se trata de una cuestión relevante. En relación con la edad de los hijos, no existe un consenso absoluto sobre su relación con las dimensiones de cohesión y adaptabilidad. Olson ha informado de la necesidad de tomar en consideración su momento evolutivo al interpretar la *cohesión familiar*, ya que el funcionamiento familiar con hijos e hijas adolescentes tiende a ser menos cohesivo y más caótico que en familias con hijos en otras etapas del desarrollo (Olson, McCubbin et al., 1983). Estos autores argumentan que la cohesión en la adolescencia puede resultar problemática porque puede dificultar la consecución de la autonomía que los adolescentes necesitan. Sin embargo, Noller y Callan (1991) han informado de que la cohesión familiar sigue siendo importante para chicos y chicas adolescentes, destacando el papel de apoyo que ejerce el contexto familiar para su desarrollo.

En relación con la *adaptabilidad*, Olson, McCubbin y colaboradores (1983) han informado de que el patrón de adaptabilidad familiar en función de la edad de los hijos no es claro. Estos autores destacan la importancia de la adaptabilidad familiar en el cuidado de hijos pequeños, mientras que durante los años escolares las rutinas y reglas adquieren una relevancia especial que concede mayor importancia a la rigidez. Sin embargo, es posible que durante la adolescencia los cambios asociados a esta etapa evolutiva requieran una mayor adaptabilidad, aunque las familias no siempre la proporcionan en sus dosis adecuadas.

Así mismo, algunos estudios no han hallado evidencias de que la edad de los hijos modere la relación entre cohesión y adaptabilidad, por un lado, y problemas de ajuste, por otro (Koopmans, 1993). Sin embargo, otros estudios sí han confirmado este efecto moderador, de modo que niveles de cohesión poco saludables han sido más perjudiciales para niños y niñas más mayores en relación con la experimentación de problemas de retraimiento (Barber y Buehler, 1996).

En *situaciones de riesgo psicosocial*, sin embargo, los resultados disponibles parecen apuntar en dirección más clara, indicando que niños y niñas más pequeños son más vulnerables a un entorno familiar disfuncional. Así, Attala y Summers (1999) han argumentado que los niños en edad preescolar se encuentran en situación de particular vulnerabilidad, ya que las demandas evolutivas propias de su edad pueden incrementar el estrés familiar, incidiendo negativamente en la configuración de un vacío de gestión eficaz del clima familiar y, por tanto, conllevando peores consecuencias para su desarrollo. Smith (1996), por su parte, con una muestra de familias que recibían terapia familiar, halló que los niveles de cohesión eran más elevados en familias con hijos en edad escolar, en comparación con familias con hijos adolescentes y argumenta la relevancia de estos hallazgos en que los niños, cuando son más pequeños, requieren una mayor cercanía y supervisión parental en comparación con la adolescencia, cuando el desarrollo de la autonomía puede hacer de la cohesión una dimensión menos relevante para un desarrollo adaptativo.

En relación con el sexo de los hijos, los resultados disponibles tampoco son concluyentes, no solamente en relación con la población comunitaria, sino tampoco en situaciones de desventaja socio-económica. Así, diversos estudios han fallado en encontrar diferencias en los niveles de cohesión familiar y adaptabilidad (Vandeleur et al., 1999) y, cuando se han mostrado tales diferencias, los resultados han sido dispares, indicando una mayor relevancia de estas cuestiones para los chicos (Barber y Buehler, 1996) o para las chicas (Annunziata et al., 2006; Farrell y Barnes, 1993; Shek, 2005).

Los argumentos ofrecidos para justificar estas diferencias son variados. Shek (2005), en un estudio con adolescentes en situación de desventaja socio-económica, halló que el papel de la cohesión familiar en el ajuste fue más importante para las chicas que para los chicos. Este autor interpreta estos resultados indicando que las chicas pueden ser más susceptibles a la influencia del clima emocional familiar que los chicos, esgrimiendo distintas razones. Es posible que las estrategias de afrontamiento de las chicas funcionen de forma menos eficaz y en situaciones de estrés éstas se vean más influenciadas por la disfunción familiar. También ha argumentado que el funcionamiento familiar puede tener un mayor impacto directo en el caso de las chicas por distintas razones: las chicas utilizan la identidad familiar para definir su propia identidad más frecuentemente que los chicos; en situaciones de desventaja socio-económica las chicas son socializadas para sacrificarse más por la familia con lo que su implicación emocional y real en la familia es mayor; y durante la adolescencia las chicas tienen a mantener una relación más cercana con los miembros de la familia que los chicos.

Annunziata y colaboradores (2006), por su parte, examinaron el papel predictor de la cohesión familiar en una muestra de adolescentes en situación de desventaja socio-económica que, además, habían sido etiquetados en riesgo de fracaso escolar. En el caso de los chicos, la cohesión familiar predijo la implicación escolar solo si ésta iba acompañada de una buena supervisión parental. En el caso de las chicas, ambas dimensiones familiares realizaron una predicción independiente. Estos autores han argumentado que, para las chicas, los procesos familiares pueden ser importantes por separado, mientras que para chicos responden a un patrón de interacción, con lo que el impacto de estos procesos en el éxito escolar puede ser específico para cada sexo.

Jackson, Dunham y Kidwell (1990) también han sugerido que el sexo adolescente puede ser uno de los factores responsables de algunos de los resultados divergentes en relación con el funcionamiento familiar en los estudios realizados con población adolescente, ya que el modo en que chicos y chicas perciben el funcionamiento familiar puede diferir en función del sexo. En definitiva, se trata de una cuestión que requiere de mayor investigación.

Finalmente, además de la edad y el sexo de niños y adolescentes, otro elemento relevante que puede moderar las relaciones entre funcionamiento familiar y desarrollo infantil y adolescente tiene que ver con **el papel de la cultura**. Se ha destacado que la mayor o menor permeabilidad de los sistemas de relación, así como las reglas de la interacción familiar no es algo que surja solamente de la interacción entre los elementos del sistema, sino que procede en cierta medida de los valores, actitudes, creencias o deseos predominantes en el medio sociocultural del que proceden y en el que viven los padres y sus hijos, explicando parcialmente el tipo de normas de relación, el papel que cada cual debe desempeñar en el conjunto y la consideración sobre lo que significa un funcionamiento ideal de la familia.

La escasa investigación disponible a este respecto coincide en señalar la importancia de los valores culturales en la configuración de las relaciones familiares. Así, desde distintos enfoques se ha demostrado la existencia de diferencias significativas entre grupos étnicos en la distribución de poder, las coaliciones parentales, la proximidad, la responsabilidad, la calidad de las dinámicas familiares y la satisfacción familiar (García y Peralbo, 2000). Los resultados empleando las escalas FACES, por su parte, no han sido siempre tan consistentes (Gorall y Olson, 1995), aunque algunos estudios han probado la existencia de diferencias en cómo los miembros de la familia perciben la cohesión y la adaptabilidad del sistema y en la valoración que realizan sobre el modelo de familia ideal (García y Peralbo, 2000; López, 2002).

En consonancia con estos hallazgos, el propio Olson ha sugerido que la cultura puede moderar las expectativas familiares sobre una cohesión y adaptabilidad adecuadas y, por tanto, la evaluación del sistema familiar depende no solo de sus niveles absolutos de adaptabilidad y cohesión, sino también de sus expectativas normativas respecto a estas dimensiones (Olson, McCubbin et al., 1985; cit. en Amerikaner et al., 1994). Así, se ha hipotetizado que si las expectativas normativas de la familia apoyan

comportamientos extremos en una o ambas dimensiones, funcionarán bien en la medida en que todos los miembros acepten estas expectativas. En definitiva, parece que la importancia del tipo de funcionamiento de un sistema familiar concreto sobre los procesos de desarrollo infantil y adolescente se encuentra mediada por lo que los miembros sienten sobre la clase de familia que tienen y, en este sentido, es posible que un funcionamiento óptimo no pueda ser establecido universalmente, sino que dependa de las circunstancias concretas asociadas a cada familia (Vielva et al., 2001).

Cabe señalar, finalmente, que la consideración de las dimensiones familiares hasta aquí señaladas para el desarrollo de hijos e hijas no debe ser realizada desde una perspectiva lineal, causal y unidireccional. Sin duda, las relaciones que se producen en el seno familiar, como hemos destacado en otro punto de este trabajo, son complejas, multidireccionales y dinámicas, y hay que tomar en consideración tanto el papel activo de niños y adolescentes en sus procesos de desarrollo como otras esferas de influencia (Cicchetti y Toth, 1997).

Con todo, creemos que la revisión realizada hasta el momento ofrece algunas evidencias sobre la relevancia de distintas dimensiones del contexto familiar para el desarrollo de los menores, particularmente, para los niños y adolescentes que crecen en situaciones familiares en riesgo psicosocial.

Una vez descrito un marco general con nociones teóricas y evidencia empírica suficiente desde el que comprender los procesos de desarrollo en contextos familiares en situación de riesgo psicosocial y, en consonancia con el mismo, a continuación describiremos los objetivos de investigación de este trabajo, así como las principales expectativas de resultados relativas a dichos objetivos.

5. Objetivos de investigación y expectativas de resultados

Hasta el momento se ha pretendido esbozar un marco lo suficientemente nítido y conciso desde el que justificar y comprender el trabajo empírico que se presenta en los siguientes capítulos de este documento. Antes de dar paso a las cuestiones metodológicas y a los resultados obtenidos, cabe explicitar cuáles son los objetivos que han promovido la puesta en marcha de este estudio, así como anticipar las expectativas de resultados con las que se afronta el desarrollo de su faceta empírica.

5.1. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Como se ha tenido oportunidad de destacar, aún quedan algunas preguntas por responder en relación al desarrollo de niños y adolescentes que crecen en familias usuarias de los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar. Con objeto de dar respuesta a algunas de estas cuestiones y, bajo el paraguas del marco teórico esbozado en los capítulos anteriores, se presenta el objetivo principal de esta investigación:

Analizar los procesos de desarrollo de menores que crecen en familias usuarias de los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar, examinando el papel de estas familias como contextos promotores para sus hijos e hijas.

Este objetivo general requiere, en primer lugar, realizar una aproximación minuciosa a la realidad de estas familias, describiendo pormenorizadamente distintos aspectos de estos escenarios educativos así como del desarrollo de los menores que crecen en ellos. Esta primera aproximación permitirá afrontar la tarea de dar respuesta a dos objetivos más específicos, cada uno de los cuales requiere a su vez la realización de otras tareas de investigación concretas. A continuación, se detallan tanto los objetivos específicos de este trabajo como las tareas de investigación con las que darles respuesta:

- En primer lugar, se pretende obtener una visión comprehensiva acerca del desarrollo de los menores que crecen en familias en situación de riesgo psicosocial a distintas edades. Para dar respuesta a este objetivo es necesario:
 - Dibujar el *perfil psicosocial de las familias* participantes en la investigación, atendiendo tanto a sus características sociodemográficas como a algunas dimensiones de la dinámica familiar relevantes para su configuración como escenarios educativos.
 - Examinar *distintos indicadores de ajuste* de los menores que crecen en estos contextos familiares, analizando tales indicadores en distintos momentos del curso evolutivo, así como diferenciadamente para niños y niñas, chicos y chicas.

- Analizar el papel de estas *familias como contextos de desarrollo positivo* para sus hijos e hijas a distintas edades.
- En segundo lugar, se pretende examinar en profundidad el ajuste de los chicos y chicas adolescentes que crecen en familias en situación de riesgo psicosocial, otorgando especial atención a su experiencia en el contexto escolar. Concretamente, este objetivo específico se traduce en las siguientes tareas de investigación:
 - *Explorar la variabilidad en el ajuste global* de los y las adolescentes que crecen en estas familias, identificando una tipología que dé cuenta de esta variabilidad, así como otros aspectos sociodemográficos y familiares relacionados con dicha tipología.
 - *Examinar el ajuste de estos chicos y chicas desde una perspectiva escolar*, concretamente, analizando su nivel de *participación en el contexto educativo* y la relación de dicha participación con otras características personales y familiares relevantes.
 - *Examinar el ajuste de estos adolescentes desde una perspectiva escolar*, en esta ocasión considerando las *situaciones de adaptación positiva al contexto educativo* y explorando las características personales y familiares de los chicos y chicas que muestran una adaptación más positiva.

5.2. EXPECTATIVAS DE RESULTADOS

Fruto de las aportaciones realizadas en la literatura sobre el tema en relación con los propósitos de investigación aquí planteados, así como de nuestra propia experiencia en el ámbito de la investigación aplicada, disponemos de un conjunto de expectativas previas acerca de los resultados empíricos de este trabajo en relación con los objetivos propuestos. A continuación, destacaremos las más relevantes.

En relación a la **obtención de una visión comprehensiva acerca del desarrollo de los menores que crecen en familias en situación de riesgo psicosocial a distintas edades:**

- El perfil psicosocial de la muestra de familias participantes en la investigación presentará unas características específicas que sitúan a estas familias en riesgo de cara a su funcionamiento como contextos de desarrollo adecuados para sus hijos e hijas. Esta posición de dificultad resultará especialmente patente en aquellas familias con hijos e hijas adolescentes, fruto del efecto acumulativo en el tiempo de las situaciones negativas experimentadas por estas familias y de las particulares vulnerabilidades que normativamente acontecen durante la adolescencia.
- Los indicadores de ajuste de los niños y niñas, chicos y chicas que crecen en estos contextos familiares a distintas edades mostrarán la existencia de un perfil específico, caracterizado por la presencia de algunos indicadores negativos no

acordes con las expectativas normativas para su momento evolutivo. La experimentación de especiales dificultades será más patente entre los chicos y chicas adolescentes, debido al efecto acumulativo en el tiempo de las situaciones negativas experimentadas por estos menores y de las particulares dificultades que normativamente se afrontan durante la adolescencia. Así mismo, este perfil mostrará rasgos distintivos para unos y otras, fruto algunas de sus características personales así como de diferentes experiencias de socialización.

- El papel de estas familias como contextos de desarrollo positivo para sus hijos e hijas a distintas edades será relevante, contribuyendo a predecir diferentes indicadores de ajuste. Las diferentes dimensiones del ámbito familiar mostrarán una mayor capacidad predictiva durante los años escolares, debido a que durante esta etapa evolutiva niños y niñas se encuentran menos expuestos a la influencia de los iguales y a la experimentación de otras dificultades, en comparación con la adolescencia. Las características individuales de los progenitores realizarán una contribución fundamentalmente indirecta en esta predicción, a través de su repercusión en el funcionamiento del sistema familiar.

En relación con el **examen en profundidad del ajuste de los chicos y chicas adolescentes que crecen en familias en situación de riesgo psicosocial, con especial atención a su experiencia en el contexto escolar:**

- En términos generales, estos chicos y chicas presentarán dificultades en distintos indicadores de ajuste, entre ellos, aquellos relativos a su participación en el contexto escolar.
- No obstante, existirá cierto grado de variabilidad en el ajuste de estos chicos y chicas, pudiendo identificar perfiles específicos en su nivel de ajuste global, así como en relación con su experiencia en el entorno escolar.
- El perfil sociodemográfico y familiar diferirá en función del ajuste presentado por los chicos y chicas adolescentes, con indicadores más favorables en aquellos grupos con mejor ajuste y una experiencia escolar más positiva.
- Las dimensiones relativas al contexto familiar, particularmente aquéllas relacionadas con el funcionamiento de la familia como contexto de desarrollo, contribuirán a predecir el ajuste escolar de estos chicos y chicas, particularmente para aquéllos con una adaptación más positiva en este contexto.

II. Metodología

El trabajo que se describe a continuación forma parte de un proyecto de investigación que, por su envergadura, no puede ser abordado en su totalidad a través de estas páginas. En el año 2003, un grupo de investigadores del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla comenzó a interesarse por el estudio de familias en situación de riesgo psicosocial por razones de preservación y fortalecimiento familiar. Este interés se ha ido traduciendo en sucesivos Convenios de Colaboración entre la Universidad y el Ayuntamiento de Sevilla, así como en un Proyecto de Investigación y Desarrollo financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación los cuales, hasta la fecha, han permitido describir la realidad psicosocial de familias usuarias de los servicios sociales (SS.SS.) por razones de preservación y fortalecimiento familiar, diseñar y evaluar programas de intervención específicos para esta población y asesorar a profesionales que trabajan con ella.

El presente trabajo se ocupa de una parcela de este amplio marco de investigación; concretamente, del examen de algunos aspectos clave del perfil psicosocial de las familias usuarias de los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar que fueron evaluadas durante los cursos 2005-2006, 2006-2007 y 2007-2008, del desarrollo de los menores en edad preescolar, escolar y adolescente pertenecientes a estas familias, así como del grupo de referencia de dichos menores en el contexto escolar. En este segundo bloque de contenidos relativo a la metodología se describe en detalle la manera en que se efectuó el estudio de investigación. Concretamente, a lo largo de estas páginas:

- En primer lugar, se describe la muestra utilizada para este trabajo de investigación, esto es, los participantes del estudio.
- En segundo lugar, se detallan los instrumentos y el procedimiento de evaluación empleados.
- Finalmente, se describe el plan de análisis diseñado para llevar a cabo los análisis estadísticos que serán presentados en el bloque de resultados.

1. Descripción de los participantes

Como se acaba de exponer, los resultados de este trabajo de investigación se refieren a las familias usuarias de los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar que fueron evaluadas durante los cursos académicos 2005-2006, 2006-2007 y 2007-2008, a los menores en edad preescolar, escolar y adolescente pertenecientes a estas familias, así como al grupo de referencia de estos menores en el contexto escolar.

A lo largo de este primer capítulo se caracteriza a los participantes del estudio. Para ello, la muestra total de la investigación, que asciende a 2207 sujetos, se describe de forma diferenciada en dos grupos:

- Por un lado, se describe a las familias usuarias de los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar y a sus hijos e hijas en edad preescolar, escolar y adolescente; esto es, 267 progenitores y 267 menores (a partir de ahora, muestra de los SS.SS.)².
- Por otro lado, se presenta la muestra que conforma el grupo de iguales, es decir, 1673 sujetos (a partir de ahora, muestra del grupo de referencia).

A continuación, en la Tabla 3, se presenta el **total de sujetos participantes en el estudio**, distinguiendo la frecuencia y porcentaje de sujetos evaluados en cada cohorte, esto es, el curso académico en el que participaron en la investigación. Aunque se trata de series consecutivas pertenecientes a la misma población, se decidió comprobar la comparabilidad de las muestras en las distintas cohortes incluidas en este trabajo. Así, para cada grupo y cohorte, se contrastaron tanto sus características sociodemográficas como las puntuaciones promedio obtenidas en las dimensiones objeto de esta investigación. No se hallaron diferencias estadísticamente significativas ni clínicamente relevantes en ninguno de los aspectos contrastados, por lo que se ha asumido la cuasi comparabilidad de los grupos evaluados en las distintas cohortes y por tanto su emparejamiento (Chacón, Shadish y Cook, 2008; Shadish, Cook y Campbell, 2002).

² Por razones de economía lingüística, en distintos lugares del apartado empírico de este trabajo se utilizarán expresiones abreviadas para hacer referencia a las *familias usuarias de los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar*, empleando términos tales como *familias usuarias de los servicios sociales*, *familias usuarias de los SS.SS.*, *muestra de los SS.SS.*, *familias de los SS.SS.* o *familias en situación de riesgo psicosocial*.

Tabla 3. Distribución de la muestra total (frecuencias y porcentajes) en función de la cohorte en la que se realizó la recogida de datos

Cohorte	SS.SS.		Grupo de referencia	Total	
	Progenitores	Menores			
2005-2006	<i>n</i>	80	80	770	930
	%	29,96%	29,96%	46,03%	42,14%
2006-2007	<i>n</i>	80	80	603	763
	%	29,96%	29,96%	36,04%	34,57%
2007-2008	<i>n</i>	107	107	300	514
	%	40,07%	40,07%	17,93%	23,29%
Total	<i>n</i>	267	267	1673	2207
	%	100%	100%	100%	100%

En la Tabla 3 puede observarse que el porcentaje de sujetos evaluado en la cohorte 2007-2008 comprende una acumulación menor de sujetos (23,29%) en comparación con el resto de series incluidas en el estudio. Estas diferencias se deben a la decisión del equipo de investigación de reducir el tamaño del grupo de referencia en esta cohorte. Dicha decisión será expuesta en el capítulo relativo al procedimiento.

Además de presentar información relativa al momento temporal en el que los sujetos de la investigación participaron en el estudio, a continuación se ofrece información relativa a su lugar de residencia. A este respecto, la muestra descrita en este trabajo pertenece, en su totalidad, a la ciudad de Sevilla y, por tanto, es de hábitat urbano. No obstante, para esta investigación se ha decidido especificar la zona de residencia familiar dentro del municipio sevillano, para lo cual se han empleado las Zonas de Trabajo Social (ZTS) establecidas por la administración local como indicadores de la zona de residencia familiar. En la Tabla 4 se ofrecen las frecuencias y porcentajes asociadas a cada ZTS. La distribución de la muestra total en estas cinco grandes zonas pone de manifiesto, a nuestro parecer, la razonable representatividad de los datos empleados para esta investigación dentro de la ciudad de Sevilla.

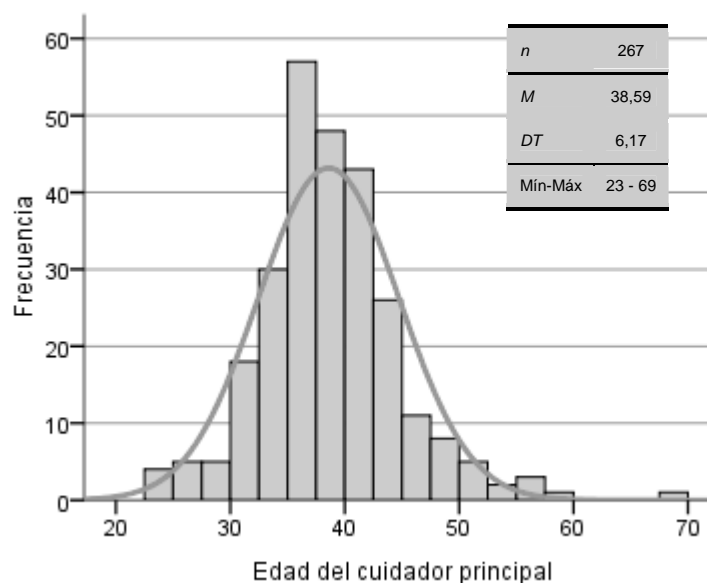
Tabla 4. Distribución de la muestra total (frecuencias y porcentajes) en función de la zona de residencia familiar

Zona de residencia familiar		SS.SS.	Grupo de referencia	Total
Sur	<i>n</i>	52	135	187
	%	9,74%	8,07%	8,47%
Este-Torreblanca	<i>n</i>	186	548	734
	%	34,83%	32,76%	33,26%
Nervión-San Pablo	<i>n</i>	52	167	219
	%	9,74%	9,98%	9,92%
Norte-Macarena	<i>n</i>	128	444	572
	%	23,97%	26,54%	25,92%
Casco Antiguo-Triana-Los Remedios	<i>n</i>	116	379	495
	%	21,72%	22,65%	22,43%
Total	<i>n</i>	534	1673	2207
	%	100%	100%	100%

Una vez presentado el momento temporal y el ámbito espacial en que fueron evaluados todos los participantes de la investigación, cabe señalar algunos indicadores sociodemográficos que permitan describir a la muestra con mayor detalle. Concretamente, para la **muestra de los SS.SS.** se dispone de información familiar que, si bien no ha sido seleccionada para su análisis en el bloque de resultados, puede resultar de utilidad para una descripción de su perfil de forma más pormenorizada. Concretamente, a continuación se presenta información acerca de la edad del progenitor participante en la investigación (cuidador principal), la vinculación de dicho progenitor con el menor evaluado, la cuantía de los ingresos familiares mensuales y la estabilidad de dichos ingresos.

A continuación, en la Figura 8, se presenta la distribución de las familias usuarias de los SS.SS. y los principales estadísticos descriptivos en función de la edad del cuidador principal. En relación a esta dimensión puede apreciarse que, como promedio, la edad de los progenitores de familias usuarias de los SS.SS. se situó en torno a los 39 años de edad ($M = 38,59$). En la investigación participaron progenitores entre 23 y 69 años si bien, como puede observarse en la Figura 8, la mayoría de los participantes se situaron en la franja de edad entre los 30 y los 45 años.

Figura 8. Distribución de las familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de la edad del cuidador principal



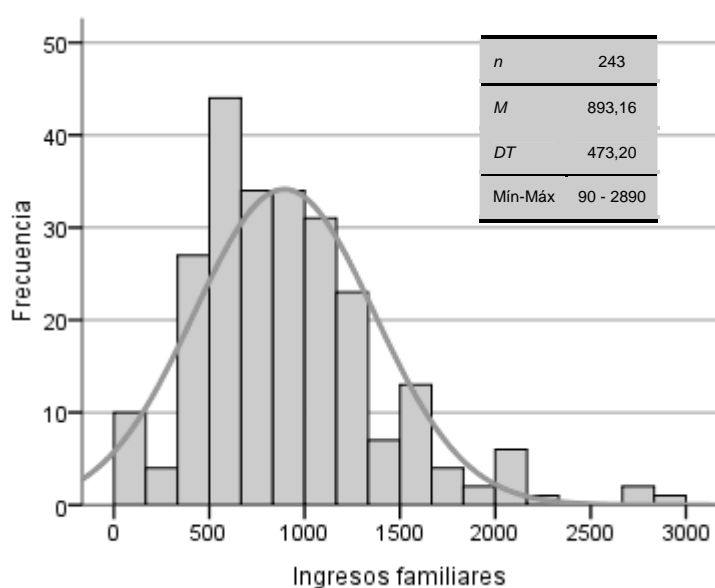
A continuación, en la Tabla 5, se presenta la distribución de las familias usuarias de los SS.SS. en función de la vinculación del cuidador principal (participante en la investigación) con el menor evaluado en este estudio. Como puede observarse en dicha tabla, mayoritariamente los cuidadores principales resultaron ser las madres biológicas de los menores (94,01%), si bien en algunos casos dichos cuidadores fueron los tíos (3,75%), los abuelos (1,87%) y en un único caso el padre biológico (0,37%). Dada la mayoritaria presencia de madres como cuidadoras principales participantes en esta investigación, a lo largo de este trabajo se hará alusión indistintamente a madres y progenitoras para hacer alusión al progenitor principal participante en la investigación.

Tabla 5. Distribución de las familias de los SS.SS. (frecuencias y porcentajes) en función de la vinculación del cuidador principal con el menor

Vinculación del cuidador principal con el menor	<i>n</i>	%
Madre Biológica	251	94,01%
Padre Biológico	1	0,37%
Abuelo o abuela	5	1,87%
Tío o tía	10	3,75%
Total	267	100%

Finalmente, en relación a la muestra de familias usuarias de los SS.SS. se presenta información sobre el perfil económico familiar. Concretamente, a continuación se ofrece la distribución de estas familias y los principales estadísticos descriptivos en función de la cuantía de ingresos familiares mensuales. Cabe señalar que en esta distribución se recoge el total de ingresos por familia derivados de la actividad laboral de los progenitores, así como procedentes de ayudas sociales o de la contribución de otros miembros de la familia a la economía familiar (tales como el trabajo remunerado de un hijo mayor, la ayuda económica ofrecida por los abuelos, etcétera).

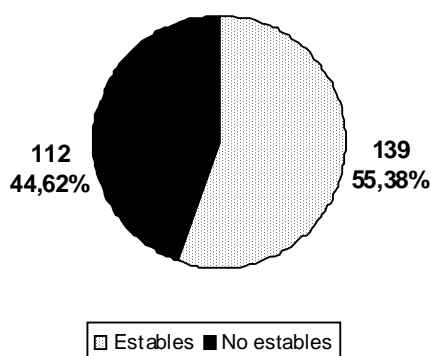
Figura 9. Distribución de las familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de la cuantía de ingresos familiares mensuales



Como puede observarse en la Figura 9, las familias usuarias de los SS.SS. participantes en la investigación presentaron una gran variabilidad en relación con la cuantía de ingresos mensuales por núcleo familiar. Como promedio, estas familias disfrutaban de 893,16€ mensuales, si bien se hallaron valores que oscilaron desde 90€ hasta 2890€. Cabe destacar, finalmente, la gran acumulación de familias con unos ingresos familiares moderados, entre 350€ y 1350€ mensuales por núcleo familiar.

A continuación, en la Figura 10, se presenta la distribución de las familias usuarias de los SS.SS. participantes en la investigación en función de la estabilidad de los ingresos anteriormente descritos. Cabe destacar, de los resultados ofrecidos en esta figura, que un 42,62% de las familias participantes en la investigación no disponía de estabilidad económica en la cuantía de ingresos que percibían mensualmente.

Figura 10. Distribución de las familias de los SS.SS. (frecuencias y porcentajes) en función de la estabilidad de los ingresos familiares mensuales ($n = 251$)



Una vez presentada información relevante sobre el perfil familiar de la muestra de los SS.SS. cabe describir el **perfil sociodemográfico de los menores participantes en la investigación**. Así, se presenta información relativa tanto a los menores procedentes de familias usuarias de los SS.SS. como al grupo de iguales del contexto escolar (grupo de referencia). Concretamente, se describen algunas características sociodemográficas relevantes (etapa evolutivo-educativa, edad y sexo de los menores) así como información relativa al contexto escolar al que pertenecían los menores y en el cual fue desarrollada parte de la investigación (titularidad y enseñanza ofrecida en el centro educativo, así como ciclo educativo y curso académico en que se encontraban los chicos y chicas participantes en el estudio).

A continuación, en la Tabla 6, se presenta la distribución de la muestra de menores (incluyendo frecuencias y porcentajes) en función de la etapa evolutivo-educativa en la que éstos se encontraban en el momento de la investigación: preescolar, escolar o adolescente. Como puede observarse en la Tabla 6, existe una mayoritaria acumulación de la muestra de menores en la etapa adolescente, que se sitúa en un 70,82%. Esta acumulación responde tanto a las características de las familias usuarias de los SS.SS. a partir de las cuales se realizó la selección de menores, como al procedimiento desarrollado para la composición del grupo de referencia en cada etapa evolutivo-educativa. Ambas cuestiones serán abordadas con mayor detenimiento en el capítulo referido al procedimiento.

Tabla 6. Distribución de la muestra de menores (frecuencias y porcentajes) en función de la etapa evolutivo-educativa

Etapa evolutivo-educativa		SS.SS.	Grupo de referencia	Total
Etapa preescolar	<i>n</i>	52	184	236
	%	19,48%	11,00%	12,16%
Etapa escolar	<i>n</i>	75	255	330
	%	28,09%	15,24%	17,01%
Etapa adolescente	<i>n</i>	140	1234	1374
	%	52,43%	73,76%	70,82%
Total	<i>n</i>	267	1673	1940
	%	100%	100%	100%

Esta tabla permite observar, además, notables diferencias en el tamaño de los grupos de menores participantes en la investigación, en tanto que se evaluó a 267 menores de familias usuarias de los SS.SS. y a 1673 sujetos procedentes del contexto escolar y que han sido etiquetados como grupo de referencia. Dada la disparidad en el tamaño de los grupos y debido a que en el bloque de resultados se realizan comparaciones entre ellos (grupo de los SS.SS. frente a grupo de referencia), se realizó una selección aleatoria del grupo de referencia equivalente en tamaño al grupo de los SS.SS. diferenciadamente para cada etapa evolutivo-educativa. Se computaron los principales contrastes inter-grupo del bloque de resultados en dos ocasiones: una de ellas incluyendo a la muestra total del grupo de referencia y otra incluyendo exclusivamente al grupo seleccionado aleatoriamente. Dado que los resultados obtenidos fueron similares en ambos casos se ha decidido mantener el grupo total de referencia, ya que su mayor tamaño ofrece una mayor variabilidad y una mejor representatividad de la población a la que se refiere (Tabachnick y Fidell, 2007).

A continuación, en la Tabla 7, se presenta la distribución de la muestra de menores y los principales estadísticos descriptivos (media y desviación tipo) en función de la edad. Como puede observarse en esta tabla, se ofrecen las frecuencias asociadas a cada edad para cada una de las etapas evolutivo-educativas estudiadas y, posteriormente, se presenta la media y desviación tipo en relación con esta dimensión globalmente, es decir, considerando todas las etapas evolutivo-educativas de forma conjunta.

Tabla 7. Distribución de la muestra de menores y estadísticos descriptivos en función de la edad

Etapa evolutivo-educativa	Edad	SS.SS.	Grupo de referencia	Total
Preescolar	1	0	2	2
	2	8	26	34
	3	10	37	47
	4	17	55	72
	5	13	53	66
	6	4	11	15
	Sub-total	52	184	236
	<i>M (DT)</i>	3,90 (1,18)	3,89 (1,18)	3,89 (1,18)
Escolar	6	5	18	23
	7	16	61	77
	8	18	58	76
	9	17	58	75
	10	19	60	79
	Sub-total	75	255	330
	<i>M (DT)</i>	8,39 (1,26)	8,32 (1,26)	8,33 (1,26)
Adolescente	11	25	218	243
	12	22	322	344
	13	29	333	362
	14	18	200	218
	15	18	78	96
	16	16	52	68
	17	8	31	39
	18	3	0	3
	19	1	0	1
	Sub-total	140	1233	1373
	<i>M (DT)</i>	13,59 (1,98)	12,90 (1,47)	12,97 (1,54)
Total	<i>n</i>	267	1673	1940
	<i>M (DT)</i>	10,24 (4,18)	11,21 (3,36)	11,08 (3,50)

Como puede observarse en la Tabla 7, la etapa evolutivo-educativa preescolar incluyó a niños y niñas entre 1 y 6 años de edad, con una edad promedio de 3,89 años ($DT = 1,18$). Durante la etapa escolar, se evaluó a menores entre 6 y 10 años de edad, los cuales presentaron como promedio 8,33 años ($DT = 1,26$). Durante la etapa adolescente, se incluyeron sujetos entre 11 y 19 años de edad, que como promedio

tenían 12,97 años ($DT = 1,54$), Como puede observarse en la Tabla 7, la adolescencia tardía incluye un número pequeño de la muestra relativa a la etapa adolescente (43 sujetos entre 17 y 19 años), mientras que la mayor parte de chicos y chicas adolescentes se encontraban en la adolescencia inicial (949 sujetos entre 11 y 13 años). Esta distribución de sujetos durante la adolescencia deberá ser tenida en cuenta a la hora de interpretar los resultados y extraer conclusiones. En términos globales, la edad promedio de la muestra fue de 11,08 años y obtuvo una desviación tipo igual a 3,50 puntos. Se exploró la existencia de posibles diferencias entre ambos grupos de sujetos (SS.SS. y grupo de referencia) en relación con esta dimensión en cada una de las etapas evolutivo-educativas consideradas. Dado el incumplimiento del supuesto de homogeneidad de varianzas y la disparidad en el tamaño de los grupos, se empleó para ello la prueba no paramétrica de Mann-Whitney. Los resultados pusieron de manifiesto la existencia de diferencias significativas durante la adolescencia ($U = 70162,50$, $p = ,000$), de modo que los chicos y chicas de familias de los SS.SS. eran como promedio significativamente mayores a sus iguales ($M = 13,59$ frente a $M = 12,90$), aspecto que deberá ser tenido en cuenta de cara a la interpretación de los resultados presentados en el siguiente bloque de contenidos.

A continuación, en la Tabla 8, se ofrece la distribución de la muestra de menores en función del sexo. Nuevamente se presentan las frecuencias y los porcentajes asociados a esta dimensión para cada etapa evolutivo-educativa y, posteriormente, se describe esta información globalmente. Como puede observarse en la Tabla 8, en términos generales la muestra de menores participantes en la investigación se distribuyó de forma equitativa en función del sexo, tanto en el grupo de los SS.SS. (43,45% chicas y 56,55% chicos) como en el grupo de referencia (48,38% chicas y 51,62% chicos). Para cada una de las etapas evolutivo-educativas consideradas se comprobó la existencia de posibles diferencias significativas en el porcentaje de chicos y chicas presente en cada grupo (SS.SS. y grupo de referencia) mediante el estadístico Chi-Cuadrado para una muestra. Los resultados pusieron de manifiesto la existencia de una distribución equitativa en todos los casos, si bien dentro del grupo de menores en edad preescolar de familias usuarias de los SS.SS. se obtuvo de forma marginalmente significativa ($X^2 = 3,77$, $p = ,052$) una mayor presencia de chicos que de chicas (63,46% frente a 36,54%), lo cual deberá ser tenido en cuenta de cara a la interpretación de los resultados presentados en el siguiente bloque de contenidos de este trabajo.

Tabla 8. Distribución de la muestra de menores (frecuencias y porcentajes) en función del sexo

Etapa evolutivo-educativa	Procedencia	Sexo		Total	
		Chicas	Chicos		
Preescolar	SS.SS.	<i>n</i>	19	33	52
		%	36,54%	63,46%	100%
	Grupo de referencia	<i>n</i>	69	85	154
		%	44,81%	55,19%	100%
	Sub-total	<i>n</i>	88	118	206
		%	42,72%	57,28%	100%
Escolar	SS.SS.	<i>n</i>	32	43	75
		%	42,67%	57,33%	100%
	Grupo de referencia	<i>n</i>	124	109	233
		%	53,22%	46,78%	100%
	Sub-total	<i>n</i>	156	152	308
		%	50,65%	49,35%	100%
Adolescente	SS.SS.	<i>n</i>	65	75	140
		%	46,43%	53,57%	100%
	Grupo de referencia	<i>n</i>	584	635	1219
		%	47,91%	52,09%	100%
	Sub-total	<i>n</i>	649	710	1359
		%	47,76%	52,24%	100%
Total	SS.SS.	<i>n</i>	116	151	267
		%	43,45%	56,55%	100%
	Grupo de referencia	<i>n</i>	777	829	1606
		%	48,38%	51,62%	100 %
	Total	<i>n</i>	893	980	1873
		%	47,68%	52,32%	100%

Una vez ofrecida la principal información descriptiva relativa a las características sociodemográficas de los menores (etapa evolutivo-educativa, edad y sexo), se presentan algunas dimensiones descriptivas relativas al contexto escolar de procedencia de los menores participantes en la investigación. Los menores de familias usuarias de los SS.SS. se encontraban matriculados en el momento de la investigación en 104 centros educativos diferentes. Como se describirá en el capítulo relativo al procedimiento, la selección del grupo de referencia se realizó considerando el contexto más cercano del grupo de los SS.SS., por lo que para la constitución de este grupo se evaluó a los compañeros y las compañeras de clase de dichos menores.

A continuación, se presenta información relativa a las características de los centros educativos a los que asistían los menores participantes en la investigación. Concretamente, en la Tabla 9, se presenta la distribución de la muestra de menores en función de la titularidad del centro educativo en el que se encontraban matriculados.

Tabla 9. Distribución de la muestra de menores (frecuencias y porcentajes) en función de la titularidad del centro educativo

Titularidad del centro		SS.SS.	Grupo de referencia	Total
Centros públicos	<i>n</i>	202	1261	1463
	%	78,91%	75,37%	75,84%
Centros privados-concertados	<i>n</i>	47	393	440
	%	18,36%	23,49%	22,81%
Centros privados	<i>n</i>	7	19	26
	%	2,73%	1,14%	1,35%
Total	<i>n</i>	256	1673	1929
	%	100%	100%	100%

Como puede observarse en la Tabla 9, la mayoría de los menores participantes en la investigación cursaba sus estudios en centros de titularidad pública (75,84%), mientras que un porcentaje reducido se hallaba escolarizado en centros privados-concertados (22,81%) o privados (1,35%).

Además de la titularidad, se recabó información sobre el tipo de enseñanza ofrecida en los centros educativos en los que los menores participantes en la investigación cursaban sus estudios. En la Tabla 10 se presenta la distribución de la muestra de menores en función de esta dimensión y en ella se ofrecen las frecuencias y los porcentajes asociados a cada tipo de centro. Como puede observarse en esta tabla, los menores participantes en la investigación se distribuyeron entre centros de Educación Infantil, centros de Educación Infantil y Primaria, Centros de Educación Primaria, Centros de Educación Primaria y Secundaria y Centros de Educación Secundaria exclusivamente. Las situaciones más frecuentes fueron que los menores se hallaran matriculados en centros que impartían exclusivamente Educación Secundaria o institutos (35,87%), centros de Educación Infantil y Primaria (38,52%) y centros que impartían tanto Educación Primaria como Secundaria (21,10%).

Tabla 10. Distribución de la muestra de menores (frecuencias y porcentajes) en función del tipo de enseñanza ofrecida en el centro educativo

Tipo de enseñanza ofrecida en el centro educativo		SS.SS.	Grupo de referencia	Total
Centros de Educación Infantil	<i>n</i>	15	51	66
	%	5,86%	3,05%	3,42%
Centros de Educación Infantil y Primaria	<i>n</i>	125	618	743
	%	48,83%	36,94%	38,52%
Centros de Educación Primaria	<i>n</i>	5	16	21
	%	1,95%	0,96%	1,09%
Centros de Educación Primaria y Secundaria	<i>n</i>	40	367	407
	%	15,62%	21,94%	21,10%
Centros de Educación Secundaria	<i>n</i>	71	621	692
	%	27,73%	37,12%	35,87%
Total	<i>n</i>	256	1673	1929
	%	100%	100%	100%

Una vez descritas las características generales sobre los centros educativos a los que asistían los menores participantes en la investigación, a continuación se describe en qué momento de la escolarización se hallaban dichos participantes. Concretamente, en la Tabla 11 se presenta información relativa al ciclo educativo en que se encontraban los menores y, en la Tabla 12, las frecuencias y porcentajes asociados al curso académico. Dado que se trata de dimensiones más específicas sobre el contexto escolar de los menores, ambas han sido presentadas diferenciadamente en función de la etapa evolutivo-educativa en que se hallaran los chicos y chicas del estudio.

Como puede observarse en la Tabla 11, en relación con el ciclo educativo en que se encontraban los menores, en la etapa evolutivo-educativa preescolar los niños y niñas participantes en la investigación se acumularon en el segundo ciclo de Educación Infantil (84,75%). En la etapa escolar, la mayoría de los menores se distribuyeron entre el primer ciclo (44,24%) y el segundo ciclo (43,33%) de Educación Primaria. Finalmente, en la etapa adolescente, la mayoría de los chicos y chicas se distribuyeron entre el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (58,98%) y el tercer ciclo de Educación Primaria (31,15%).

Tabla 11. Distribución de la muestra de menores (frecuencias y porcentajes) en función del ciclo educativo

Etapa evolutivo-educativa	Ciclo educativo		SS.SS.	Grupo de referencia	Total
Preescolar	1º ciclo Infantil	<i>n</i>	9	27	36
		%	17,31%	14,67%	15,25%
	2º ciclo Infantil	<i>n</i>	43	157	200
		%	82,69%	85,33%	84,75%
Total		<i>n</i>	52	184	236
		%	100%	100%	100%
Escolar	1º ciclo Primaria	<i>n</i>	31	115	146
		%	41,33%	45,10%	44,24%
	2º ciclo Primaria	<i>n</i>	32	111	143
		%	42,67%	43,53%	43,33%
	3º ciclo Primaria	<i>n</i>	12	29	41
		%	16,00%	11,37%	12,42%
	Total		<i>n</i>	75	255
		%	100%	100%	100%
Adolescente	2º ciclo Primaria	<i>n</i>	1	2	3
		%	0,80%	0,16%	0,22%
	3º ciclo Primaria	<i>n</i>	41	382	423
		%	32,80%	30,98%	31,15%
	1º ciclo ESO	<i>n</i>	62	739	801
		%	49,60%	59,94%	58,98%
	2º ciclo ESO	<i>n</i>	15	73	88
%		12,00%	5,92%	6,48%	
Bachillerato	<i>n</i>	6	37	43	
	%	4,80%	3,00%	3,17%	
Total		<i>n</i>	125	1233	1358
		%	100%	100%	100%

En la Tabla 12 se ofrece información más específica sobre la escolarización de los menores participantes en la investigación. Así, en relación con el curso académico, cabe destacar que durante la etapa evolutivo-educativa preescolar la mayor parte de los niños y niñas de la investigación se encontraban en alguno de los cursos del segundo ciclo de Educación Infantil (Infantil 3, 4 o 5 años), mientras que fue menos frecuente que estos niños y niñas cursaran el primer ciclo de Educación Infantil (15,58%). En la etapa escolar la mayor parte de niños y niñas se distribuyeron entre el primer y el quinto curso, con un escaso porcentaje de menores que cursaran el sexto curso de Educación Primaria (0,62%). Finalmente, en la etapa adolescente, la mayoría de los chicos y chicas participantes en la investigación cursaban sexto de Educación Primaria (24,72%), así como el primer y el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria (40,69% y 18,32% respectivamente).

Tabla 12. Distribución de la muestra de menores (frecuencias y porcentajes) en función del curso académico

Etapa evolutivo-educativa	Curso académico		SS.SS.	Grupo de referencia	Total
Preescolar	1º ciclo Infantil	<i>n</i>	9	27	36
		%	17,65%	15,00%	15,58%
	Infantil 3 años	<i>n</i>	13	47	60
		%	25,49%	26,11%	25,97%
	Infantil 4 años	<i>n</i>	15	52	67
		%	29,41%	28,89%	29,00%
Infantil 5 años	<i>n</i>	14	54	68	
	%	27,45%	30,00%	29,44%	
Total		<i>n</i>	51	180	231
		%	100%	100%	100%
Escolar	1º Primaria	<i>n</i>	11	44	55
		%	14,86%	17,53%	16,92%
	2º Primaria	<i>n</i>	19	67	86
		%	25,68%	26,69%	26,46%
	3º Primaria	<i>n</i>	14	47	61
		%	18,92%	18,73%	18,77%
	4º Primaria	<i>n</i>	18	64	82
%		24,32%	25,50%	25,23%	
5º Primaria	<i>n</i>	11	28	39	
	%	14,86%	11,16%	12,00%	
6º Primaria	<i>n</i>	1	1	2	
	%	1,35%	0,40%	0,62%	
Total		<i>n</i>	74	251	325
		%	100%	100%	100%
Adolescente	4º Primaria	<i>n</i>	1	2	3
		%	0,79%	0,16%	0,22%
	5º Primaria	<i>n</i>	11	76	87
		%	8,73%	6,16%	6,40%
	6º Primaria	<i>n</i>	30	306	336
		%	23,81%	24,82%	24,72%
	1º ESO	<i>n</i>	42	511	553
		%	33,33%	41,44%	40,69%
	2º ESO	<i>n</i>	21	228	249
		%	16,67%	18,49%	18,32%
	3º ESO	<i>n</i>	10	39	49
		%	7,94%	3,16%	3,61%
4º ESO	<i>n</i>	5	34	39	
	%	3,97%	2,76%	2,87%	
1º Bachillerato	<i>n</i>	5	33	38	
	%	3,97%	2,68%	2,80%	
2º Bachillerato	<i>n</i>	1	4	5	
	%	0,79%	0,32%	0,37%	
Total		<i>n</i>	126	1233	1359
		%	100%	100%	100%

2. Procedimiento e instrumentos de evaluación

La muestra objeto de estudio estuvo formada por la población de familias usuarias de los Servicios Sociales de la ciudad de Sevilla que participó en el Programa de Formación y Apoyo Familiar (FAF) en alguno de los cursos académicos 2005-2006, 2006-2007 y 2007-2008.

En las Unidades de Trabajo Social se entrevistó a los progenitores participantes en el programa, así como a sus hijos e hijas adolescentes. Una vez recogida esta muestra, se solicitó permiso a los progenitores para acudir a los centros educativos donde estudiaban sus hijos e hijas en edad preescolar, escolar y adolescente y en este contexto se recogió información relativa tanto a los menores de familias usuarias de los SS.SS. como a sus compañeros de clase. Dada la variabilidad en el procedimiento y en las pruebas de evaluación empleadas en los dos contextos en que se recogió la información de este trabajo, ambas actuaciones se presentarán por separado. De este modo:

- En primer lugar, se detalla el procedimiento de recogida de información empleado así como las pruebas de evaluación administradas en las Unidades de Trabajo Social, donde se entrevistó a los progenitores de los SS.SS. y a sus hijos e hijas en edad adolescente.
- En segundo lugar, se describe tanto el procedimiento llevado a cabo como los instrumentos de evaluación administrados en los centros educativos, donde se evaluó tanto a los menores de familias usuarias de los SS.SS. en edad preescolar, escolar y adolescente como a sus compañeros y compañeras de clase.

2.1. UNIDADES DE TRABAJO SOCIAL

En la Comunidad Autónoma Andaluza la actuación de los Servicios Sociales se desarrolla a través de las Zonas de Trabajo Social (ZTS), que han sido demarcadas como zonas susceptibles de servir como unidades adecuadas para una prestación eficaz de estos servicios (Mondragón y Trigueros, 2004). Dentro de cada ZTS existe, al menos, una Unidad de Trabajo Social (UTS) en la que se ubican los Servicios Sociales Comunitarios, que ofrecen servicios generales para lograr “unas mejores condiciones de vida para el pleno desarrollo de los individuos y de los grupos sociales mediante una atención integrada y polivalente” (Mondragón y Trigueros, 2004, p. 26). En el momento en que se efectuó la recogida de datos de la que se ocupa este trabajo, en la ciudad de Sevilla existían cinco Zonas de Trabajo Social divididas en 12 Unidades de Trabajo Social. En 11 de estas unidades se implementaba el Programa de Formación y Apoyo Familiar. Como se ha expuesto más arriba, la selección de la muestra objeto de estudio se realizó intencionalmente incluyendo la población usuaria de los Servicios Sociales de la ciudad de Sevilla que participó en el Programa de Formación y Apoyo Familiar (FAF) en alguno de los cursos académicos 2005-2006, 2006-2007 y 2007-2008.

Las familias cuyos progenitores participaron en el programa de Formación y Apoyo Familiar habían sido valoradas por los psicólogos y psicólogas de los *SS.SS.*, quienes las habían descrito y seleccionado para participar en el programa atendiendo a los siguientes **criterios**: (1) el cuidador principal disponía de un expediente activo en los *SS.SS.*; (2) en el núcleo familiar había hijos a cargo preferentemente en edad escolar o adolescente; (3) la familia presentaba necesidades de intervención en el ámbito de la preservación familiar; (4) el nivel de riesgo psicosocial de la familia había sido evaluado por los profesionales de los *SS.SS.* como medio o moderado.

Nuestro equipo de investigación, con el apoyo de los profesionales de las Unidades de Trabajo Social, realizó una evaluación exhaustiva de diferentes dimensiones individuales, interpersonales y familiares previamente a la participación de las familias en el programa de Formación y Apoyo Familiar (Hidalgo et al., 2009). Esta evaluación inicial ha permitido corroborar la caracterización realizada por los psicólogos y psicólogas acerca de las familias participantes en el estudio como entornos familiares en situación de riesgo psicosocial moderado propios del ámbito de la preservación familiar. Se trata de familias cuyas características amenazan la satisfacción de las necesidades evolutivo-educativas de sus miembros más jóvenes, sin que la gravedad de esta realidad justifique la adopción de medidas de desamparo.

En relación a los **participantes de la recogida de información realizada en las Unidades de Trabajo Social**, se contó con los psicólogos y psicólogas de los *SS.SS.*, los progenitores participantes en el programa y sus hijos e hijas en edad adolescente. A continuación se describe el procedimiento de recogida de información llevado a cabo en este contexto.

Previamente a que se iniciara el programa, los psicólogos y psicólogas de los *SS.SS.* llevaron a cabo una entrevista individual semi-estructurada con cada uno de los progenitores participantes en el programa aproximadamente durante 1 hora y 15 minutos, en la que se recabó información sobre diversas cuestiones individuales y familiares.

Posteriormente, en la primera sesión del programa, dos miembros de nuestro equipo de investigación entrevistaron nuevamente a estos progenitores, cumplimentando una batería de instrumentos que contempla diversas variables psicosociales de índole individual, interpersonal y familiar. La administración de las pruebas requirió entre 1 hora y 1 hora y 30 minutos de entrevista individual, en función del nivel de comprensión del progenitor.

Para entrevistar a los hijos e hijas en edad adolescente de toda la población que formaba parte del programa FAF, los psicólogos y psicólogas coordinadores del programa solicitaron a las participantes (casi en su totalidad mujeres) que invitaran a sus hijos e hijas de 11 años en adelante a acudir a la Unidad de Trabajo Social en la que se celebraba el programa, para ser entrevistados. Durante las tres primeras sesiones de desarrollo del programa varios miembros del equipo de investigación organizaron y llevaron a cabo la recogida de datos en las UTS.

El contexto en que viven estas familias, sus características culturales, la etapa evolutiva por la que atraviesan los adolescentes y los problemas de motivación que suelen darse en estos menores pudieron propiciar que no fuera posible acceder a todos los chicos y chicas en edad adolescente cuyas madres participaban en el programa FAF. No obstante, se obtuvo colaboración de chicos y chicas en cada una de las 11 UTS previstas, lo que garantizó cierta representatividad en la recogida de información sobre una muestra de adolescentes pertenecientes a familias en situación de riesgo psicosocial moderado por razones de preservación y fortalecimiento familiar.

Una vez lograda la asistencia de los chicos y chicas adolescentes a las Unidades de Trabajo Social, éstos fueron entrevistados por un miembro del equipo de investigación individualmente, cumplimentando una batería de instrumentos que contempla diversas variables psicosociales de índole individual e interpersonal. La administración de las pruebas requirió aproximadamente 1 hora y 30 minutos de entrevista. Considerando el nivel de comprensión del adolescente, así como el estilo personal de cada chico, el entrevistador propuso la cumplimentación de los cuestionarios de forma auto-administrada o utilizó el formato de entrevista para facilitar la comprensión y su colaboración.

Entre la diversidad de **dimensiones** individuales, interpersonales y familiares evaluadas en las Unidades de Trabajo Social fruto de una evaluación con fines más amplios que los de este trabajo, para esta investigación se han seleccionado únicamente algunas de las variables más relevantes. A continuación, en la Tabla 13, se presentan las dimensiones tomadas en consideración para este trabajo en el contexto de las UTS, señalando tanto el informante de la evaluación como los instrumentos empleados para su medición³.

³ Cabe señalar que todas las escalas cuantitativas empleadas en esta investigación han sido computadas manteniendo la escala original de las mismas, de modo que las puntuaciones obtenidas en cada dimensión han sido divididas por el número de ítems de cada escala en cuestión.

Tabla 13. Dimensiones evaluadas en las Unidades de Trabajo Social

Ámbito de evaluación	Informante	Dimensiones	Instrumento de evaluación
Individual	Profesional de la UTS	Características educativas, laborales y económicas	Ficha de inscripción en el programa FAF (Hidalgo, Menéndez, López, Sánchez y Lorence, 2005)
	Progenitor	Auto-percepción sobre el rol parental	Parental Sense of Competence, PSOC (Johnston y Mash, 1989; Menéndez, Hidalgo, Sánchez, Lorence y Jiménez, 2005)
	Adolescente	Características sociodemográficas personales y escolares	Ficha de datos sociodemográficos sobre el menor en la UTS (Lorence, Hidalgo y Jiménez, 2005)
Familiar	Profesional de la UTS	Problemas de ajuste	Youth Self Report, YSR (Achenbach y Rescorla, 2001; Lemos et al., 1992a)
		Autoestima	AF5 (García y Musitu, 2001)
	Progenitor	Composición familiar	
		Características laborales y económicas	Ficha de inscripción en el programa FAF (Hidalgo, Menéndez, López et al., 2005)
		Características de la intervención desde los SS.SS.	
Progenitor	Acumulación de factores estresantes y de riesgo en la familia	Inventario de Situaciones Estresantes y de Riesgo, ISER (Hidalgo, Menéndez, Sánchez y López, 2005)	
	Funcionamiento de la familia como sistema	FACES III (Olson, Portner et al., 1985; Vielva et al., 2001)	

Los profesionales que implementaron el programa de formación cumplieron la Ficha de Inscripción en el programa FAF y entrevistaron a los progenitores para complementar el Inventario de Situaciones Estresantes y de Riesgo (ISER). A continuación se describen ambos instrumentos de evaluación:

- *Ficha de Inscripción en el programa FAF* (Hidalgo, Menéndez, López et al., 2005): Esta prueba consiste en una entrevista semi-estructurada que es cumplimentada por el profesional de la intervención familiar gracias a la información facilitada por el progenitor (Anexo A). En ella se recoge información acerca de características sociodemográficas relativas al progenitor y a su familia, así como acerca del tipo de intervención recibida desde los SS.SS. Su cumplimentación requiere aproximadamente de 40 minutos. Para esta investigación, se han empleado los siguientes indicadores entre los incluidos en esta ficha:

- Características sociodemográficas individuales del progenitor: Sexo, edad, nivel educativo, situación laboral y cualificación laboral del trabajo desempeñado.
- Características sociodemográficas familiares: Composición familiar (vinculación del cuidador principal con el menor, estructura familiar, número de personas en el hogar, número de hijos por núcleo familiar), cuantía de ingresos familiares mensuales y estabilidad de los ingresos familiares mensuales.
- Intervención recibida desde los SS.SS.: Nivel de intervención recibido desde los SS.SS. en el momento de la entrevista. Este indicador hace referencia a la especialización de la intervención familiar recibida, en función de las necesidades de intervención familiar evaluadas según los profesionales de los servicios sociales, a partir de cuatro categorías ordinales crecientes en cuanto a la especialización de la intervención. Todos los progenitores entrevistados en esta investigación participaban en el programa FAF, por lo que todos ellos disfrutaban del primer nivel de intervención propuesto en este trabajo. Sin embargo, además se detalló si dichos progenitores recibían otro tipo de intervención de mayor especialización entre las categorías establecidas por los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Sevilla (Ayuntamiento de Sevilla, s.f.). En definitiva, se emplearon las siguientes categorías de clasificación:
 - Intervención psico-educativa grupal (FAF): Dirigida a aquellas familias usuarias de los SS.SS. que la única intervención familiar que reciben desde dichos servicios consiste en su participación en el Programa de Formación y Apoyo Familiar.
 - Intervención psico-educativa grupal más intervención en el servicio de información, orientación y valoración social (FAF+SIOV): Dirigida a aquellas familias que participan en el Programa de Formación y Apoyo Familiar y, además, se encuentran en una situación de necesidad social que requiere del acceso a recursos sociales.
 - Intervención psico-educativa grupal más intervención en el servicio de convivencia y reinserción familiar (FAF+CORE): Dirigida a aquellas familias que participan en el Programa de Formación y Apoyo Familiar y, además, se encuentran en una situación de dificultad social que requiere de actuaciones específicas para la convivencia, participación e integración en la vida social.
 - Intervención psico-educativa grupal más intervención en los equipos de tratamiento familiar (FAF+ETF): Dirigida a aquellas

familias que participan en el Programa de Formación y Apoyo Familiar y, además, alguno de sus hijos se encuentra en una situación de riesgo social grave que requiere de actuaciones especializadas encaminadas a evitar la separación de la familia y normalizar su situación.

- *Inventario de Situaciones Estresantes y de Riesgo (ISER)* (Hidalgo, Menéndez, Sánchez et al., 2005): Esta prueba contiene un listado de 46 ítems referidos a distintos elementos estresantes y de riesgo que han sido experimentados en el núcleo familiar en el pasado y/o que gravitan sobre la familia en el momento de la entrevista, dando lugar a una puntuación cuantitativa en la que mayores puntuaciones se corresponden con resultados más negativos (Anexo B). Algunos de los factores estresantes y de riesgo incluidos en esta prueba son: “*Ser víctima de maltrato*” y “*Relación conflictiva con los hijos*”. El cuidador principal facilita esta información al profesional que funciona como referencia para la familia, en una sesión de entrevista que dura unos 20 minutos aproximadamente.

Entre las distintas dimensiones evaluadas por nuestro equipo de investigación a través de la entrevista individual con los progenitores que participaron el programa de formación, para este trabajo se han empleado los cuestionarios Parental Sense of Competence (PSOC) y Family Adaptability and Cohesion Scale (FACES III), que pasan a detallarse a continuación:

- *Parental Sense of Competence (PSOC)* (Johnston y Mash, 1989; Menéndez et al., 2005): Esta prueba aporta información sobre la auto-percepción de un adulto en su rol de madre o padre, a través de dos indicadores: competencia percibida como progenitor y satisfacción con este rol (Anexo C). Se trata de una escala tipo likert compuesta por 16 ítems con 6 opciones de respuesta (1=*no, totalmente en desacuerdo* a 6=*sí, totalmente de acuerdo*), en la que mayores puntuaciones se corresponden con una percepción de la competencia y la satisfacción parental más positiva. Este instrumento requiere unos 10 minutos para su cumplimentación y puede aplicarse de forma auto-administrada, aunque la complejidad de algunas de sus afirmaciones suele requerir de una entrevista para aplicarse en una población de bajo nivel educativo. Para esta investigación se ha empleado la traducción al español realizada por Menéndez y colaboradores (2005) a partir de la escala original (Johnston y Mash, 1989). El análisis de fiabilidad del instrumento realizado a partir de la muestra de progenitores participantes en este estudio reveló un valor $\alpha = ,69$. El PSOC permite conocer la percepción sobre el rol parental mediante las siguientes dimensiones:
 - Satisfacción parental: Se trata de 9 ítems que valoran el grado en que un progenitor se siente satisfecho con su rol como padre o madre, a través de cuestiones tales como “*Me gusta más y se me da mejor hacer otras cosas antes que ser madre*” y “*Ser madre me pone nerviosa y ansiosa*”.

- Competencia parental: Se evalúa, a través de 7 ítems, en qué medida un progenitor se siente competente en su rol como padre o madre, a través de afirmaciones tales como “*Yo ya sé cómo se puede influir en los hijos a pesar de lo difícil que es*” y “*He conseguido ser tan buena madre como quería*”.
- *Family Adaptability and Cohesion Scale (FACES III)* (Olson, Portner et al., 1985; Vielva et al., 2001): Esta prueba evalúa dos de las tres dimensiones del funcionamiento familiar descritas en el modelo circumplejo: cohesión y adaptabilidad (Anexo D). Para esta investigación se ha empleado la versión FACES III (Olson, Portner et al., 1985) y, en concreto, la traducción y adaptación al español desarrollada por Vielva y colaboradores (2001). Se trata de una escala tipo likert compuesta por 20 ítems con 5 opciones de respuesta (1=*nunca o casi nunca* a 5=*casi siempre*) con estructura lineal, de manera que altas puntuaciones en la escala son indicativas de familias balanceadas. Este instrumento requiere unos 10 minutos para su cumplimentación y se aplica de forma auto-administrada. El análisis de fiabilidad del instrumento realizado a partir de la muestra de progenitores participantes en este estudio reveló un valor $\alpha = ,76$. FACES III permite conocer el funcionamiento de la familia como sistema mediante dos dimensiones:
 - Adaptabilidad de la familia: Se trata de 10 ítems que evalúan la habilidad de la familia para cambiar su estructura de poder, sus reglas y/o sus roles en respuesta a las tensiones situacionales y evolutivas a las que tengan que hacer frente, a través de cuestiones tales como “*Las reglas y las normas cambian en nuestra familia*” y “*A la hora de solucionar los problemas solemos tener en cuenta las opiniones de los hijos*”.
 - Cohesión familiar: Se trata de 10 ítems que evalúan la vinculación emocional que existe entre los miembros de la familia, a través de afirmaciones tales como “*Los miembros de la familia nos sentimos muy unidos*” y “*Los miembros de la familia nos pedimos ayuda unos a otros*”.

Respecto a los chicos y chicas en edad adolescente, de los instrumentos cumplimentados en la Unidad de Trabajo Social únicamente han sido seleccionados para esta investigación la Ficha de datos sociodemográficos sobre el menor, la prueba Youth Self Report (YSR) y el Cuestionario de Evaluación de la Autoestima en Adolescentes (AF5), que pasan a describirse a continuación:

- *Ficha de datos sociodemográficos sobre el menor en la UTS* (Lorence et al., 2005): Esta ficha incluye información sociodemográfica relevante referida al sexo, la edad, el nivel de acceso al contexto escolar (existencia de absentismo, razones para no asistir al centro educativo) y el curso académico del menor en cuestión (Anexo E).

- *Youth Self Report (YSR)* (Achenbach y Rescorla, 2001; Lemos et al., 1992a): Esta prueba forma parte de un sistema de evaluación multiaxial para medir la psicopatología de chicos y chicas adolescentes (Anexo F). Para esta investigación se ha utilizado la traducción y adaptación al español desarrollada por Lemos y colaboradores (1992a) y, concretamente, se han empleado los síndromes de banda amplia ofrecidos por la escala de problemas: síndromes internalizantes y externalizantes. Esta escala, según el sistema de corrección propuesto por Lemos y colaboradores (1992a), se compone de 103 ítems en formato tipo likert con 3 opciones de respuesta (0=*no es verdad*, 1=*algo verdadero* y 2=*muy verdadero*), donde mayores puntuaciones indican una mayor tasa de problemas. Puede aplicarse de forma auto-administrada y requiere para su cumplimentación entre 15 y 20 minutos. A continuación se describen las dimensiones de la prueba YSR empleadas en este trabajo:
 - Problemas de internalización: Se trata de 22 ítems que evalúan los problemas de ajuste que implican alteración en la emoción o el humor, atendiendo a componentes emocionales como la ansiedad, la depresión, las quejas somáticas y los problemas de relación (aislamiento). Algunos de los ítems que incluye esta escala son "*Pienso que nadie me quiere*" y "*Me gusta estar solo*". El alfa de Cronbach obtenido en esta muestra alcanzó un valor de $\alpha = ,81$.
 - Problemas de externalización: Se trata de 17 ítems que miden los problemas de ajuste que implican una alteración del comportamiento, incluyendo aspectos tales como la conducta delictiva, la agresividad verbal y la búsqueda de atención. Estos problemas se miden mediante ítems tales como "*Trato de llamar mucho la atención*" y "*Destrozo las cosas de los demás*". El alfa de Cronbach obtenido en esta muestra alcanzó un valor de $\alpha = ,83$.
- *Cuestionario de Evaluación de la Autoestima en Adolescentes (AF5)* (García y Musitu, 2001): Este instrumento evalúa la autoestima adolescente en los ámbitos familiar, social, académico, emocional y físico, mediante una escala tipo likert de 30 ítems que se completa de forma auto-administrada entre 5 y 10 minutos. Para esta investigación se han considerado 3 de las 5 dimensiones propuestas en la escala (excluyendo la autoestima física y la académica) y se ha realizado una adaptación del número de opciones de respuesta propuesto por los autores de la escala, empleando una escala tipo likert con cinco opciones de respuesta (desde 1=*nunca* hasta 5=*siempre*) en lugar de las 99 recogidas en el instrumento original (Anexo G). A continuación se describen las dimensiones evaluadas en la prueba AF5 que han sido empleadas en este trabajo:
 - Autoestima emocional: Escala de 6 ítems que evalúa cómo percibe el adolescente su estado emocional mediante cuestiones tales como "*Soy un*

chico/a alegre” y *“Me siento nervioso/a”*. El análisis de fiabilidad mostró un coeficiente de Cronbach $\alpha = ,73$.

- Autoestima social: Se trata de 6 ítems que miden cómo percibe el adolescente su desempeño en el ámbito de las relaciones sociales, mediante cuestiones tales como *“Soy una persona amigable”* y *“Es difícil para mí hacer amigas/os”*. El análisis de fiabilidad alcanzó un coeficiente $\alpha = ,72$.
- Autoestima familiar: Mediante 6 ítems se evalúa el modo en que el adolescente percibe su implicación, participación e integración en el medio familiar, mediante cuestiones tales como *“Me siento querido/a por mis padres”* y *“Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas”*. El análisis de fiabilidad mostró un coeficiente de Cronbach $\alpha = ,84$.

2.2. CENTROS EDUCATIVOS

Al finalizar la entrevista con los progenitores en las Unidades de Trabajo Social se solicitó su **autorización** para que el equipo de investigación acudiera a los centros educativos a los que asistían sus hijos o hijas, con la intención de obtener medidas de ajuste de estos menores en edad preescolar, escolar y adolescente en relación con los iguales de su contexto escolar de referencia. Se realizó, por tanto, un muestreo intencional para evaluar a los menores en los centros escolares.

Se obtuvieron autorizaciones de los progenitores para evaluar a sus hijos o hijas en el contexto educativo de un 95,63% de la población total participante en el programa FAF en las cohortes 2005-2006, 2006-2007 y 2007-2008 con hijos e hijas escolarizados. Hubo dos razones por las que algunos de los progenitores no cumplieron la autorización solicitada. En primer lugar, un 8,93% de los progenitores participantes en el programa no contaba con hijos e hijas escolarizados en el momento de la solicitud de la autorización, debido a algunas de las características de los chicos y chicas que crecen en estas familias —tales como el absentismo escolar y el abandono temprano de los estudios—, particularmente durante la adolescencia tardía. En segundo lugar, un número reducido de progenitores decidió no firmar la autorización con objeto de evitar que su hijo o hija fuera estigmatizado en el contexto escolar, a pesar de que se explicitó que ni los menores ni sus compañeros de clase relacionarían la recogida de datos con la intervención familiar recibida en los SS.SS. Esta situación se produjo de forma infrecuente, ya que menos del 5% de los progenitores con hijos e hijas escolarizados (concretamente el 4,37%) decidió no firmar la autorización solicitada. No obstante, se decidió comprobar que no existieran diferencias en el perfil sociodemográfico de las familias que desestimaron dar su aprobación en comparación con aquéllas que autorizaron la recogida de información. Los resultados obtenidos para este fin fueron satisfactorios, mostrando que no existían tales diferencias.

La autorización de los 263 progenitores para evaluar a sus hijos o hijas en el contexto educativo supuso acudir a un total de 104 centros educativos, en los cuales se evaluó a 234 grupos-clase diferentes. En todos los casos el primer contacto con los centros educativos se realizó a través de correo postal, mediante una carta en la que se explicaba el proceso de intervención e investigación que se venía desarrollando conjuntamente con el Ayuntamiento de Sevilla y se solicitaba la colaboración de los centros en la recogida de información sobre el nivel de ajuste de estos menores en relación a su grupo-clase. Pasados unos días del envío de la carta, uno de los investigadores del equipo se puso en contacto telefónico con los directores, jefes de estudio y/o orientadores de los centros y se acordó una cita personal en los centros educativos. Cuando fue solicitado, se llevó a cabo una entrevista personal con los tutores, directores u orientadores del centro para explicarles los objetivos y características de la investigación; en otros casos, se envió por fax o correo electrónico los cuestionarios que se administrarían posteriormente para su conocimiento por parte del centro. No obstante, en la mayor parte de las ocasiones fue suficiente con una pequeña entrevista antes de la evaluación de los grupos. La colaboración de los centros educativos resultó prácticamente en su totalidad muy positiva. Dos miembros del equipo de investigación acudieron a cada aula, explicando el procedimiento de cumplimentación de los cuestionarios, resolviendo las dudas que pudieran surgir y revisando que no se hubieran producido omisiones. No obstante, a pesar de los esfuerzos realizados no ha sido posible evitar valores perdidos en algunas de las características sociodemográficas evaluadas.

En relación los **participantes de la recogida de información realizada en los centros educativos** se contó con los tutores académicos de los menores cuya evaluación había sido autorizada, con los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. y con el grupo-clase de estos chicos y chicas. Dada la imposibilidad de llevar a cabo una recogida de información auto-administrada con los niños y niñas más pequeños, el procedimiento desarrollado para las distintas etapas evolutivo-educativas consideradas en este estudio ha sido diferente, Así:

- En relación con la evaluación de los menores en edad preescolar y escolar, en todos los grupos-clase en los que había un niño o niña de la muestra de familias usuarias de los SS.SS. se solicitó a los tutores académicos que evaluaran al menor “diana” en cuestión, así como a cuatro compañeros o compañeras de clase de forma anónima y aleatoria; por lo tanto, los niños y niñas no fueron entrevistados directamente ni identificados dentro del grupo. Para la evaluación del grupo de iguales, se solicitó a los tutores que cumplimentaran los cuestionarios de evaluación acerca de los niños o las niñas con los números 1, 5, 9 y 13 de la lista de clase. En caso de que el número de la lista coincidiera con un niño o niña con graves trastornos del desarrollo, se seleccionó al número inmediatamente posterior de la lista. La evaluación realizada por los tutores y tutoras académicos requirió de 1 hora y 30 minutos aproximadamente para su cumplimentación.

- En relación con la evaluación de los menores en edad adolescente, nuevamente en todos los grupos-clase en los que había un adolescente de la muestra de familias usuarias de los SS.SS. se solicitó a los tutores académicos que cumplimentaran un cuestionario de evaluación sobre el menor “diana” en cuestión, que requirió unos 20 minutos aproximadamente para su cumplimentación. Así mismo, se administró una batería de pruebas de unos 35-45 minutos de duración tanto al adolescente “diana” como a todos sus compañeros y compañeras de clase⁴. Cabe destacar que la recogida de datos realizada en las aulas se llevó a cabo sin que se señalara ni identificara en ningún momento dentro del aula a los chicos y chicas procedentes de las familias usuarias de las SS.SS., y sin que, ni siquiera los propios adolescentes, relacionaran esas pruebas grupales y anónimas con la atención que reciben sus familias en las Unidades de Trabajo Social.

Entre las **dimensiones** evaluadas en los centros educativos, para esta investigación se han seleccionado las más relevantes. A continuación, en la Tabla 14 se presentan las dimensiones tomadas en consideración para este trabajo en el contexto de los centros educativos, señalando tanto el informante como los instrumentos empleados para su medición en cada una de las etapas evolutivo-educativas consideradas.

⁴ En la cohorte 2007-2008 el procedimiento de recogida de información durante la etapa evolutivo-educativa de la adolescencia incluyó una variación para el grupo de referencia, de modo que en esta ocasión los tutores académicos evaluaron a cuatro compañeros y compañeras de clase de forma anónima y aleatoria, empleando el mismo proceso de selección que en las etapas evolutivo-educativas preescolar y escolar.

Tabla 14. Dimensiones evaluadas en los centros educativos

Ámbito de evaluación	Etapas evolutivo-educativa	Informante	Dimensiones	Instrumento de evaluación
Individual	Etapas preescolar y escolar	Tutor/a académico/a	Características sociodemográficas personales y escolares	Ficha de datos sociodemográficos sobre el menor y su familia en el centro educativo (Jiménez e Hidalgo, 2005)
			Problemas de ajuste	Social Skills Rating System, SSRS (Gresham y Elliot, 1990; Hidalgo y Jiménez, 2005)
			Habilidades sociales	
	Competencia académica	Classroom Behavior Inventory, CBI (Schaefer y Edgerton, 1978; Moreno, s.f.-a)		
	Adaptación escolar			
	Adaptación escolar			
Individual	Etapa adolescente	Tutor/a académico/a	Características sociodemográficas personales y escolares	Ficha de datos sociodemográficos sobre el menor y su familia en el centro educativo (Jiménez e Hidalgo, 2005)
			Problemas de ajuste	Social Skills Rating System, SSRS (Gresham y Elliot, 1990; Moreno, s.f.-b)
			Habilidades sociales	
	Competencia académica	Escalas Magallanes de Adaptación, EMA (García y Magaz, 1998)		
	Adaptación escolar			
Familiar	Etapas preescolar, escolar y adolescente	Tutor/a académico/a	Composición familiar	Ficha de datos sociodemográficos sobre el menor y su familia en el centro educativo (Jiménez e Hidalgo, 2005)
			Características educativas y laborales	Social Skills Rating System, SSRS (Gresham y Elliot, 1990; Hidalgo y Jiménez, 2005; Moreno, s.f.-b)
			Motivación parental para el éxito escolar	

Los tutores y tutoras académicos cumplieron la Ficha de datos sociodemográfica sobre el menor y su familia, el cuestionario Social Skills Rating System (SSRS) y la prueba Classroom Behavior Inventory (CBI). A continuación se describe la información recabada mediante estas pruebas:

- *Ficha de datos sociodemográficos sobre el menor y su familia en el centro educativo* (Jiménez e Hidalgo, 2005): Esta ficha incluye características

sociodemográficas de los menores tales como sexo, edad, curso académico, necesidad de apoyo educativo, nivel de acceso al contexto escolar (existencia de absentismo, grado de absentismo y razones para no asistir al centro educativo) y tasa de repetición de curso académico. Así mismo, recoge algunas características sociodemográficas familiares relevantes, como son: composición familiar (estructura familiar, número de personas en el hogar, número de hijos por núcleo familiar), nivel educativo, situación laboral y cualificación laboral del trabajo desempeñado por los progenitores (Anexo H).

- *Social Skills Rating System (SSRS)* (Gresham y Elliot, 1990, Hidalgo y Jiménez, 2005; Moreno, s.f.-b): Esta prueba proporciona una valoración amplia y diversa de las conductas sociales del estudiante a través de tres dominios: habilidades sociales, problemas de ajuste y competencia académica (Anexo I). Así mismo, incluye una pregunta relativa al grado de motivación parental para el éxito escolar. Este instrumento requiere, para su cumplimentación, unos 20 minutos. Para esta investigación se ha empleado la versión para profesores en sus formas preescolar, escolar y adolescente. Concretamente, se ha utilizado la traducción al español realizada por Hidalgo y Jiménez (2005) para las etapas preescolar y escolar y la desarrollada por Moreno (s.f.-b) para la versión adolescente. El SSRS ofrece información relativa a las siguientes dimensiones:
 - Habilidades sociales: Escala tipo likert de 30 ítems con 3 opciones de respuesta (0=*nunca*, 1=*algunas veces* y 2=*muy frecuentemente*), en la que mayores puntuaciones se corresponden con habilidades sociales más positivas en los siguientes aspectos:
 - Habilidades de autocontrol: 6 ítems que miden conductas relativas a respuestas apropiadas en situaciones de conflicto y en situaciones de no conflicto que requieren asumir turnos y compromisos. Las habilidades de autocontrol se evalúan a través de cuestiones tales como “*Responde apropiadamente a las burlas de sus compañeros/as*” y “*Se controla en las situaciones de conflicto con los adultos*”. El análisis de fiabilidad del instrumento realizado a partir de la muestra de menores participantes en este estudio reveló un valor $\alpha = ,92$.
 - Habilidades asertivas: 6 ítems acerca de conductas como preguntar a los otros para informarse y responder a las acciones de los otros, que son evaluadas a través de afirmaciones tales como “*Expresa sus sentimientos adecuadamente cuando le tratan mal*” y “*Hace elogios a sus compañeros/as*”. El análisis de fiabilidad obtuvo un valor $\alpha = ,85$.
 - Habilidades cooperativas: 6 ítems relativos a conductas como ayudar a los otros, prestar materiales y acceder a reglas y direcciones, que son evaluadas a través de cuestiones tales como “*Coloca en su sitio los materiales de clase o las propiedades de la escuela*” y “*Atiende a*

tus instrucciones". El resultado del análisis de fiabilidad realizado fue $\alpha = ,94$.

- Problemas de ajuste: Escala tipo likert de 10 ítems en su versión preescolar, 18 ítems en la escolar y 12 ítems en la adolescente con 3 opciones de respuesta (0=*nunca*, 1=*algunas veces* y 2=*muy frecuentemente*), en la que mayores puntuaciones se corresponden con mayores problemas de ajuste en los siguientes ámbitos:
 - Problemas de internalización: Conductas que indican ansiedad, tristeza, soledad y baja autoestima, evaluadas a través de afirmaciones tales como "*Le gusta estar solo/a*" y "*Es vergonzoso/a*". El análisis de fiabilidad para esta dimensión reveló un valor $\alpha = ,73$.
 - Problemas de externalización: Conductas inapropiadas que implican agresión verbal o física hacia los demás, pobre control temperamental y discusión, que son medidas mediante ítems tales como "*Tiene rabietas*" y "*Pelea con los otros/as*". El análisis de fiabilidad mostró un valor $\alpha = ,91$.
 - Hiperactividad: Conductas que implican movimiento excesivo, nerviosismo y reacciones impulsivas, evaluadas a través de cuestiones tales como "*Interrumpe las actividades en curso*" y "*Actúa de forma impulsiva*". El análisis de fiabilidad reveló un valor $\alpha = ,86$. Este dominio se evalúa únicamente en la etapa escolar, según las indicaciones de los autores de la escala.
- Competencia académica: Escala tipo likert de 9 ítems con 5 opciones de respuesta (1=*muy bajo, entre el 10% inferior de la clase* a 5=*muy alto, entre el 10% superior de la clase*) que se refiere al funcionamiento académico de un estudiante en relación con el promedio de la clase, a través de ítems tales como "*Comparado con los otros niños/as de esta clase, el rendimiento académico global de este niño/a es*" y "*Comparado/a con los otros/as niño/as de clase, el funcionamiento intelectual de este/a niño/a es*". Mayores puntuaciones en la escala son indicadoras de una mejor competencia académica. Para la etapa preescolar se ha empleado una adaptación propuesta por Hidalgo y Jiménez (2005) que incluye 5 ítems generales, ya que en el instrumento original no se incluían esta escala durante los años preescolares. El análisis de fiabilidad mostró un coeficiente de Cronbach $\alpha = ,96$.
- *Classroom Behavior Inventory* (CBI) (Schaefer y Edgerton, 1978; Moreno, s.f.-a): Esta prueba permite evaluar la adaptación de niños y adolescentes en el entorno escolar a través de varias dimensiones (Anexo J). Para esta investigación se ha empleado la traducción al español realizada por Moreno (s.f.-a). Se trata de una

escala tipo likert de 42 ítems con cinco opciones de respuesta en un formato 1=*nada* a 5=*mucho*, acerca de distintos aspectos de la adaptación escolar:

- Comportamiento inteligente: Esta dimensión se evalúa a través de 10 ítems que recogen cuestiones tales como *“Hace preguntas que demuestran su interés por el porqué de las cosas”* y *“Normalmente sabe interpretar lo que se le dice”*. El análisis de fiabilidad realizado con la muestra de menores participantes en esta investigación obtuvo un coeficiente de Cronbach $\alpha = ,95$.
- Orientación a la tarea: 8 ítems para evaluar esta dimensión a través de cuestiones tales como *“Continúa las tareas hasta que las termina, incluso si le son difíciles”* y *“Se distrae fácilmente con cualquier ruido o suceso dentro o fuera de la clase”*. El análisis de fiabilidad reveló un valor $\alpha = ,94$.
- Independencia: Se evalúa esta dimensión mediante 8 ítems tales como *“Trabaja sin solicitar tu ayuda”* e *“Intenta resolver las cosas por sí mismo/a antes de hacer preguntas”*. El análisis de fiabilidad alcanzado fue igual a ,90.
- Extroversión: 8 ítems para evaluar esta dimensión a través de afirmaciones tales como *“No espera a que otros niños/as se le acerquen, sino que toma la iniciativa”* y *“Casi siempre está alegre y contento/a”*. El análisis de fiabilidad mostró un alfa de Cronbach $\alpha = ,84$.
- Consideración hacia los otros: 8 ítems que incluyen cuestiones tales como *“Ridiculiza y se burla de los otros sin tener en cuenta sus sentimientos”* y *“Intenta entenderse incluso con el niño/a con quien se ha enfadado”*. El análisis de fiabilidad reveló un valor $\alpha = ,89$.

Respecto a los chicos y chicas en edad adolescente, de los instrumentos cumplimentados en los centros educativos únicamente han sido seleccionadas para esta investigación las Escalas Magallanes de Adaptación (EMA), que pasan a describirse a continuación:

- *Escalas Magallanes de Adaptación (EMA)* (García y Magaz, 1998): Esta prueba evalúa el ajuste adolescente en distintos contextos sociales en los que éste interactúa de manera frecuente considerando el nivel de adaptación de sus respuestas a dichos contextos. Para esta investigación se ha empleado la escala referida a la adaptación escolar, que se compone de 31 ítems en formato tipo likert con 5 opciones de respuesta (0=*nunca* a 4=*siempre*) y se cumplimenta en 10 minutos aproximadamente (Anexo K). La escala de adaptación escolar ofrece información relativa a la adaptación escolar de los adolescentes en el ámbito educativo a través de tres dimensiones:

- Adaptación al a escuela: 6 ítems para evaluar la adaptación didáctica a la escuela como institución, mediante cuestiones tales como *“Estoy atento/a en clase”* y *“Aunque me desagraden, cumplo las normas de clase”*. El análisis de fiabilidad reveló un valor $\alpha = ,87$.
- Adaptación al profesorado: 14 ítems que permiten medir la relación con los docentes en la escuela a través de afirmaciones tales como *“Hablo con mis profesores”* e *“Intento agradar a mis profesores”*. El análisis de fiabilidad realizado obtuvo un alfa de Cronbach $\alpha = ,92$.
- Adaptación a los compañeros de clase: 11 ítems para evaluar la relación con los iguales en el ámbito escolar a través de cuestiones tales como *“Me llevo bien con mis compañeros/as”* y *“Mis compañeros/as se portan bien conmigo”*. El análisis de fiabilidad reveló un valor $\alpha = ,91$.

3. Plan de análisis

A continuación se describe el plan de análisis que tiene por fruto el siguiente bloque de resultados, con un doble objetivo: por un lado, justificar las estrategias metodológicas asumidas en este trabajo; por otro lado, señalar algunas indicaciones relevantes para la comprensión de la información empírica que posteriormente se presenta sin incurrir en constantes reiteraciones a lo largo del bloque de resultados. Concretamente, a lo largo del presente capítulo relativo al plan de análisis:

- En primer lugar, se detalla el diseño metodológico empleado en este trabajo.
- En segundo lugar, se precisa el tratamiento realizado para los valores perdidos.
- En tercer lugar, se expone el tratamiento de los casos extremos univariantes y multivariantes.
- En cuarto lugar, se definen los análisis estadísticos realizados para dar respuesta a las preguntas de investigación de este trabajo.
- En quinto lugar, se explica el procedimiento empleado para comprobar los supuestos estadísticos subyacentes a dichos análisis en aquellos casos en que ha sido necesario.
- En sexto lugar, se determina el formato de presentación gráfica seleccionado para cada tipo de análisis.
- Finalmente, se detallan los paquetes estadísticos empleados para llevar a cabo este plan de análisis.

3.1. DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño metodológico empleado en este trabajo puede definirse como un estudio empírico con metodología selectiva de encuesta, en el que no se han manipulado las variables objeto de estudio sino que éstas han sido registradas a través de la encuesta como herramienta para la obtención de evidencia empírica (Moreno, Martínez y Chacón, 2000).

En función de la naturaleza de los datos recogidos, la metodología del estudio combina aspectos cuantitativos y cualitativos. Además, atendiendo tanto al número de medidas realizadas como al número de grupos incluidos en el estudio, se trata de un diseño sincrónico que explora relaciones asociativas entre variables (Anguera, 2008). Así, en cuanto a su dimensión temporal y al número de registros realizados, se trata de un diseño con un único momento de registro y transversal, en tanto que se analiza el mismo fenómeno mediante un registro puntual de los datos a través de varias cohortes temporales cuasi comparables entre sí (Ato, 1991; Chacón et al., 2008; Shadish et al., 2002). Atendiendo al número de grupos incluidos en la investigación, se trata de un

diseño nomotético con varios grupos, uno de cuasi control. De este modo, se ha elegido un grupo clave de participantes por poseer todos una característica que se pretende estudiar (familias usuarias de los SS.SS.) y se ha incluido un grupo de participantes que poseen los mismos valores que el grupo clave en un conjunto de variables que se quieren controlar (grupo de iguales procedente del mismo contexto escolar), pero que no poseen esa característica estudiada (Montero y León, 2007).

3.2. TRATAMIENTO DE VALORES PERDIDOS

Para los distintos análisis llevados a cabo en este trabajo los valores perdidos hallados en **variables totales o dimensiones resumen** han sido mantenidos como tales, sin llevar a cabo ningún tratamiento estadístico de los mismos. En este sentido, cabe destacar que en las dimensiones familiares de carácter sociodemográfico se ha observado una presencia considerable de valores perdidos. En la muestra de familias usuarias de los SS.SS. estos valores se han acumulado particularmente en aquellas cuestiones relativas al progenitor varón, fruto de la alta monoparentalidad existente en estas familias. Por esta razón, las dimensiones relacionadas con el progenitor varón no han sido incluidas en los análisis multivariados de varianza, así como tampoco en los modelos de regresión efectuados. En la muestra que conforma el grupo de iguales la presencia de valores perdidos en las dimensiones sociodemográficas se ha distribuido tanto entre las variables maternas como en las relativas al progenitor varón, debido al desconocimiento en ocasiones sobre estas variables por parte del informante.

En el caso de los **ítems** que forman parte de las distintas escalas empleadas, se ha asumido una distribución completamente aleatoria (MCAR) de los valores perdidos con una presencia de los mismos inferior al 5% de la muestra en todos los casos. Este criterio se ha combinado con la existencia de una ratio inferior a 3/20 valores perdidos por sujeto y escala o sub-escala. Ante el cumplimiento de ambos supuestos se ha empleado el procedimiento de estimación mediante el algoritmo de máxima verosimilitud EM para la imputación de estos valores. Este mecanismo emplea un algoritmo que maximiza la función de probabilidad para estimar la matriz de varianzas y covarianzas así como el vector de medias a partir de matrices de datos incompletas (San Luis, Hernández y Ramírez, 1997). Por ello, aunque este mecanismo comparte las limitaciones de los procedimientos de imputación simple, supera las desventajas asociadas a la estimación por modelo de regresión y se considera en la actualidad como el método de imputación simple más eficiente ofrecido por el paquete estadístico SPSS (Schafer y Graham, 2002).

Como excepción a lo comentado hasta el momento, para los **modelos de regresión lineal múltiple** se ha utilizado un criterio más flexible para el tratamiento de valores perdidos, debido a la pérdida de potencia estadística por la ausencia de algunos datos en dimensiones familiares relevantes que conformaban las variables independientes de los modelos. Debido a que en estas ocasiones se trataba de una presencia superior al 5% —aunque inferior en todo caso al 30%, tal y como indican las limitaciones establecidas por Schafer y Olsen (1998)—, se ha procedido a la estimación múltiple de esta información bajo un modelo multivariado normal, aplicando el

procedimiento de aumentación de datos. Este procedimiento, muy relacionado con el algoritmo de máxima verosimilitud EM, es un proceso iterativo que completa los datos perdidos y realiza inferencias sobre los parámetros desconocidos, mediante una primera imputación aleatoria de los valores perdidos bajo los valores asumidos de los parámetros y un posterior establecimiento de nuevos parámetros a partir de una distribución Bayesiana basada tanto en los datos observados como en los imputados (Schafer y Olsen, 1998). Por tanto, el procedimiento de aumentación de datos, ofrecido por el paquete estadístico NORM, es considerado en la actualidad como uno de los métodos de imputación múltiple más eficientes en el ámbito de las ciencias sociales y del comportamiento (Schafer, 1999). Cabe señalar que la información obtenida mediante este procedimiento ha sido empleada exclusivamente en los modelos de regresión lineal múltiple y no afecta al resto de análisis desarrollados a lo largo de este trabajo.

3.3. TRATAMIENTO DE CASOS EXTREMOS

La mayoría de los análisis realizados en este trabajo se caracterizan por ser poco resistentes ante la presencia de valores individuales muy alejados de la distribución muestral total. Esta particularidad ha hecho necesario examinar la presencia de **casos extremos univariantes y multivariantes**, porque pueden contaminar los análisis realizados de modo que los resultados de los mismos representen mejor a este conjunto de sujetos extremos que a la muestra total. No obstante, dado que la población objeto de este documento posee un perfil específico que pretende ser explorado en este trabajo, la representación de los casos extremos adquiere una relevancia especial. Por ello, se ha decidido realizar un tratamiento de los casos extremos que salvaguarde, en la medida de lo posible, su inclusión en los análisis realizados.

En consonancia con estas consideraciones, se han realizado análisis exploratorios para examinar la existencia de casos extremos univariantes y multivariantes de forma específica para cada uno de los análisis llevados a cabo a lo largo del bloque de resultados. Para la **detección** de los casos extremos univariantes, se han explorado gráficamente los diagramas de caja de cada una de las dimensiones consideradas en este trabajo de forma independiente. Cuando los diagramas de caja revelaron la existencia de puntuaciones que superaban en más de tres veces la amplitud intercuartil de la distribución, fue considerado como caso extremo univariante.

Para la detección de casos extremos multivariantes se computó la distancia de Mahalanobis para el conjunto de dimensiones a incluir en cada análisis específico y se exploraron los residuos estandarizados. La distancia de Mahalanobis ofrece una medida del grado en que un sujeto determinado está realizando un efecto palanca en un conjunto de variables concreto. Se han examinado los valores críticos de la distribución Chi-Cuadrado con un número de grados de libertad igual al número de variables incluidas, considerando como casos extremos univariantes aquellos sujetos con una puntuación igual o superior a la establecida como crítica en dicha distribución (Tabachnick y Fidell, 2007).

Ante la presencia de casos extremos, ya fueran univariantes o multivariantes, se ha realizado un **tratamiento** sistemático de los mismos. Así, ante la presencia de estos valores se han realizado los análisis oportunos dos veces: la primera de ellas incluyendo al conjunto de sujetos desviado del promedio y la segunda excluyendo dichos sujetos. Cuando su presencia ha resultado lo suficientemente influyente como para alterar los análisis realizados, ambas versiones han sido presentadas en el bloque de resultados. Cuando su presencia no ha resultado influyente, se ha presentado una única versión del análisis realizado incluyendo los casos extremos. En todo caso, se ha especificado tanto la presencia como el tratamiento de los casos extremos cuando éstos han sido hallados en alguno de los análisis efectuados.

3.4. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS REALIZADOS

A lo largo de este trabajo se han llevado a cabo diferentes análisis estadísticos con los que se ha pretendido dar respuesta a los distintos objetivos de investigación formulados en el bloque de contenidos anterior. Concretamente, se han realizado descripciones minuciosas de las distintas dimensiones evaluadas; se han llevado a cabo comparaciones inter-grupo e intra-grupo, así como análisis de interacción; se han realizado predicciones mediante modelos de regresión lineal y regresión logística; se ha explorado la variabilidad intra-grupo mediante análisis de conglomerados; y se ha examinado el nivel de adaptación estadística al grupo mediante el análisis de puntuaciones tipificadas. A continuación, se explica con brevedad en qué consiste cada uno de los análisis realizados.

Como acaba de comentarse, en el bloque de resultados se **han descrito** de forma minuciosa todas las variables dicotómicas, ordinales y cuantitativas incluidas en este trabajo. Tanto para las variables dicotómicas como para las ordinales se ha presentado el tamaño de la muestra y la distribución de frecuencias y porcentajes. Para cada una de las variables cuantitativas examinadas se ha presentado el tamaño de la muestra, la distribución de frecuencias, la media como estadístico de tendencia central, la desviación tipo y los valores mínimos y máximos alcanzados en la escala. La descripción de las dimensiones incluidas en este trabajo finaliza con una exposición de las correlaciones entre las variables ordinales y cuantitativas evaluadas, para las que se ha empleado el coeficiente r de Pearson cuando se trataba de variables cuantitativas y el coeficiente r_s de Spearman cuando se incluían dimensiones ordinales.

Es necesario destacar que, en relación con las dimensiones de ajuste consideradas en este estudio, se han descrito algunas variables globales que funcionan como dimensiones resumen de las anteriores (e.g., habilidades sociales como dimensión resumen de las habilidades de autocontrol, asertivas y cooperativas). Estas dimensiones han sido empleadas en diversos análisis comparativos globales, así como en distintos modelos de regresión lineal múltiple. No obstante, dado que se trata de dimensiones resumen de otras más específicas expuestas con minuciosidad, estas variables han sido descritas globalmente de forma individual pero no han sido interpretadas cuando se han

presentado junto a las dimensiones específicas que han dado lugar a su formación, con objeto de no ofrecer información redundante.

Además de la descripción de las dimensiones empleadas en el estudio, en el bloque de resultados se han llevado a cabo diversos **análisis de contraste**. Cuando dichos análisis implicaban la comparación de dos grupos en función de variables dicotómicas, se han empleado comparaciones de frecuencias, examinando los residuos tipificados corregidos para determinar la magnitud de la acumulación de frecuencias en las distintas categorías, empleando el estadístico Chi-Cuadrado para la obtención del nivel de significación del contraste e interpretando el valor ofrecido por el estadístico V de Cramer como indicador del tamaño del efecto del análisis realizado. Siguiendo las recomendaciones ofrecidas por Agresti (1996), la relevancia clínica de estos resultados ha sido calificada como despreciable cuando $V < ,10$, baja cuando $V > ,10$ y $V < ,30$, media cuando $V > ,30$ y $V < ,50$ y alta cuando $V > ,50$.

Para los análisis comparativos más relevantes de este trabajo que incluían dimensiones ordinales y cuantitativas, y siempre que los supuestos estadísticos lo han hecho posible, se han empleado análisis multivariados de varianza (MANOVA), con objeto de unificar las dimensiones teóricamente relacionadas entre sí controlando el error tipo I fruto de la realización de diversas comparaciones entre los mismos grupos de sujetos. Dada la existencia de tamaños de muestra desiguales en algunos de los contrastes realizados, se ha empleado la F ofrecida por el test de Pillais para las interpretaciones sobre la significatividad del modelo porque dicho test, más conservador que el de Wilks, toma en consideración la presencia de tamaños de muestras desiguales y realiza las correcciones oportunas (Tabachnick y Fidell, 2007). Así mismo, se ha empleado el valor absoluto ofrecido por el test de Pillais para la obtención de la η^2 parcial, empleada como indicadora del tamaño del efecto del contraste realizado (Cortina y Nouri, 2000). Siguiendo las recomendaciones de Cohen (1988) para la interpretación de este estadístico, la relevancia clínica de estos resultados ha sido calificada como despreciable cuando $\eta^2 < ,01$, baja cuando $\eta^2 > ,01$ y $\eta^2 < ,06$, media cuando $\eta^2 > ,06$ y $\eta^2 < ,15$ y alta cuando $\eta^2 > ,15$. Posteriormente, se han llevado a cabo análisis univariantes de varianza (ANOVA) para el estudio de los contrastes entre pares de variables específicos una vez comprobadas las diferencias en el conjunto de variables. A este respecto, se presenta no solamente el valor de dichos contrastes, sino también el peso de cada variable en la generación de la función discriminante de la puntuación global, mediante la interpretación de los coeficientes discriminantes estandarizados asociados a cada dimensión.

Cuando los análisis de contraste incluían una única variable independiente se han empleado análisis univariantes de varianza (ANOVA). En estas ocasiones, se ha empleado el estadístico R^2 como indicador del tamaño del efecto del contraste realizado. Siguiendo las recomendaciones ofrecidas por Cohen (1988), la relevancia clínica de estos resultados ha sido calificada como despreciable cuando $R^2 < ,01$, baja cuando $R^2 > ,01$ y $R^2 < ,09$, media cuando $R^2 > ,09$ y $R^2 < ,25$ y alta cuando $R^2 > ,25$. Los análisis univariantes de varianza (ANOVA) también han sido empleados para

realizar contrastes secundarios, tales como la exploración de posibles diferencias en función del sexo en las distintas dimensiones de ajuste consideradas en este trabajo.

Cuando los supuestos metodológicos han impedido el uso de pruebas paramétricas (MANOVA o ANOVA), se han empleado pruebas no paramétricas de contraste. Cuando existían más de dos grupos, se ha utilizado la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis (estadístico H de Kruskal-Wallis) para comprobar la existencia de diferencias en cada dimensión considerada globalmente. Cuando el análisis requería el contraste de dos grupos, así como para llevar a cabo las comprobaciones a posteriori de los análisis realizados con la prueba de Kruskal-Wallis, se ha empleado la prueba no paramétrica de Mann-Whitney (estadístico U de Mann-Whitney), que permite comprobar dos a dos si los grupos son equivalentes en su posición (Pardo y Ruiz, 2002).

Además de la descripción y el contraste de variables, en este trabajo se ha examinado la **capacidad de predicción** de dimensiones relevantes en relación con distintos indicadores de ajuste de los menores de familias usuarias de los SS.SS. Así, por un lado, se han empleado las dimensiones relativas al funcionamiento familiar para la predicción de las principales variables resumen de ajuste incluidas en la investigación para la muestra de familias usuarias de los SS.SS.

Concretamente, se han realizado análisis de mediación simple, para estimar posibles efectos indirectos de dimensiones de carácter más psicológico (competencia parental percibida y satisfacción parental) sobre otras variables de la dinámica familiar (cohesión y adaptabilidad familiares) en su relación con las principales dimensiones de ajuste. Se han seguido las recomendaciones de Preacher y Hayes (2004) para computar el procedimiento no paramétrico de bootstrapping. Este procedimiento, frente al procedimiento de Baron y Kenny (1986) y el test de Sobel (1982; cit. en Preacher y Hayes, 2004), presenta la ventaja de que no requiere de tamaños muestrales elevados y, particularmente, que ofrece una estimación tanto de la significatividad como de la relevancia clínica del efecto indirecto probado sin necesidad de asumir la existencia de posibles efectos totales (Hayes, en prensa; Preacher y Hayes, 2004). En definitiva, este procedimiento ofrece una estimación robusta del efecto indirecto una vez extraído el efecto principal de la relación. En este trabajo, se examina el efecto indirecto específico de la satisfacción y competencia parentales en su relación con el ajuste infantil y adolescente, a través de las dimensiones mediadoras adaptabilidad en la familia y cohesión familiar, una vez eliminado el efecto directo de la relación entre la satisfacción y competencia parentales y el ajuste de los menores. Para los distintos análisis de mediación realizados la significación global del modelo se interpreta mediante el valor del procedimiento de bootstrap y sus intervalos de confianza al 95%. La relevancia clínica del modelo se examina atendiendo a la R^2 de la mediación (R^2_{med}) de Fairchild, MacKinnon, Taborga y Taylor (2009), que ofrece la proporción de varianza explicada en la relación entre la variable independiente y la variable dependiente exclusivamente mediante el efecto indirecto de la variable mediadora.

De forma complementaria, se han realizado análisis de regresión lineal múltiple jerárquicos, en los que se han controlado en un primer paso el sexo del menor, su edad o etapa evolutivo-educativa y algunas características familiares relacionadas con su perfil sociodemográfico; y en un segundo paso se han incluido las dimensiones relativas al funcionamiento del contexto familiar. Siguiendo las recomendaciones de Tabachnick y Fidell (2007), todas las dimensiones cuantitativas incluidas en el modelo han sido estandarizadas, con objeto de evitar que las distintas escalas de las variables pudieran influir en los resultados del análisis y salvaguardar el principio de normalidad. Para los distintos modelos de regresión llevados a cabo la significación global del modelo se interpreta mediante el valor del estadístico F y la relevancia clínica del mismo mediante los valores de la R^2 y la R^2 de cambio, indicando la proporción de varianza explicada por el modelo global. Para cada variable introducida en el modelo se presenta su coeficiente de regresión estandarizado, la significatividad de dicho coeficiente y el valor de la correlación semiparcial al cuadrado, que indica la contribución específica de cada dimensión a la varianza total explicada por el modelo y es considerada una medida del tamaño del efecto de cada dimensión específica en el modelo global (Tabachnick y Fidell, 2007).

Así mismo, por otro lado, se han realizado análisis de regresión logística binomial y multinomial jerárquicos, para explorar la capacidad de predicción de algunas dimensiones relevantes en relación con indicadores de ajuste de carácter nominal. Para la realización de estos análisis en un primer paso se han controlado las características sociodemográficas y en un segundo paso se han incluido las dimensiones relevantes del modelo de predicción. Siguiendo las recomendaciones de Tabachnick y Fidell (2007), todas las dimensiones cuantitativas incluidas en el modelo han sido estandarizadas, con objeto de facilitar la interpretación de los coeficientes obtenidos en el análisis. Para los distintos modelos de regresión logística llevados a cabo la relevancia clínica del modelo se interpreta considerando la R^2 de Nagelkerke. En relación a la significatividad estadística de los modelos globales, en las regresiones binomiales se ha interpretado el test de Omnibus y en las regresiones multinomiales el test de Likelihood. Para cada variable introducida en el modelo se presenta su coeficiente de regresión, la significatividad de dicho coeficiente según el estadístico de Wald y el valor de la razón de probabilidad (Odds ratio). Este valor ofrece el cociente entre la probabilidad de que un evento suceda y la probabilidad de que no suceda tomando en consideración la dimensión predictora y, en el marco de los modelos de regresión logística, es interpretado como una medida de tamaño del efecto de la contribución específica de cada variable significativa al modelo global.

Además, se ofrece la tabla de clasificación de sujetos, en la que se recoge el porcentaje de sujetos predichos correctamente por el modelo de regresión. Finalmente, se ofrecen medidas de la robustez de la predicción basadas en la bondad de ajuste del modelo. En todos los modelos se presenta el valor del test de Hosmer y Lemeshow de bondad de ajuste, que divide el recorrido de la probabilidad en deciles de riesgo y calcula la distribución de los distintos valores de la variable dependiente predichos en el modelo y los valores realmente observados, contrastando las distribuciones esperada y

observada. Por tanto, cuando este test no resulta significativo, da indicios de la adecuación de las dimensiones incluidas en el modelo y la ecuación establecida en el mismo. En los modelos de regresión binomiales se presentan además los deciles de riesgo de los sujetos incluidos en el modelo, los cuales evalúan la bondad de ajuste del modelo creando grupos ordenados de sujetos y comparando el número de sujetos observado en cada grupo con el número predicho en cada grupo por el modelo de regresión logística (Moral, 2006). Según la medida de los deciles de riesgo, si el modelo de regresión logística es satisfactorio, la mayoría de los sujetos que puntúan uno en la variable dependiente deben ocupar los deciles de riesgo más elevados, mientras que los sujetos en la categoría cero deben situarse en los deciles más bajos.

Cuando los modelos efectuados incluyeron dimensiones que no realizaron una contribución significativa, se comprobó el posible incremento en la bondad de ajuste del mismo mediante una reducción eliminando las dimensiones no relevantes. Para ello, se examinó la significatividad estadística del incremento en la bondad de ajuste mediante la función de verosimilitud (Tabachnick y Fidell, 2007), incluyendo la diferencia entre los logaritmos de verosimilitud (LL, log-likelihood) de ambos modelos y calculando el estadístico Chi-cuadrado de bondad de ajuste para esta diferencia. En caso de que la función de verosimilitud pusiera de manifiesto que una reducción del modelo inicial conllevaría una mejora en su bondad de ajuste y, por tanto, en la robustez de sus predicciones, los resultados obtenidos en el modelo reducido fueron representados.

Aparte de los análisis expuestos hasta el momento, en este trabajo se ha explorado la **variabilidad** existente en relación al nivel de ajuste del grupo de adolescentes de familias de los SS.SS. a través de un análisis de conglomerados o clusters. Este procedimiento estadístico permite clasificar a un conjunto de individuos en grupos que son relativamente homogéneos dentro de sí mismos y heterogéneos entre ellos sobre la base de un conjunto definido de variables (Picón, Varela y Real, 2003). Para llevar a cabo el análisis de conglomerados se han empleado dos procedimientos sucesivos. En primer lugar, se ha realizado un análisis de conglomerados exploratorio, a través del procedimiento de conglomerados jerárquicos. Se trata de un agrupamiento aglomerativo que realiza diferentes agrupaciones de sujetos en función de su similitud hasta llegar a la formación de un único grupo constituido por todos los elementos de la muestra (Pérez y Santín, 2008). El método de agrupamiento seleccionado fue el vecino más lejano, ya que es la técnica menos proclive a producir encadenamiento dando lugar a conglomerados compactos de pequeño diámetro. La medida de distancia empleada fue la distancia euclídea al cuadrado, por su buen comportamiento con variables de intervalo y razón (Picón et al., 2003). Al no disponer de hipótesis iniciales respecto al número de grupos esperables, la toma de decisiones relativa al número de conglomerados más adecuado se apoyó en el análisis visual del dendograma. Este procedimiento describe visualmente las etapas del proceso de fusión y las distancias a las que se han unido los distintos conglomerados, facilitando la interpretación de los resultados y la toma de decisión de los grupos a considerar como homogéneos. Los criterios empleados para analizar el dendograma fueron la interpretabilidad de los grupos, la adecuación de su tamaño y la capacidad para diferenciarse entre sí

(Aldenderfer y Blashfield, 1987). En segundo lugar, se ha llevado a cabo un análisis de conglomerados confirmatorio, empleando el procedimiento de conglomerados con k medias para asignar a cada observación el conglomerado que se encuentra más próximo en términos del centroide (Picón et al., 2003). Por tanto, se utilizaron exclusivamente variables cuantitativas, que fueron tipificadas en puntuaciones z antes de ser incluidas en los análisis con objeto de evitar posibles problemas en la variabilidad de las escalas y en las distribuciones de las variables.

En último lugar, en este trabajo se exploró el **nivel estadístico de adaptación** en relación con los iguales de los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. Para ello, se ha analizado la ratio de chicos y chicas adaptados y no adaptados a su curso académico utilizando la medida de adaptación escolar como criterio de referencia para establecer el nivel estadístico de adaptación de cada sujeto a su curso académico. El objetivo de utilizar una variable psicosocial como punto de referencia es determinar el nivel de adaptación estadística de un sujeto al grupo con el que se le pretende comparar en dicha variable. Aunque no existe un claro consenso sobre el mejor método para lograr este objetivo, el método más comúnmente utilizado para llevar a cabo la estimación de la adaptación estadística al grupo es señalar la posición del sujeto en la distribución tipificada en valores z (Robinson et al., 2002). Este procedimiento implicó la realización de distintos pasos. En primer lugar, se dividió al grupo de referencia en sub-grupos en función del curso académico, dando lugar a siete grupos diferentes⁵. En cada uno de los siete grupos se exploró la adaptación escolar como medida indicadora de adaptación estadística al grupo, estimando las puntuaciones z de los chicos y chicas del contexto de referencia de forma aislada en cada curso académico disponible en la investigación. Se dibujó la distribución muestral de cada curso académico de referencia y se calcularon los principales estadísticos (tamaño del grupo de referencia, puntuación mínima y máxima), utilizando la adaptación escolar como indicador. En este paso se excluyó a los adolescentes pertenecientes a familias usuarias de los SS.SS., pues de otro modo hubieran contaminado los resultados. Los datos disponibles en relación con la distribución muestral de cada curso académico de referencia han sido recogidos en el Anexo L de este trabajo y pueden resultar de interés para explorar con mayor detenimiento la adaptación de cada adolescente en relación a su curso. El trazado de cada una de las distribuciones muestrales permitió, además, dar una posición a cada adolescente de familias de los SS.SS. en relación con su curso académico, tomando como valor de adaptación estadística su puntuación z en la dimensión adaptación escolar. Por tanto, en segundo lugar, se calculó la puntuación z de cada chico y chica de los SS.SS. considerando las puntuaciones de sus compañeros de clase, lo que permitió estimar la posición de cada adolescente de los SS.SS. en relación con el curso académico de referencia tomando como valor de adaptación estadística su puntuación z en la dimensión adaptación escolar. Se establecieron los valores $z = -1$ y

⁵ Dado el escaso número de adolescentes que se encontraban en 4º curso de Primaria éstos fueron incluidos en 5º curso. Igualmente, los adolescentes de 2º de Bachillerato fueron incluidos en el grupo de 1º de Bachillerato, porque de otro modo no sería posible establecer puntuaciones tipificadas significativas como medidas de adaptación al grupo.

$z = 1$ como puntos de corte a partir de los cuales considerar a un sujeto desadaptado o adaptado estadísticamente al grupo de referencia.

Es necesario destacar, finalmente, que en términos generales se ha utilizado un **intervalo de confianza** al 95% para la interpretación de las pruebas de significación realizadas, considerando la existencia de valores significativos a nivel estadístico a un nivel de significación inferior a ,05. No obstante, cuando se han hallado niveles de significación entre ,05 y ,07 éstos han sido interpretados como marginalmente significativos. Los valores superiores a este intervalo han sido desestimados. Se ha aplicado una excepción al uso de un intervalo de confianza al 95% en el caso de contrastes post hoc no paramétricos, en los que ha sido necesario llevar a cabo tres contrastes específicos para la comprobación de un contraste general. En este caso, la significación total de la prueba ($p < ,05$) ha sido dividida entre los tres contrastes realizados, manejando por tanto un intervalo de confianza al 99,83% ($p < ,017$), para evitar incurrir en posibles asunciones de significatividad estadística debidas al azar.

3.5. COMPROBACIÓN DE SUPUESTOS ESTADÍSTICOS

La mayoría de los análisis estadísticos que acaban de presentarse requieren la comprobación de ciertos supuestos estadísticos que ofrezcan suficiente garantía sobre los resultados que ofrecen. Concretamente, los análisis de contraste realizados, los modelos de regresión llevados a cabo y los análisis de conglomerados efectuados implican el cumplimiento de ciertos supuestos estadísticos. A continuación, se exponen con brevedad qué supuestos estadísticos han sido comprobados para cada uno de los análisis mencionados, así como el criterio empleado para determinar su cumplimiento.

En relación a los **análisis de contraste** efectuados, tanto para los análisis univariantes de varianza (ANOVA) como para los análisis multivariantes de varianza (MANOVA) se comprobó la presencia de casos extremos univariantes y multivariantes, la normalidad de las distribuciones, la linealidad de las relaciones entre variables y la homogeneidad de las varianzas. En ambos casos, se requirió así mismo un número de sujetos por celda igual o mayor a 25 y que el coeficiente de correlación entre las variables fuera inferior a ,90, siguiendo las recomendaciones de Tabachnick y Fidell (2007) para el uso de pruebas paramétricas de contraste. En relación a la normalidad de las distribuciones, se exploraron los histogramas para observar su distribución, así como los índices de asimetría y curtosis, que se consideraron normales por debajo de tres puntos (Tabachnick y Fidell, 2007). La linealidad de las relaciones entre variables fue explorada a través de los gráficos de dispersión de los residuos estandarizados entre cada par de variables incluida en los análisis. Finalmente, la homogeneidad de varianzas fue contrastada empleando para ello el estadístico de Levene.

Dada la sensibilidad del estadístico de Levene ante pequeñas desviaciones distribucionales de la normalidad y debido a la existencia de tamaños de muestras desiguales, en algunas ocasiones no fue posible asumir la homogeneidad de varianzas. En los análisis univariados de varianza, cuando dicha homogeneidad fue asumida se

empleó la diferencia honestamente significativa de Tukey; sin embargo, cuando se violó dicho supuesto, se utilizó el estadístico de Games-Howell que, sin asumir la homogeneidad de varianzas poblacionales, ofrece una solución conservadora basada en la distribución del rango estudentizado y en un estadístico t que corrige los grados de libertad (Pardo y Ruiz, 2002). En los análisis multivariados de varianza, además de la exploración del supuesto de homogeneidad de varianzas, se examinó la homocedasticidad de las mismas. Para ello, se analizaron gráficamente los residuos estandarizados de las distintas variables independientes sobre la variable dependiente. Así mismo, se utilizó un criterio de comparabilidad de varianzas que, siguiendo las recomendaciones de Tabachnick y Fidell (2007), en presencia de tamaños de muestra comparables requería la obtención de una ratio entre la varianza mayor y la menor inferior a diez puntos y, en caso de tamaños de muestra desiguales, una puntuación inferior a tres puntos.

En relación a los **modelos de regresión lineal** llevados a cabo, en todos los casos se examinó la presencia de casos extremos univariantes y multivariantes. Se requirió así mismo un número de sujetos por variable independiente igual o mayor a 10 y que el coeficiente de correlación entre las variables fuera inferior a ,90, siguiendo las recomendaciones de Tabachnick y Fidell (2007) para la realización de modelos de regresión. Así mismo, se exploraron los supuestos de no-colinealidad, normalidad de los residuos, linealidad de las relaciones entre variables y homocedasticidad de las varianzas. Para explorar el supuesto de no-colinealidad se utilizó el criterio sugerido por Belsey, Kuh y Welsch (1980; cit. en Tabachnick y Fidell, 2007), de modo que ante índices de condición superiores a 30 puntos las proporciones de varianzas entre dos dimensiones debían ser inferiores a ,50 puntos. La linealidad de las relaciones entre variables, la normalidad de los residuos y la homocedasticidad de las varianzas fueron exploradas gráficamente mediante los residuos estandarizados de las distintas variables independientes sobre la variable dependiente. Ante el incumplimiento del supuesto de normalidad de los residuos en diversas dimensiones consideradas en los análisis, se decidió realizar la transformación de la variable que incumpliera dicho supuesto que más ajustara su distribución. Concretamente, se han empleado transformaciones de la raíz cuadrada y transformaciones logarítmicas, siguiendo las recomendaciones de Tabachnick y Fidell (2007).

En relación a los **modelos de regresión logística** llevados a cabo, se examinó la presencia de casos extremos univariantes y multivariantes. Para asegurar un tamaño muestral suficiente, se siguieron las recomendaciones de Freeman (1987; cit. en Ortega y Cayuela, 2002) para establecer la ratio de casos/variable, incluyendo un número de sujetos superior a $10 * (k + 1)$, donde k expresa el número de covariables. Es decir, el tamaño muestral fue en todo caso diez veces el número de parámetros a estimar más uno. Así mismo, se exploraron los supuestos de no-colinealidad y de linealidad entre el logit de la variable dependiente y los predictores. Para explorar el supuesto de no-colinealidad se utilizó el criterio sugerido por Belsey, Kuh y Welsch (1980; cit. en Tabachnick y Fidell, 2007), de modo que ante índices de condición superiores a 30 puntos las proporciones de varianzas entre dos dimensiones debían ser inferiores a ,50

puntos. Para la comprobación de la linealidad entre el logit de la variable dependiente y los predictores se siguieron las recomendaciones de Hosmer y Lemeshow (2000), empleando el marco propuesto por Box-Tidwell, es decir, que no se violara la asunción de que las interacciones entre cada predictor y su algoritmo natural fueran significativas. Ante la violación de este supuesto, las variables fueron transformadas, mediante transformaciones de la raíz cuadrada y transformaciones logarítmicas. Cuando se incluyeron variables predictoras dicotómicas, se exploró el supuesto de adecuación de las frecuencias esperadas, comprobando que las frecuencias esperadas de todos los pares de los predictores discretos cumplieran los requerimientos de una distribución Chi-cuadrado. Cuando este supuesto fue violado, se excluyeron las variables discretas necesarias del modelo (Tabachnick y Fidell, 2007).

Finalmente, en relación al **análisis de conglomerados o clusters**, dado el uso del procedimiento de conglomerados con k medias, se utilizaron exclusivamente variables cuantitativas, que fueron tipificadas en puntuaciones z antes de ser incluidas en los análisis con objeto de evitar posibles problemas en la variabilidad de las escalas y en las distribuciones de las variables (Ramos, s.f.). Así mismo, se revisó la presencia de casos extremos univariantes o multivariantes y se requirió que el coeficiente de correlación entre las variables incluidas en el análisis fuera inferior a ,90.

3.6. PRESENTACIÓN GRÁFICA DE LOS RESULTADOS

Para la **descripción de las variables** incluidas en este trabajo, en términos generales se ha optado por el uso de figuras para describir cada una de las dimensiones estudiadas y por la inclusión de tablas para presentar las pruebas de correlación llevadas a cabo. Como excepción a esta tendencia, los resultados obtenidos por la muestra que compone el grupo de iguales han sido resumidos en tablas, debido a la relevancia Secundaria de la distribución de las variables en dicha muestra para este trabajo. En relación a la descripción de variables dicotómicas y ordinales, se han empleado gráficos de sectores para las primeras y gráficos de barras para las segundas. En cuanto a la descripción de variables cuantitativas se ha acudido al uso de histogramas, debido a su precisión para representar las respuestas de cada sujeto en una variable cuantitativa concreta.

En cuanto a las **pruebas de contraste** realizadas, se ha optado por el uso de tablas para representar los resultados globales y específicos de los análisis efectuados. Cuando se han hallado diferencias significativas en los contrastes principales se han empleado figuras, con la intención de apoyar gráficamente la descripción de estas significaciones estadísticas. Es necesario señalar en este punto que el rango teórico de estas escalas, tal y como se irá especificando en la descripción de cada una de ellas, es diferente. Por tanto, la interpretación de los contrastes de medias que se presenten gráficamente debe realizarse teniendo en cuenta esta precaución.

En relación con los **modelos de regresión** efectuados, se ha optado por el uso de tablas. En dichas tablas se han recogido los índices de correlación entre las puntuaciones directas de las distintas dimensiones incluidas en el análisis, con objeto de facilitar su

interpretación una vez transformadas. Así mismo, se han presentado los resultados de los análisis de regresión efectuados en los términos anteriormente detallados.

3.7. PAQUETES ESTADÍSTICOS UTILIZADOS

Para la realización de los análisis estadísticos de este trabajo se ha utilizado el paquete estadístico SPSS, versión 16.0.2 (SPSS Inc, 2008). Para la imputación múltiple de datos se ha empleado el paquete estadístico NORM, versión 2, diseñado por Schafer (1999).

III. Resultados

A lo largo de este tercer bloque de contenidos se presentan los resultados empíricos del trabajo de investigación descrito con anterioridad. Acorde con los objetivos propuestos y las tareas necesarias para su consecución, este bloque de resultados se divide en tres grandes capítulos:

- Un primer capítulo, en el que se describe a las familias usuarias de los SS.SS. por razones de preservación y fortalecimiento familiar participantes en la investigación, prestando particular atención al ajuste de los menores en edad preescolar, escolar y adolescente que crecen en estos contextos.
- Un segundo capítulo de resultados, en el que se examina en profundidad el desarrollo de los menores que crecen en estas familias. Concretamente, se analizan comparativamente distintos indicadores de ajuste a distintas edades y en función del sexo de los menores, se comparan estos resultados con los obtenidos por el grupo de iguales y se examina la capacidad predictiva de distintas dimensiones del ámbito familiar en relación con el ajuste de estos menores.
- Un tercer capítulo, a lo largo del cual se realiza un examen en profundidad de los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS., otorgando especial atención a los aspectos escolares. Concretamente, se analiza la variabilidad en el ajuste adolescente, prestando especial atención a su experiencia en el entorno escolar, y su relación con distintas dimensiones del ámbito familiar.

1. Descripción de las familias usuarias de los SS.SS. por razones de preservación y fortalecimiento familiar y de los menores que crecen en ellas

A lo largo de este capítulo de resultados se describe a las familias usuarias de los SS.SS. por razones de preservación y fortalecimiento familiar participantes en la investigación, prestando particular atención al desarrollo de los menores en edad preescolar, escolar y adolescente que crecen en estos contextos. La descripción del perfil psicosocial de la muestra de familias y menores participantes en la investigación que se ofrece en este capítulo es una tarea fundamental para contextualizar los resultados que se irán presentando en los dos capítulos siguientes. De este modo, para cada etapa evolutivo-educativa por separado:

- En primer lugar, se presentan las principales características que definen a las familias usuarias de los SS.SS. por razones de preservación y fortalecimiento familiar participantes en la investigación, atendiendo a su perfil sociodemográfico, así como a distintas dimensiones relevantes por el modo en que definen a estas familias como contextos de desarrollo para sus hijos e hijas en edad preescolar, escolar y adolescente.
- En segundo lugar, se describen distintas dimensiones relativas al grado de ajuste de los y las menores que crecen en estas familias en el ámbito personal y escolar, durante los años preescolares, escolares y adolescentes.
- Finalmente, se ofrece una síntesis de los principales hallazgos expuestos a lo largo de este capítulo de resultados.

1.1. CARACTERIZACIÓN DE LAS FAMILIAS USUARIAS DE LOS SS.SS. COMO CONTEXTOS DE DESARROLLO PARA SUS HIJOS E HIJAS A DISTINTAS EDADES

A lo largo de este apartado se describen diversas dimensiones que aportan información sobre el perfil sociodemográfico de las familias usuarias de los SS.SS., así como acerca de su funcionamiento como contextos de desarrollo para sus hijos e hijas. En relación al perfil sociodemográfico, se dispone de información relativa al nivel socio-educativo de las familias (nivel educativo de ambos progenitores, situación laboral de madres y padres, cualificación laboral del trabajo desempeñado), las características estructurales de los hogares (estructura familiar, número de personas viviendo en el hogar, número de menores por núcleo familiar), la acumulación de factores estresantes y de riesgo en la familia y el nivel de intervención familiar recibida. En cuanto al funcionamiento familiar, se ofrece información acerca de la motivación parental para el éxito escolar, la satisfacción parental y competencia parental percibida por las madres (dimensiones relativas a la percepción de las madres sobre su rol parental), la adaptabilidad en la familia y la cohesión familiar.

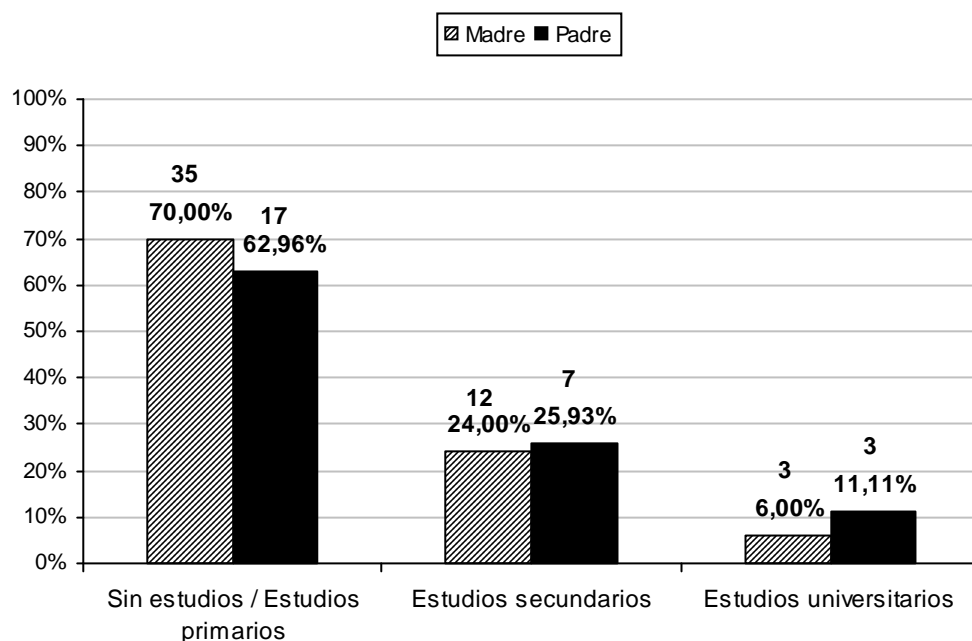
A continuación, se presentan las dimensiones relativas al contexto familiar durante los años preescolares, escolares y adolescentes de acuerdo con la información disponible. Concretamente, para cada etapa evolutivo-educativa por separado:

- En primer lugar se describe la distribución de cada una de las dimensiones familiares estudiadas.
- En segundo lugar se muestran las correlaciones entre las dimensiones familiares de carácter ordinal y cuantitativo.

1.1.1. Las familias usuarias de los SS.SS. con hijos e hijas en edad preescolar

Atendiendo al **nivel socio-educativo de las familias**, en primer lugar se describe el nivel educativo de ambos progenitores. Padres y madres fueron agrupados en función de su nivel educativo, distinguiendo entre personas sin estudios o con estudios primarios, aquéllas que disponían de estudios secundarios completos y quienes habían obtenido una titulación universitaria. En la Figura 11 se recoge, mediante un gráfico de barras, las frecuencias y los porcentajes válidos asociados a cada una de las categorías de respuesta, de forma separada para cada uno de los progenitores.

Figura 11. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad preescolar (frecuencias y porcentajes) en función del nivel educativo de los progenitores ($n_{\text{madre}} = 50$, $n_{\text{padre}} = 27$)

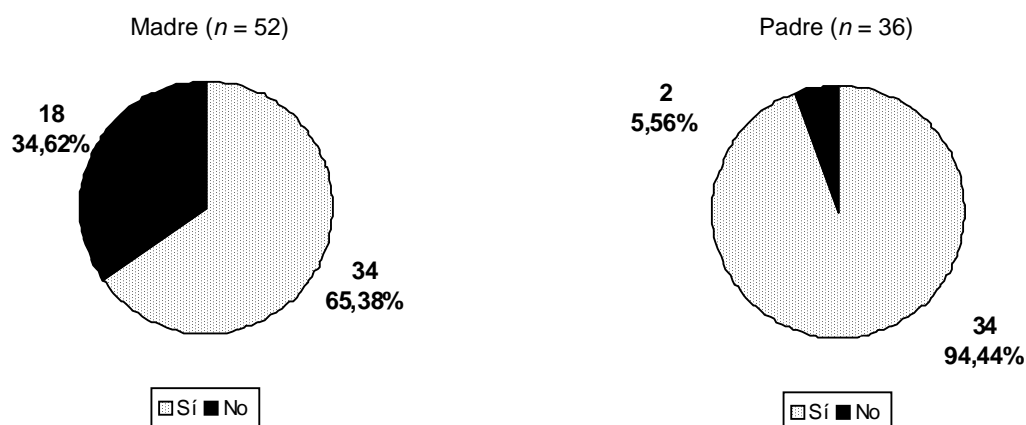


Como puede observarse en la Figura 11, ninguna categoría de respuesta quedó desierta, indicando la presencia de padres y madres en todos los niveles educativos considerados. Sin embargo, se observa una estructura piramidal que indica una

predominancia de padres y madres sin estudios o con estudios primarios en los hogares de los SS.SS. con hijos en edad preescolar.

A continuación, se describe la situación laboral de los progenitores, es decir, se especifica si los padres y madres de los SS.SS. con niños y niñas en edad preescolar trabajaban o no en el momento en que se desarrolló esta investigación. Es necesario señalar que dicha actividad laboral incluía aquellos trabajos dentro del ámbito de la economía sumergida, tales como venta en mercadillos, limpieza sin contrato, etcétera. La Figura 12 muestra las frecuencias y porcentajes asociados a cada categoría de respuesta mediante un gráfico de sectores.

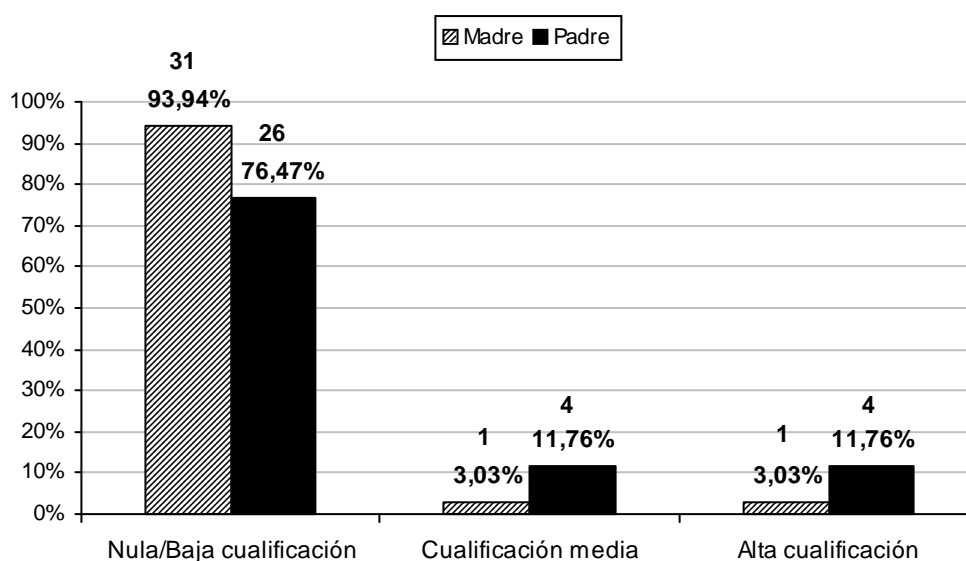
Figura 12. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad preescolar (frecuencias y porcentajes) en función de la situación laboral de los progenitores



Como puede observarse en la Figura 12, en las familias usuarias de los SS.SS. predominaba una situación laboral activa. Es decir, los padres y madres de los menores en edad preescolar desarrollaban en su mayoría un trabajo remunerado en el momento en que se desarrolló esta investigación. No obstante, es necesario señalar que existía un mayor porcentaje de padres trabajadores, en comparación con la situación laboral materna.

Para finalizar con la información relativa al nivel socio-educativo familiar, se presentan a continuación los resultados sobre la calificación laboral de los trabajos desempeñados por aquellos padres y madres en situación laboral activa. Para describir esta dimensión se distinguió entre trabajos para los que no era necesaria ninguna cualificación o ésta era muy baja (tales como dependiente, agente comercial, transportista, panadero, limpiador, etcétera), aquéllos que requerían ciertas habilidades, destrezas o conocimientos (tales como auxiliar administrativo, peluquero, auxiliar en jardín de infancia, etcétera) y finalmente el conjunto de actividades laborales para los que era necesaria una formación específica (incluyendo aquellos puestos derivados de una formación universitaria, directores de empresas, etcétera). La Figura 13 recoge las frecuencias y porcentajes obtenidos a este respecto.

Figura 13. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad preescolar (frecuencias y porcentajes) en función de la cualificación laboral del trabajo desempeñado por los progenitores ($n_{\text{madre}} = 33$, $n_{\text{padre}} = 34$)



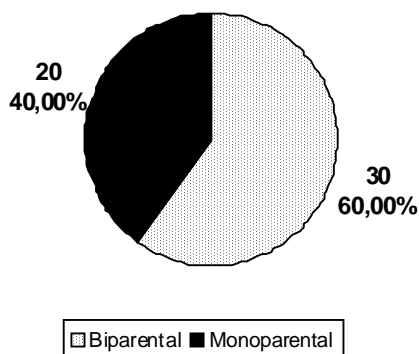
Como puede observarse en la Figura 13, en cuanto a la cualificación laboral de los progenitores de los menores en edad preescolar los puestos laborales más frecuentes eran de nula o baja cualificación. Considerando específicamente a madres y padres, se observan grandes similitudes entre ambos progenitores, si bien comparativamente los puestos de mayor cualificación tendían a darse más frecuentemente entre los padres que entre las madres.

Una vez examinado el nivel socio-educativo de las familias se exploraron diversas **características estructurales de los hogares**. Concretamente, a continuación se describe la estructura familiar, el número de personas que convivían en el hogar y el número de hijos presentes en cada núcleo familiar.

En relación a la estructura familiar, se exploró el número de progenitores presentes en cada hogar, lo que permitió clasificar las familias en biparentales y monoparentales, independientemente de que se tratara de familias nucleares o de otras estructuras familiares (familias extensas o reconstituidas). La Figura 14 recoge la distribución de las familias usuarias de los SS.SS. con hijos en edad preescolar en función de dicha estructura familiar mediante un gráfico de sectores.

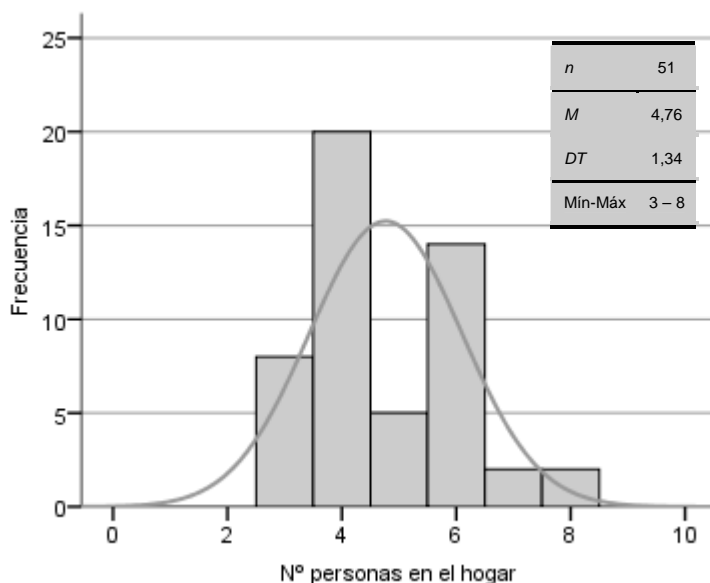
En la Figura 14 puede apreciarse el hecho de que existía una presencia preponderante de familias biparentales, si bien un porcentaje nada despreciable de familias se encontraban en situación de monoparentalidad (40%).

Figura 14. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad preescolar (frecuencias y porcentajes) en función de la estructura familiar ($n = 50$)



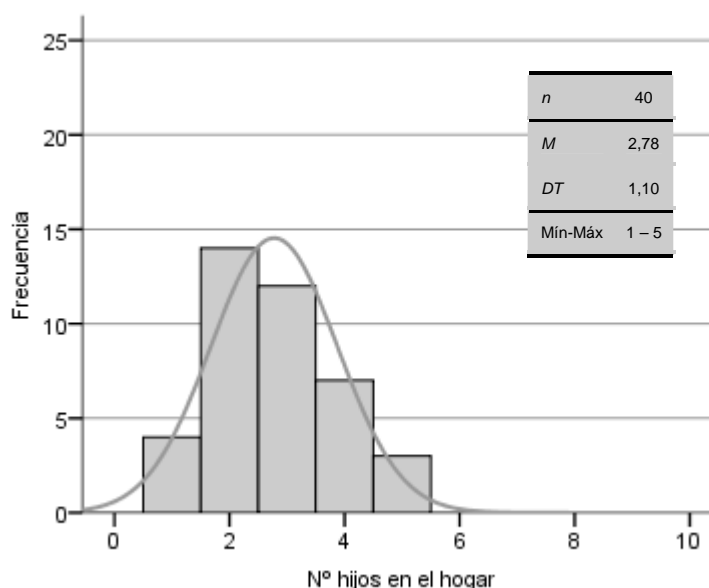
Continuando con las características estructurales de los hogares, en segundo lugar se exploró el número de personas que convivía en cada núcleo familiar. La distribución de la muestra y los descriptivos principales han sido recogidos en la Figura 15.

Figura 15. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad preescolar y estadísticos descriptivos en función del número de personas que conviven en el hogar



Como refleja la Figura 15, existía un promedio de casi cinco miembros por núcleo familiar. No obstante, es necesario señalar que los resultados reflejaron cierta variabilidad. Prueba de dicha variabilidad son los valores hallados en la desviación tipo ($DT = 1,34$) y el rango de personas observadas (de 3 a 8 personas). Junto a este resultado se exploró el número de hijos presentes en cada núcleo familiar. La distribución muestral y los descriptivos principales han sido recogidos en la Figura 16.

Figura 16. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad preescolar y estadísticos descriptivos en función del número de hijos que conviven en el hogar

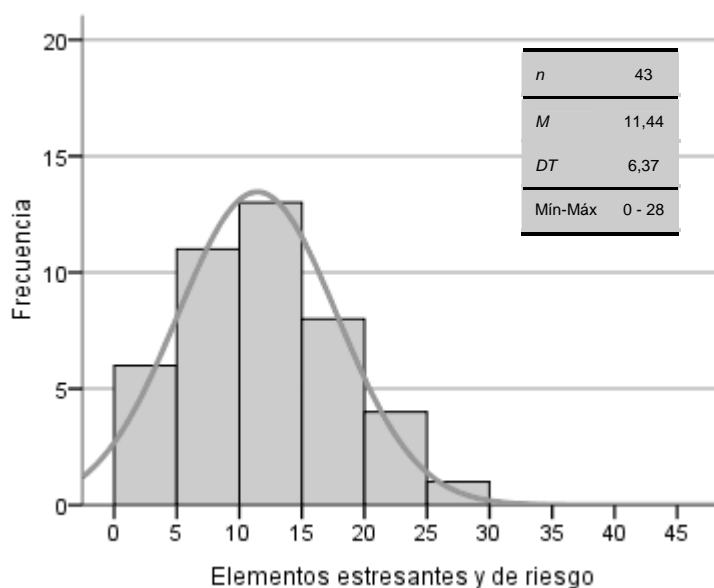


En relación a la dimensión número de hijos en el hogar, la Figura 16 pone de manifiesto la existencia de una gran variabilidad en los resultados para la muestra de familias usuarias de los SS.SS. con hijos en edad preescolar. Prueba de esta variabilidad es que el número de hijos por núcleo familiar osciló desde familias con único hijo en el hogar hasta otras con cinco hijos por núcleo familiar. Atendiendo a las puntuaciones promedio, se observa que en el grupo de los SS.SS. los núcleos familiares se caracterizaban por 2,78 hijos como media.

Continuando con las características sociodemográficas familiares, a continuación se describe la **acumulación de factores estresantes y de riesgo en la familia**. Como se detalló en el bloque metodológico de este trabajo, las cuidadoras principales de las familias usuarias de los SS.SS. informaron acerca del número de elementos estresantes y de riesgo que habían sido experimentados en el núcleo familiar en el pasado y/o que seguían gravitando sobre la familia en el momento de la entrevista de un total de 46 elementos posibles, dando lugar a una puntuación cuantitativa en la que mayores puntuaciones se correspondían con resultados más negativos. La distribución muestral y los principales estadísticos relativos a esta dimensión han sido recogidos en la Figura 17.

Como puede observarse en la Figura 17, las familias usuarias de los SS.SS. con hijos en edad preescolar mostraron una gran variabilidad en cuanto a la acumulación de elementos estresantes y de riesgo. Así, si bien el valor promedio se situó en 11,44 puntos ($DT = 6,37$), los resultados en esta dimensión oscilaron desde familias que no informaron acerca de ningún estresor o factor de riesgo hasta otras que habían acumulado 28 sucesos negativos en el núcleo familiar.

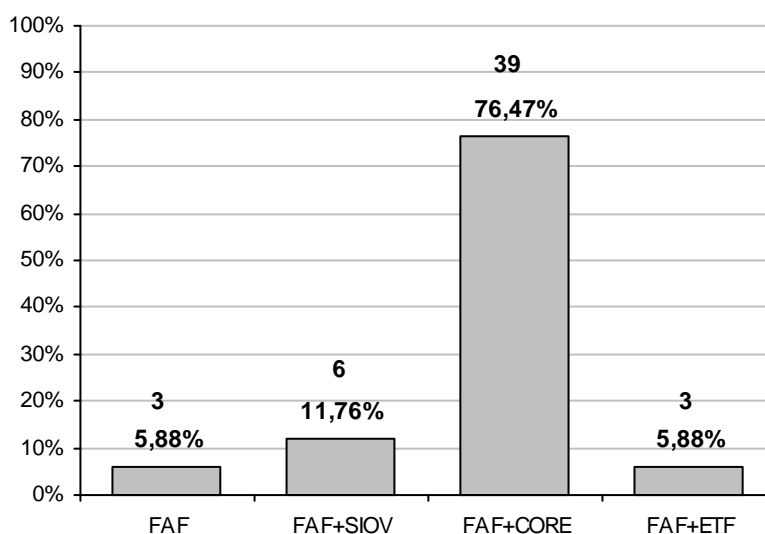
Figura 17. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad preescolar y estadísticos descriptivos en función de la acumulación de factores estresantes y de riesgo en la familia



Para finalizar con la descripción del perfil sociodemográfico, en último lugar se recabó información acerca del **nivel de intervención familiar** recibido en el momento de la entrevista por parte de los servicios sociales. Como se detalló en el bloque metodológico de este trabajo, todas las familias procedentes de los SS.SS. participantes en esta investigación eran usuarias de dichos servicios por razones de preservación familiar. No obstante, se solicitó a los profesionales de los SS.SS. que indicaran el nivel de especialización de la intervención familiar recibida, quienes establecieron cuatro categorías ordinales crecientes en cuanto al nivel de intervención: intervención psico-educativa grupal (FAF), intervención psico-educativa grupal e intervención en el servicio de información, orientación y valoración social (FAF+SIOV), intervención psico-educativa grupal e intervención en el servicio de convivencia y reinserción familiar (FAF+CORE) y, finalmente, intervención psico-educativa grupal e intervención en los equipos de tratamiento familiar (FAF+ETF). La distribución de la muestra de familias usuarias de los SS.SS. con hijos en edad preescolar en función de esta dimensión ha sido recogida en la Figura 18.

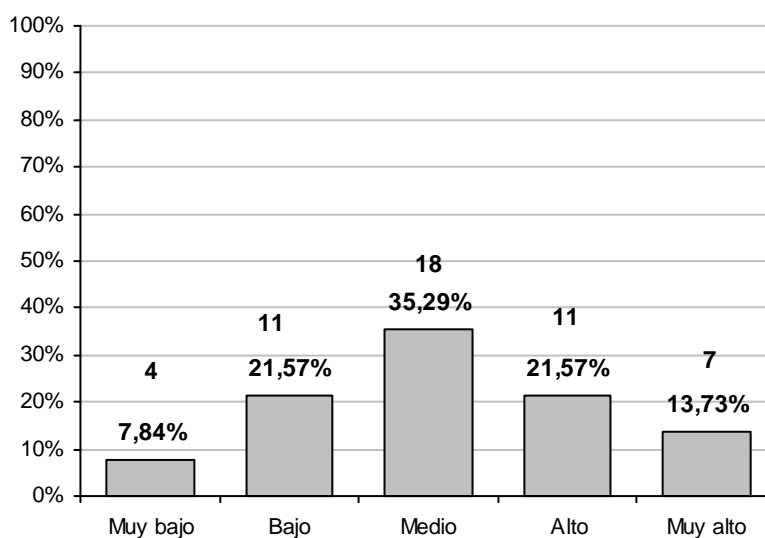
Como puede observarse en la Figura 18, las familias usuarias de los SS.SS. con hijos en edad preescolar recibían en su mayoría intervenciones del servicio CORE (76,47%), existiendo un porcentaje muy reducido de familias que participaran en el servicio SIOV (11,76%), ETF (5,88%) o exclusivamente en el programa FAF (5,88%).

Figura 18. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad preescolar (frecuencias y porcentajes) en función del nivel de intervención familiar recibido ($n = 51$)



Una vez descritas las características sociodemográficas de las familias usuarias de los SS.SS. se exploraron otras dimensiones relativas a su funcionamiento familiar. A este respecto, se evaluó el grado en que los **padres motivaban a sus hijos para que les fuera bien en la escuela**. Los tutores curriculares informaron de esta dimensión a través de cinco categorías de respuesta que abarcaban desde una muy baja motivación parental hasta una motivación muy alta. La distribución de la muestra de familias con hijos en edad preescolar en función de esta dimensión ha sido recogida en la Figura 19.

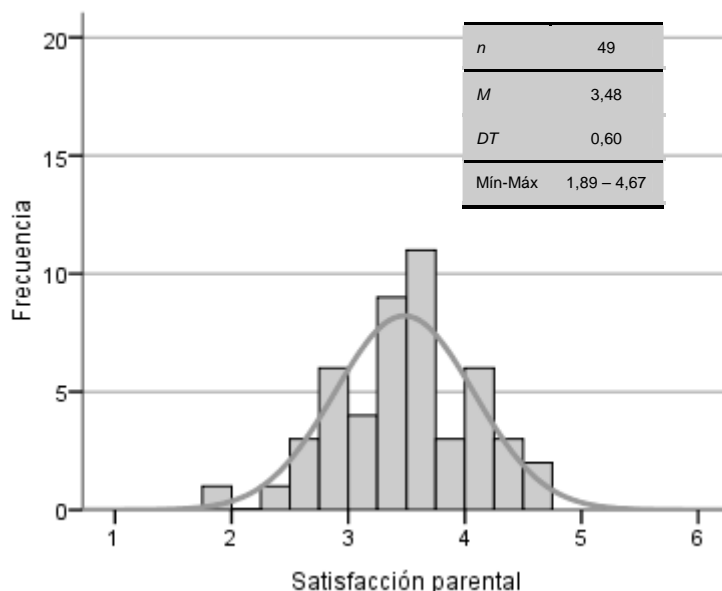
Figura 19. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad preescolar (frecuencias y porcentajes) en función de la motivación parental para el éxito escolar ($n = 51$)



La Figura 19 muestra que una muy baja motivación fue la opción menos frecuente, aunque se observó cierta variabilidad en los resultados. Así, la mayoría de las respuestas relacionadas con la motivación parental para el éxito escolar oscilaron desde valoraciones bajas hasta altas, concentrando un 78,5% de los casos. La situación más frecuente en los SS.SS. fue la existencia de una motivación parental media ($n = 18$).

Continuando con la descripción del funcionamiento de las familias usuarias de los SS.SS. con hijos en edad preescolar, a continuación se presentan dos dimensiones relativas a la percepción de las madres sobre su rol parental: la satisfacción parental y la competencia parental. La distribución y los principales estadísticos relativos a la dimensión **satisfacción parental**, que fue evaluada en una escala de 1 a 6 puntos, han sido recogidos en la Figura 20.

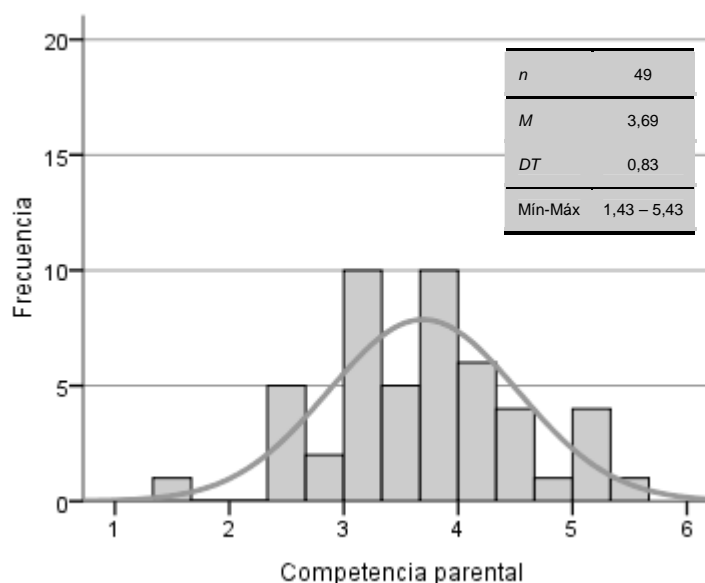
Figura 20. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad preescolar y estadísticos descriptivos en función de la satisfacción parental



Como refleja la Figura 20, en las familias usuarias de los SS.SS. con hijos en edad preescolar se halló una satisfacción parental distribuida, en términos generales, de forma normal, con una gran acumulación de respuestas en la zona central de la escala. Se observó una dispersión moderada en las respuestas ($DT = 0,60$), con un rango de puntuaciones entre 1,89 y 4,67 puntos. El valor promedio de satisfacción parental se situó en 3,48 puntos.

A continuación, en la Figura 21, se presenta la distribución muestral y los estadísticos descriptivos relativos a la dimensión **competencia parental** la cual, al igual que en el caso anterior, fue evaluada en una escala de 1 a 6 puntos.

Figura 21. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad preescolar y estadísticos descriptivos en función de la competencia parental

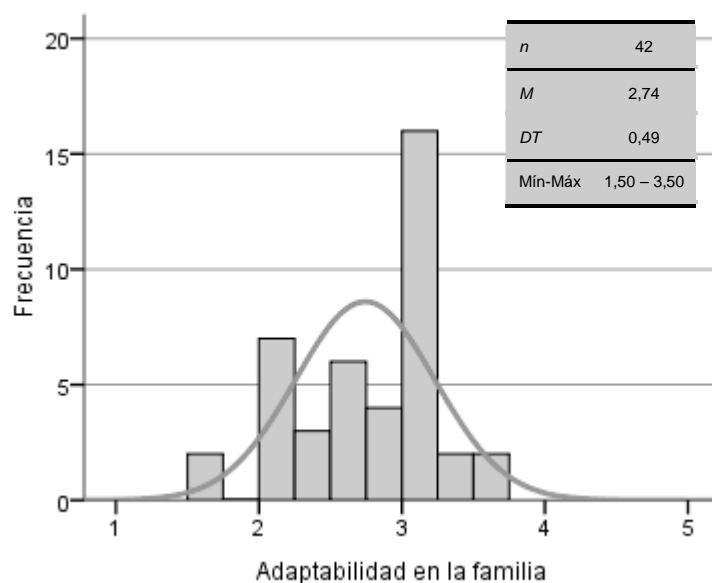


En la Figura 21 se pone de manifiesto una distribución normal en términos generales de la competencia parental de las familias usuarias de los SS.SS. con hijos en edad preescolar. A diferencia de lo que ocurría con la satisfacción parental, en esta ocasión existía una mayor dispersión de las respuestas a lo largo de la escala, que se puso de manifiesto en una mayor desviación tipo ($DT = 0,83$) y en un rango de respuestas más amplio (entre 1,43 y 5,43 puntos). Como promedio, las madres de los SS.SS. con hijos en edad preescolar informaron de una competencia parental percibida igual a 3,69 puntos.

Finalmente, fueron consideradas dos dimensiones relativas al funcionamiento de la familia como sistema: la adaptabilidad en la familia y la cohesión familiar. A continuación, en la Figura 22 se presenta la distribución de las familias usuarias de los SS.SS. con hijos en edad preescolar y los principales estadísticos descriptivos relativos a la dimensión **adaptabilidad en la familia**. Esta dimensión fue evaluada en una escala que oscilaba entre 1 y 5 puntos.

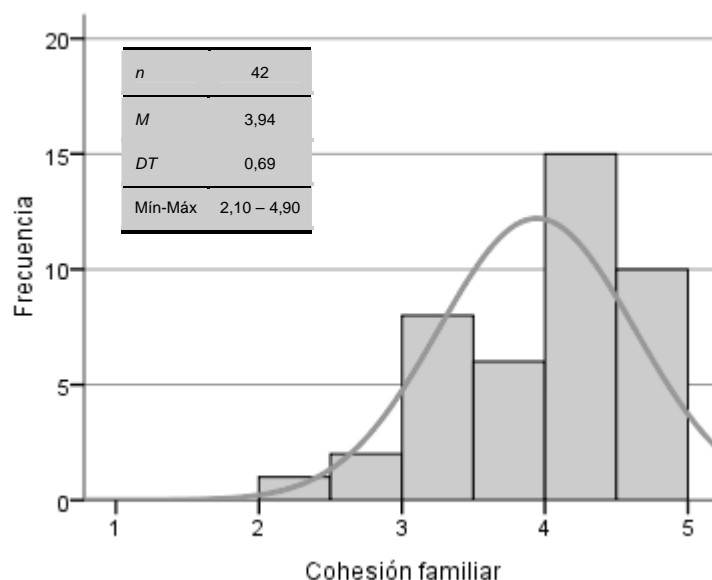
Como se refleja en la Figura 22, la adaptabilidad en las familias usuarias de los SS.SS. con hijos en edad preescolar mostró una distribución bastante homogénea ($DT = 0,49$ y rango de 1,50 a 3,50 puntos), con un predominio de puntuaciones centrales de la escala. Como promedio, estas familias informaron de una adaptabilidad igual a 2,74 puntos.

Figura 22. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad preescolar y estadísticos descriptivos en función de la adaptabilidad en la familia



A continuación y, en último lugar, se describe la **cohesión familiar** de la muestra de familias usuarias de los SS.SS. con hijos en edad preescolar. En la Figura 23 se presenta la distribución de esta dimensión, así como los principales estadísticos descriptivos al respecto.

Figura 23. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad preescolar y estadísticos descriptivos en función de la cohesión familiar



En la Figura 23 puede apreciarse una distribución de respuestas que presenta grandes diferencias con la dimensión anterior. En el caso de la cohesión familiar, la mayoría de la muestra se situó en la zona derecha de la distribución y el rango de

respuestas fue más amplio en esta ocasión ($DT = 0,69$ y valores entre 2,10 y 4,90 puntos). Como media, las familias usuarias de los SS.SS. con hijos en edad preescolar mostraron un índice de cohesión familiar de 3,94 puntos.

Una vez expuestos los principales descriptivos del contexto familiar de las familias usuarias de los SS.SS. con hijos en edad preescolar, se presentan a continuación las **correlaciones** entre las distintas dimensiones cuantitativas y ordinales evaluadas, empleando para ello el coeficiente r de Pearson para las primeras y el coeficiente r_s de Spearman para las segundas (Tabla 15).

Tabla 15. Correlaciones entre las dimensiones familiares durante la etapa preescolar ($n = 51$)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Nivel socio-educativo familiar													
Nivel educativo materno	-	,76***	,11	,07	-,03	-,01	-,35*	,15	,43**	-,03	-,11	,15	,44**
Nivel educativo paterno		-	,24	,48 ⁺	-,25	-,18	-,44*	-,04	,51**	-,15	,02	,02	,40*
Cualificación laboral materna			-	,25	-,08	-,15	-,34 ⁺	-,27	,13	-,22	-,24	-,04	-,04
Cualificación laboral paterna				-	-,07	-,14	-,04	,19	,26	-,18	,16	,07	,05
Estructura familiar													
Nº personas en el hogar					-	,54***	,24	,25 ⁺	-,18	-,21	-,15	,04	-,04
Nº hijos en el hogar						-	,24	,15	-,15	,05	-,07	,03	-,08
Elementos estresantes y de riesgo													
Nivel de intervención familiar							-	,43**	-,36*	,19	-,03	-,14	-,03
Funcionamiento familiar													
Motivación parental escolar									-	-,01	,10	,11	,35*
Satisfacción parental										-	-,02	-,04	,32*
Competencia parental											-	,38*	,11
Adaptabilidad en la familia												-	,38*
Cohesión familiar													-

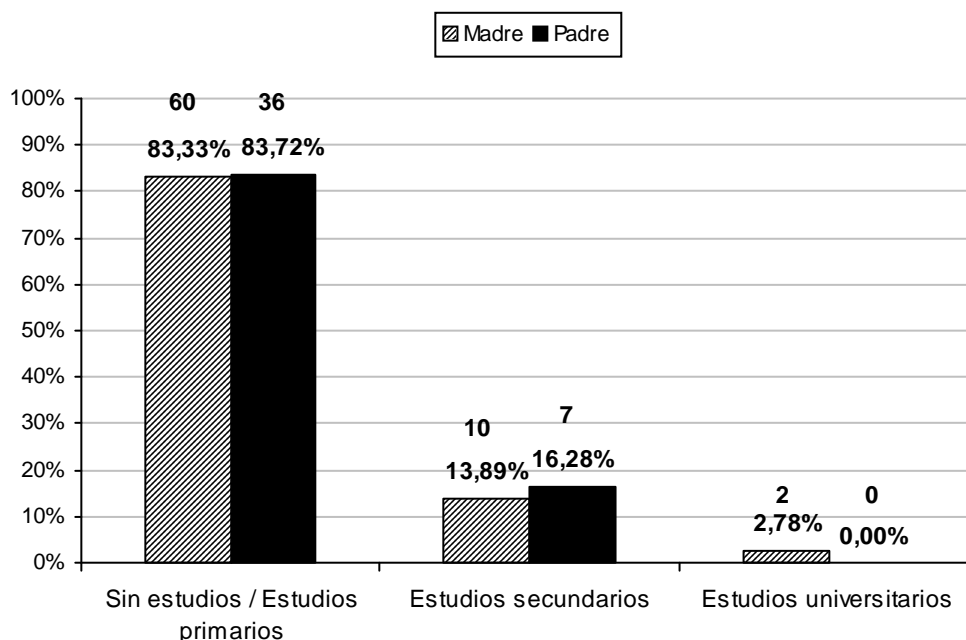
⁺ $p < ,1$ * $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

Los resultados indican que se obtuvieron correlaciones elevadas entre el nivel educativo de ambos progenitores, así como una asociación moderada entre dicho nivel educativo y las dimensiones nivel de riesgo familiar, motivación parental para el éxito escolar y cohesión familiar. El número de personas en el hogar y el número de hijos por núcleo familiar se asociaron entre sí de forma significativa. Así mismo, un mayor número de elementos estresantes y de riesgo se asoció positivamente con un nivel de intervención familiar más especializado y con una menor motivación parental para el éxito escolar. En relación con las dimensiones relativas al funcionamiento familiar, además de la asociación entre cohesión familiar y nivel educativo de los progenitores, dicha cohesión se relacionó positivamente con la motivación parental para el éxito escolar, la satisfacción con el rol parental y la adaptabilidad de la familia. La competencia parental únicamente mostró una asociación significativa con la adaptabilidad en la familia.

1.1.2. Las familias usuarias de los SS.SS. con hijos e hijas en edad escolar

En relación al **nivel socio-educativo de las familias**, nuevamente se presenta el nivel educativo de ambos progenitores, su situación laboral y la cualificación del trabajo desempeñado. En relación con el **nivel educativo de ambos progenitores** de los SS.SS. de los niños y niñas en edad escolar, en la Figura 24 se recoge mediante un gráfico de barras las frecuencias y los porcentajes válidos asociados a cada una de las categorías de respuesta disponibles (sin estudios o estudios primarios, estudios secundarios y estudios universitarios) de forma diferenciada para cada uno de los progenitores.

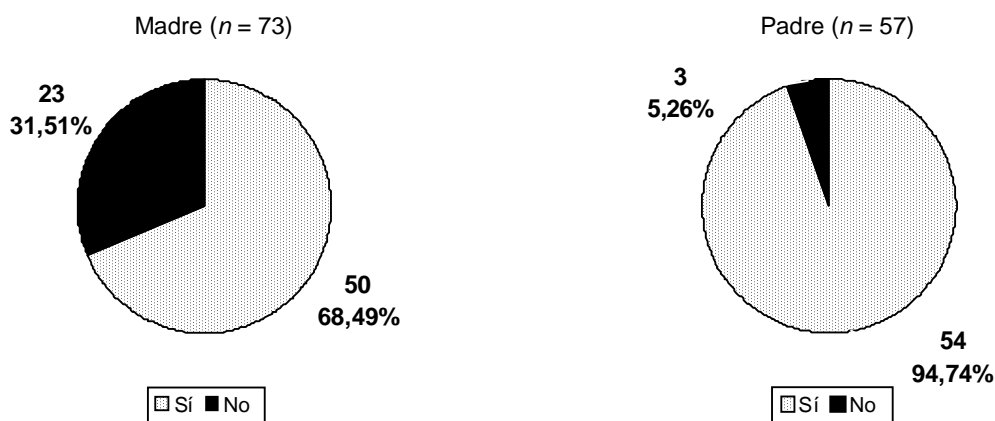
Figura 24. Distribución de los menores en edad escolar de familias de los SS.SS. (frecuencias y porcentajes) en función del nivel educativo de los progenitores ($n_{\text{madre}} = 72$, $n_{\text{padre}} = 43$)



En esta figura se observa una distribución piramidal del nivel educativo de los progenitores, predominando los padres y madres sin estudios o con estudios primarios, frente a menos de un 3% de los progenitores que habían finalizado estudios universitarios.

En relación a la **situación laboral de los progenitores**, la Figura 25 muestra las frecuencias y porcentajes asociados a cada categoría de respuesta mediante un gráfico de sectores, especificando si los padres y madres de los menores en edad escolar trabajaban o no en el momento en que se desarrolló esta investigación.

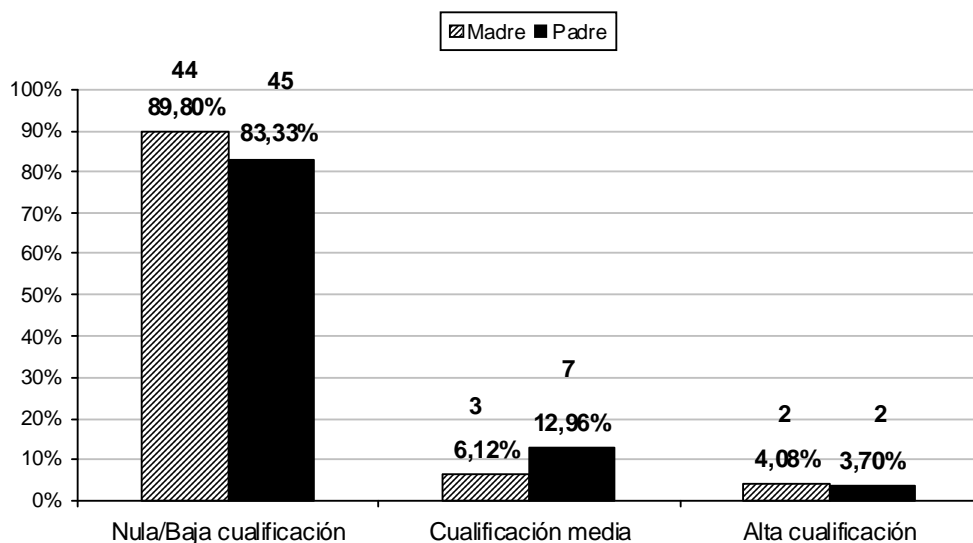
Figura 25. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad escolar (frecuencias y porcentajes) en función de la situación laboral de los progenitores



Como puede observarse en la Figura 25, entre los progenitores de los SS.SS. con hijos en edad escolar predominaba una situación laboral activa. No obstante, considerando a madres y padres por separado, se aprecia la existencia de un mayor porcentaje de padres trabajadores en comparación con la situación laboral materna.

Para finalizar con el nivel socio-educativo familiar, se presentan a continuación los resultados relativos a la calificación laboral de los trabajos desempeñados por aquellos padres y madres laboralmente activos, distinguiendo entre trabajos para los que no era necesaria ninguna cualificación o ésta era muy baja, aquéllos que requerían ciertas habilidades, destrezas o conocimientos y el conjunto de actividades laborales para los que era necesaria una formación específica. La Figura 26 recoge las frecuencias y porcentajes obtenidos a este respecto para ambos progenitores.

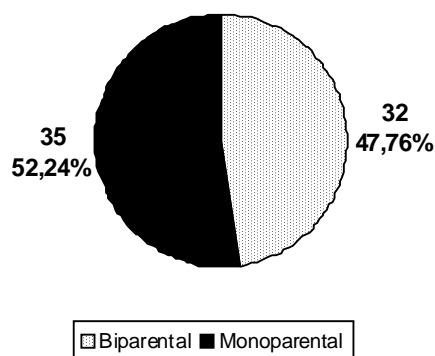
Figura 26. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad escolar (frecuencias y porcentajes) en función de la cualificación laboral del trabajo desempeñado por los progenitores ($n_{\text{madre}} = 49$, $n_{\text{padre}} = 54$)



La Figura 26 muestra una gran homogeneidad en cuanto a la cualificación laboral de los progenitores de menores en edad escolar, ya que la gran mayoría de padres y madres de los SS.SS. desempeñaban trabajos que requerían ninguna o muy baja cualificación. Con todo, en esta gráfica puede observarse que los padres desempeñaban en más ocasiones que las madres trabajos de cualificación media.

Una vez examinado el nivel socio-educativo de las familias y, al igual que en el caso de los menores en edad preescolar, se exploraron diversas **características estructurales de los hogares** de niños y niñas en edad escolar. Concretamente, nuevamente se describe la estructura familiar en función del número de progenitores presentes en el hogar, el número de personas que convivían y el número de menores existentes en cada núcleo familiar. En relación a la estructura familiar, la Figura 27 recoge la distribución de las familias usuarias de los SS.SS. con hijos en edad escolar en función del número de progenitores presentes en el núcleo familiar mediante un gráfico de sectores.

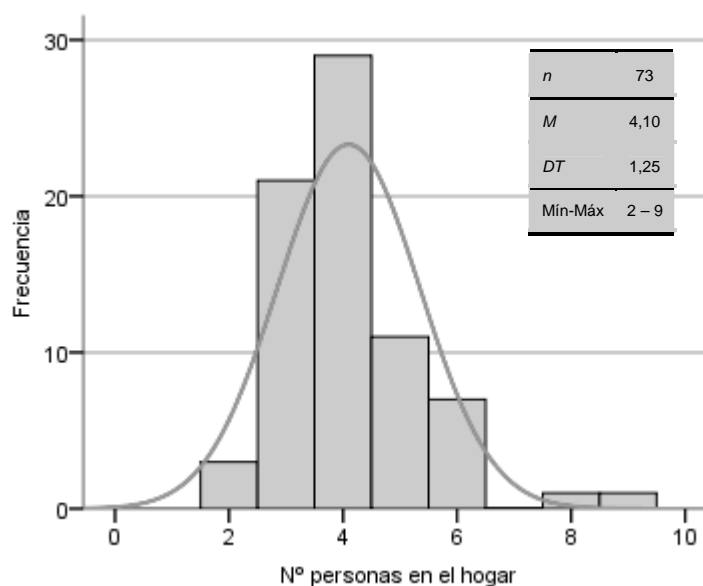
Figura 27. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad escolar (frecuencias y porcentajes) en función de la estructura familiar ($n = 67$)



Como refleja la Figura 27, en los hogares de menores en edad escolar procedentes de familias usuarias de los SS.SS. se observaron porcentajes similares de familias biparentales y monoparentales (52,24% de hogares monoparentales).

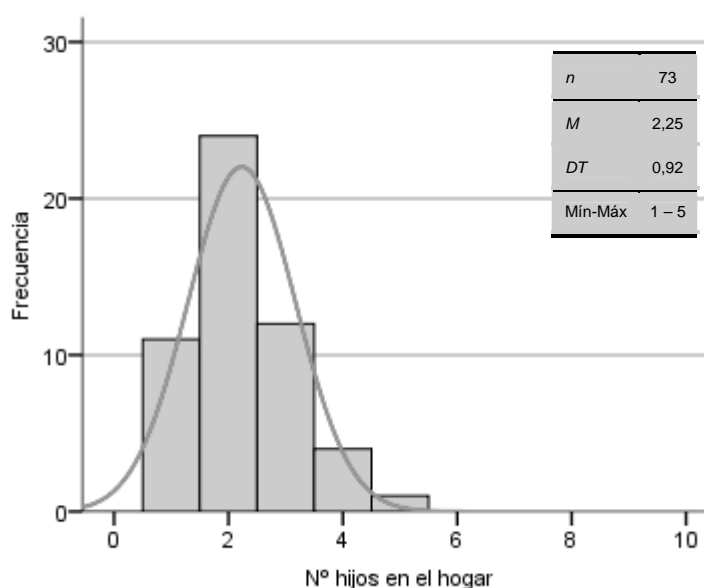
Continuando con la descripción de los hogares de niños y niñas en edad escolar, en segundo lugar se exploró el número de personas que convivía en cada núcleo familiar. La distribución de la muestra de familias con hijos en edad escolar y los descriptivos principales han sido recogidos en la Figura 28.

Figura 28. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad escolar y estadísticos descriptivos en función del número de personas que conviven en el hogar



Como puede observarse en la Figura 28, en las familias usuarias de los SS.SS. convivía una media de 4 personas, si bien el rango de personas observado (2 a 9) y la desviación tipo hallada ($DT = 1,25$) ponen de manifiesto la existencia de cierta variabilidad en el tamaño de las familias usuarias de los SS.SS. con hijos en edad escolar. En relación al número de hijos presentes en cada núcleo familiar, la Figura 29 presenta la distribución de la muestra de familias usuarias de los SS.SS. con hijos en edad escolar y los descriptivos principales en torno a esta dimensión.

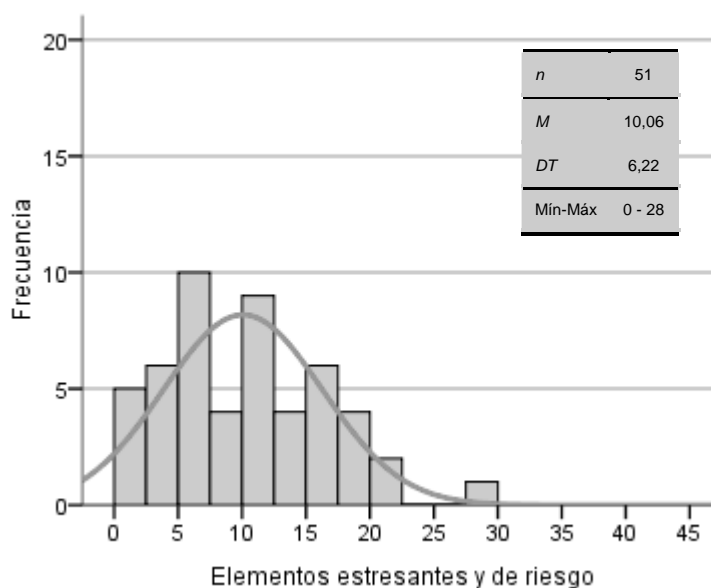
Figura 29. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad escolar y estadísticos descriptivos en función del número de hijos que conviven en el hogar



Tal y como se refleja en la Figura 29, las familias usuarias de los SS.SS. disponían de 2,25 hijos como promedio, si bien existía cierta variabilidad en los resultados (rango de 1 a 5 hijos).

Continuando con las características sociodemográficas familiares, a continuación se describe la **acumulación de factores estresantes y de riesgo en la familia**. Las cuidadoras principales de las familias usuarias de los SS.SS. informaron acerca del número de elementos estresantes y de riesgo que habían sido experimentados en el núcleo familiar en el pasado y/o que seguían gravitando sobre la familia en el momento de la entrevista de un total de 46 elementos posibles, dando lugar a una puntuación cuantitativa en la que mayores puntuaciones se correspondían con resultados más negativos. La distribución muestral y los principales estadísticos relativos a esta dimensión han sido recogidos en la Figura 30.

Figura 30. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad escolar y estadísticos descriptivos en función de la acumulación de factores estresantes y de riesgo en la familia

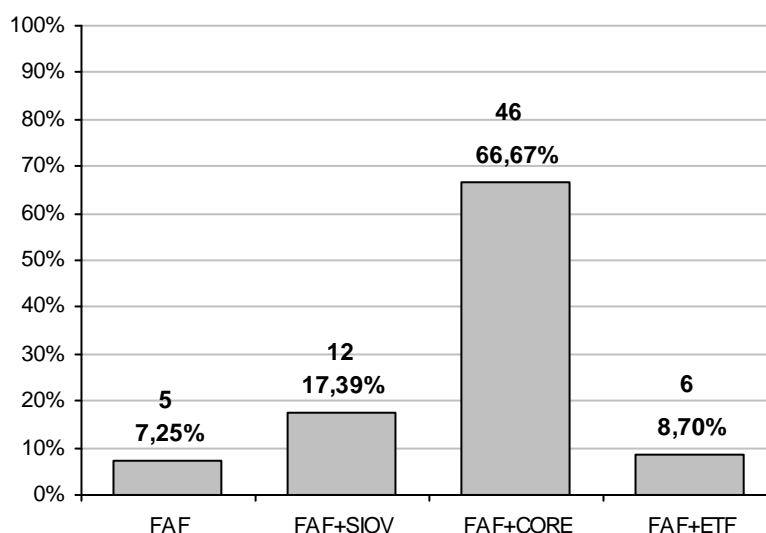


Como puede observarse en la Figura 30, las familias usuarias de los SS.SS. con hijos en edad escolar mostraron una gran variabilidad en cuanto a la acumulación de elementos estresantes y de riesgo. Así, si bien el valor promedio se situó en 10,06 puntos ($DT = 6,22$), los resultados en esta dimensión oscilaron desde familias que no informaron acerca de ningún estresor o factor de riesgo hasta otras que habían acumulado 28 sucesos negativos en el núcleo familiar.

Para finalizar con la descripción del perfil sociodemográfico, en último lugar se recabó información acerca del **nivel de intervención familiar** recibido en el momento de la entrevista por parte de los servicios sociales, diferenciando entre intervenciones psico-educativas grupales exclusivamente (FAF), intervenciones en el servicio de información,

orientación y valoración social (FAF+SIOV), intervenciones en el servicio de convivencia y reinserción familiar (FAF+CORE) y, finalmente, intervenciones en los equipos de tratamiento familiar (FAF+ETF). La distribución de la muestra de familias usuarias de los SS.SS. con hijos en edad escolar en función de esta dimensión ha sido recogida en la Figura 31.

Figura 31. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad escolar (frecuencias y porcentajes) en función del nivel de intervención familiar recibido ($n = 69$)

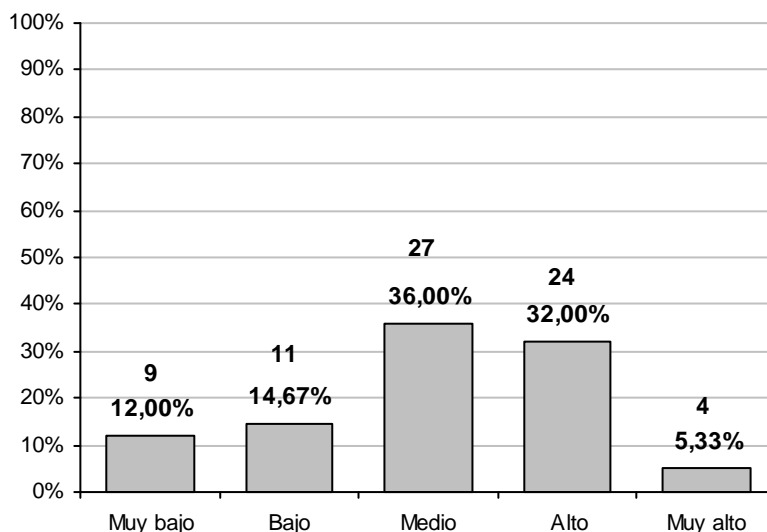


Como puede observarse en la Figura 31, las familias usuarias de los SS.SS. con hijos en edad escolar recibían en su mayoría intervenciones del servicio CORE (66,67%), existiendo un porcentaje muy reducido de familias que participara en el servicio SIOV (17,39%), ETF (8,70%) o exclusivamente en el programa FAF (7,25%).

Al igual que durante la etapa evolutivo-educativa anterior, en el caso de los menores en edad escolar se exploraron nuevamente las dimensiones relativas al funcionamiento de las familias usuarias de los SS.SS. A continuación se describe el grado en que los **padres motivaban a sus hijos para que les fuera bien en la escuela** mediante una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta. La distribución de la muestra en función de esta dimensión ha sido recogida en la Figura 32.

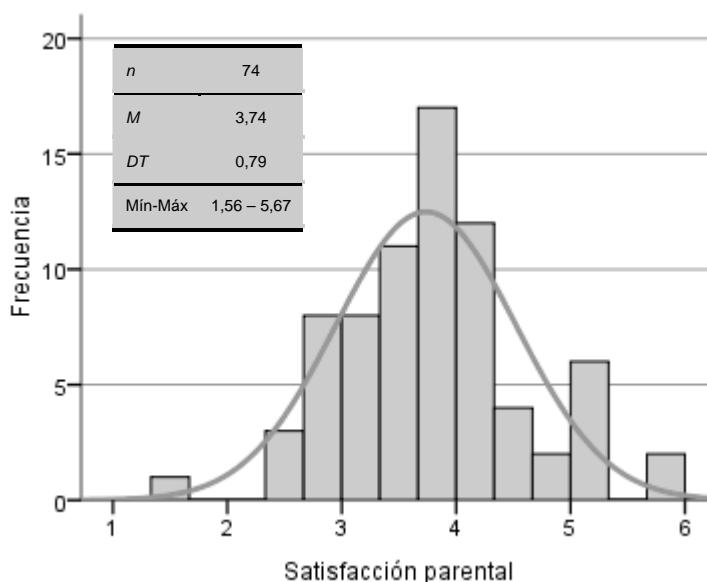
La Figura 32 pone de manifiesto que la existencia de una motivación muy alta fue la opción menos frecuente. Es decir, fue infrecuente que en las familias usuarias de los SS.SS. los menores en edad escolar recibieran una motivación parental muy alta para el éxito escolar. Sin embargo, el grueso de las respuestas relacionadas con la motivación parental se acumuló en las valoraciones medias y altas (concentrando un 68,00% de los casos). La situación más frecuente fue la existencia de una motivación parental media ($n = 27$).

Figura 32. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad escolar (frecuencias y porcentajes) en función de la motivación parental para el éxito escolar ($n = 75$)



Continuando con la descripción del funcionamiento de las familias usuarias de los SS.SS., en la Figura 33 se presenta la distribución y los principales estadísticos relativos a la dimensión **satisfacción parental**, que fue evaluada en una escala de 1 a 6 puntos.

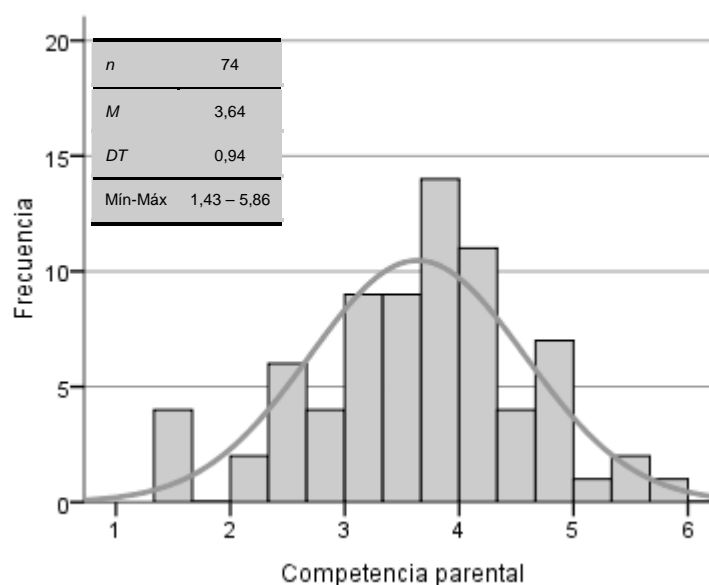
Figura 33. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad escolar y estadísticos descriptivos en función de la satisfacción parental



Como puede observarse en esta figura, en las familias usuarias de los SS.SS. con hijos en edad escolar se halló una satisfacción parental distribuida de forma normal en términos generales, con una puntuación promedio de 3,74 puntos. Se observó cierto grado de variabilidad en las respuestas ($DT = 0,79$), con un rango de puntuaciones entre 1,56 y 5,67 puntos.

A continuación, en la Figura 34 se presenta la distribución muestral y los estadísticos descriptivos relativos a la dimensión **competencia parental**, evaluada en una escala de 1 a 6 puntos.

Figura 34. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad escolar y estadísticos descriptivos en función de la competencia parental

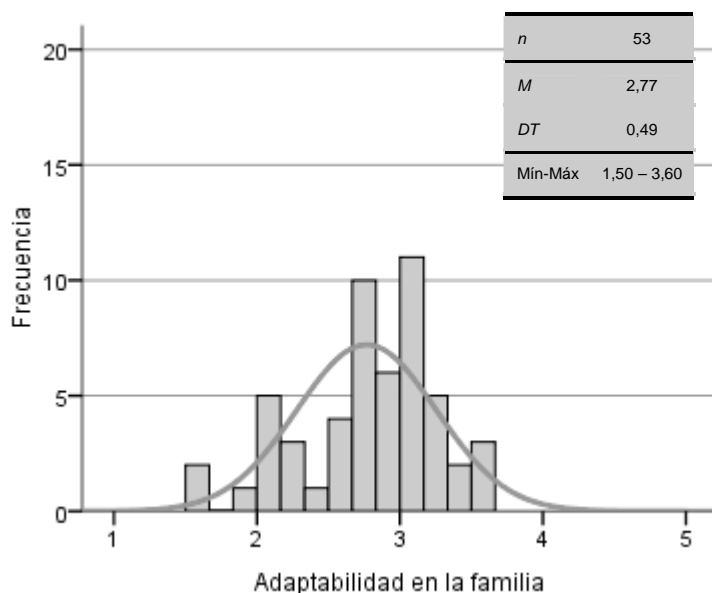


En la Figura 34 se observa, al igual que en la dimensión anterior, una distribución normal en términos generales de la competencia parental de las familias usuarias de los SS.SS. con hijos en edad escolar. Nuevamente existía cierto grado de dispersión de las respuestas a lo largo de la escala, tal y como refleja la desviación tipo hallada ($DT = 0,94$) y el rango de respuestas observado (entre 1,43 y 5,86 puntos). Como promedio, las madres de los SS.SS. con hijos en edad escolar informaron de una competencia parental percibida igual a 3,64 puntos.

Finalmente, se ofrecen los resultados relativos al funcionamiento de la familia como sistema: la adaptabilidad en la familia y la cohesión familiar. En la Figura 35 se presenta la distribución de las familias usuarias de los SS.SS. con hijos en edad escolar y los principales estadísticos descriptivos relativos a la dimensión **adaptabilidad en la familia**, cuya escala oscilaba entre 1 y 5 puntos.

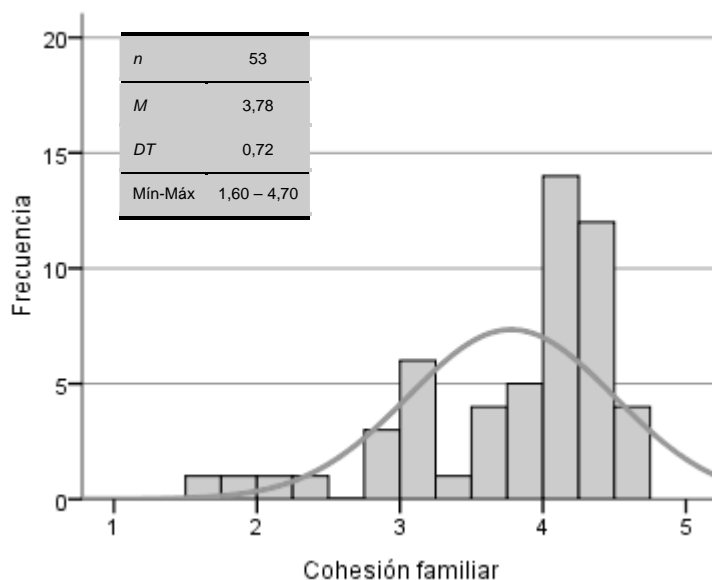
Como puede apreciarse en la Figura 35, la adaptabilidad en las familias usuarias de los SS.SS. con hijos en edad escolar mostró una distribución bastante homogénea ($DT = 0,49$ y rango de 1,50 a 3,60 puntos), con un predominio de puntuaciones centrales de la escala. Como promedio, estas familias informaron de una adaptabilidad igual a 2,77 puntos.

Figura 35. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad escolar y estadísticos descriptivos en función de la adaptabilidad en la familia



A continuación y, en último lugar, se describe la **cohesión familiar** de la muestra de familias usuarias de los SS.SS. con hijos en edad escolar. En la Figura 36 se presenta la distribución de esta dimensión, así como los principales estadísticos descriptivos.

Figura 36. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad escolar y estadísticos descriptivos en función de la cohesión familiar



Al igual que sucedía en la etapa evolutivo-educativa anterior, en el caso de la cohesión de las familias con hijos en edad escolar, la mayoría de la muestra se situó en la zona derecha de la distribución. El rango de respuestas fue más amplio en comparación con la adaptabilidad familiar ($DT = 0,72$ y valores entre 1,60 y 4,70 puntos). Como

media, las familias usuarias de los SS.SS. con hijos en edad escolar informaron de una cohesión familiar igual a 3,78 puntos.

Una vez presentados los principales descriptivos de las dimensiones familiares durante la etapa escolar, a continuación se exponen las **correlaciones** entre las distintas dimensiones de carácter cuantitativo y ordinal, empleando para ello el coeficiente r de Pearson para las primeras y el coeficiente r_s de Spearman para las segundas (Tabla 16).

Tabla 16. Correlaciones entre las dimensiones familiares durante la etapa escolar ($n = 75$)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Nivel socio-educativo familiar													
Nivel educativo materno	-	,73***	,54*	,52***	-,07	-,16	-,12	-,04	,19	-,24*	-,08	,24 ⁺	,06
Nivel educativo paterno		-	,39 ⁺	,83***	-,09	-,22	-,29	-,12	,04	-,11	-,33*	-,18	-,01
Cualificación laboral materna			-	,49**	,02	-,11	-,15	,11	-,01	-,13	-,01	,18	-,20
Cualificación laboral paterna				-	-,18	-,26 ⁺	,07	-,02	,07	-,07	-,08	,19	,08
Estructura familiar													
Nº personas en el hogar					-	,55***	,11	,23 ⁺	-,01	-,15	-,27*	-,05	-,03
Nº hijos en el hogar						-	-,07	,02	-,20	-,04	-,02	-,04	,12
Elementos estresantes y de riesgo							-	,28 ⁺	-,06	-,22	-,27*	-,26 ⁺	-,30*
Nivel de intervención familiar								-	-,22 ⁺	-,06	-,14	,04	-,06
Funcionamiento familiar													
Motivación parental escolar									-	-,09	-,01	,02	,30*
Satisfacción parental										-	,24*	,02	,25 ⁺
Competencia parental											-	,09	,33*
Adaptabilidad en la familia												-	,56***
Cohesión familiar													-

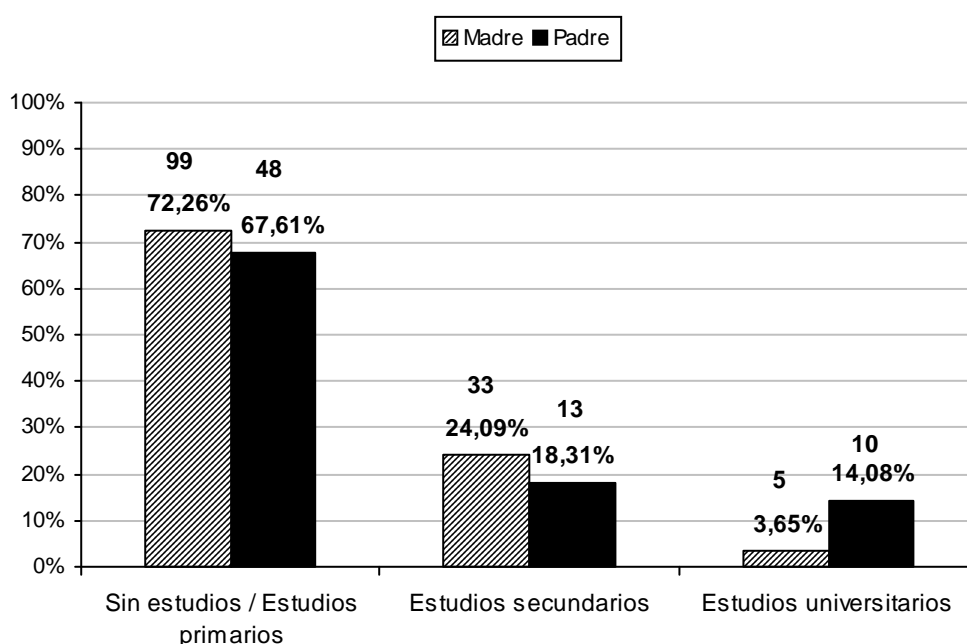
⁺ $p < ,1$ * $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

La Tabla 16 recoge las correlaciones entre las distintas dimensiones familiares evaluadas durante los años escolares. En términos globales, los indicadores de nivel socio-educativo familiar presentaron relaciones positivas entre sí, al igual que sucedió con las dimensiones relativas a la estructura familiar. El número de elementos estresantes y de riesgo en la familia, por su parte, se asoció marginalmente con un nivel de intervención familiar más especializado ($p = ,059$) y con un mayor número de personas por núcleo familiar ($p = ,056$). Así mismo, algunos indicadores sociodemográficos se asociaron con dimensiones relativas al funcionamiento familiar. De este modo, el nivel educativo materno se relacionó negativamente con la satisfacción parental. Además, tanto el nivel educativo paterno como el número de personas en el hogar se relacionaron negativamente con la competencia parental percibida. El nivel de intervención familiar se asoció marginalmente con una menor motivación parental para el éxito escolar ($p = ,063$). En relación con las dimensiones relativas al funcionamiento familiar, éstas presentaron algunas correlaciones moderadas y positivas entre sí. Concretamente, la satisfacción parental se asoció positivamente con la competencia parental y la cohesión familiar se relacionó con el resto de dimensiones relativas al funcionamiento familiar.

1.1.3. Las familias usuarias de los SS.SS. con hijos e hijas adolescentes

Atendiendo al **nivel socio-educativo de las familias** de los chicos y chicas en edad adolescente, nuevamente se describe el nivel educativo de ambos progenitores, la situación laboral de madres y padres y la cualificación laboral del trabajo desempeñado por los mismos. En primer lugar se presenta la información relativa al nivel educativo de ambos progenitores. En la Figura 37 se recoge, mediante un gráfico de barras, las frecuencias y los porcentajes válidos asociados a cada una de las categorías de respuesta, de forma separada para cada uno de los progenitores.

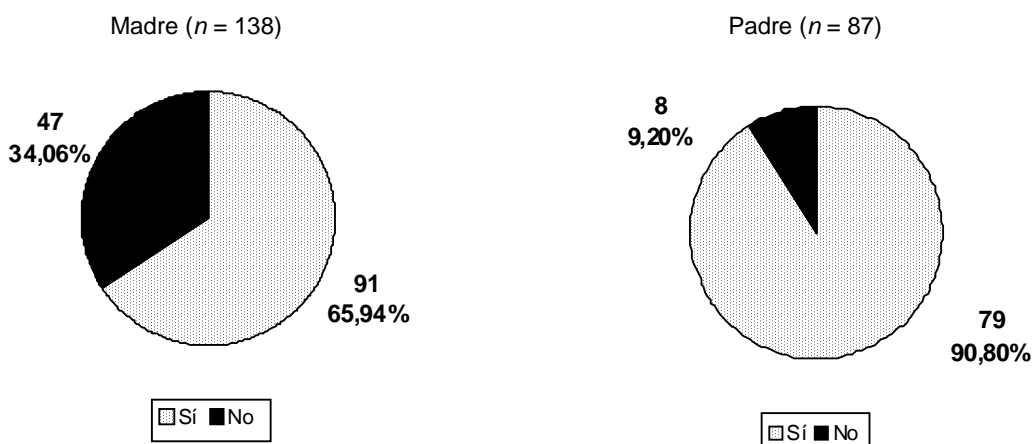
Figura 37. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos adolescentes (frecuencias y porcentajes) en función del nivel educativo de los progenitores ($n_{\text{madre}} = 137$, $n_{\text{padre}} = 71$)



En la Figura 37 se observa la existencia de una distribución piramidal en relación al nivel educativo de los cuidadores principales, independientemente del sexo de los progenitores. Estos resultados ponen de manifiesto que, en términos generales, los progenitores de menores en edad adolescente no disponían en su mayoría de estudios o se trataba de estudios primarios, aunque cabe destacar que era más frecuente que los padres disfrutaran de estudios universitarios en comparación con las madres.

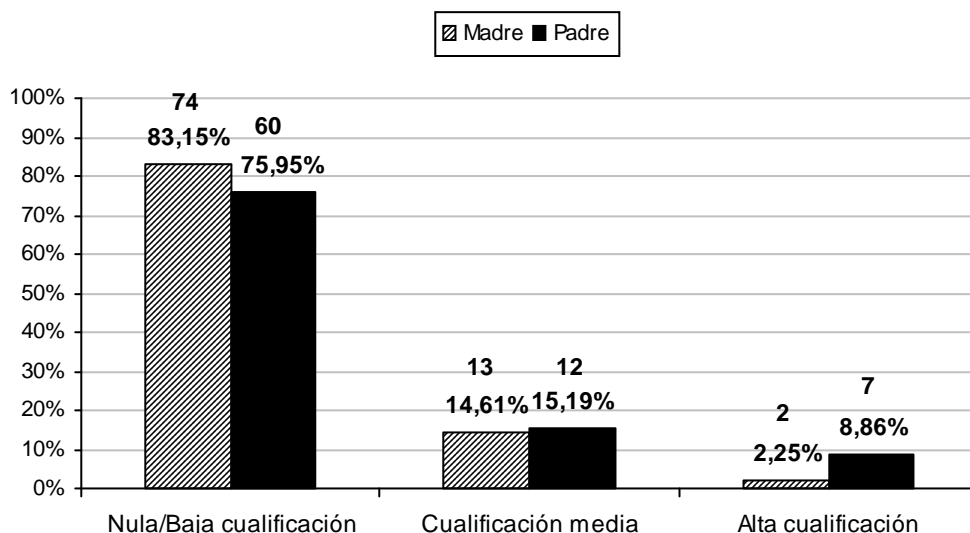
A continuación, se describe la situación laboral de los progenitores, especificando si padres y madres trabajaban o no en el momento en que se desarrolló esta investigación. La Figura 38 muestra las frecuencias y porcentajes asociados a cada categoría de respuesta mediante un gráfico de sectores.

Figura 38. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos adolescentes (frecuencias y porcentajes) en función de la situación laboral de los progenitores



Como puede observarse en la Figura 38, predominaba una situación laboral activa. No obstante, esta situación resultaba particularmente preponderante en el caso paterno. A continuación y, para finalizar con la información relativa al nivel socio-educativo familiar, se presentan los resultados relativos a la calificación laboral de los trabajos desempeñados por aquellos padres y madres laboralmente activos, distinguiendo entre trabajos de baja o nula cualificación, media cualificación y alta cualificación. La Figura 39 recoge las frecuencias y porcentajes obtenidos a este respecto para ambos progenitores.

Figura 39. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos adolescentes (frecuencias y porcentajes) en función de la cualificación laboral del trabajo desempeñado por los progenitores ($n_{\text{madre}} = 89$, $n_{\text{padre}} = 79$)

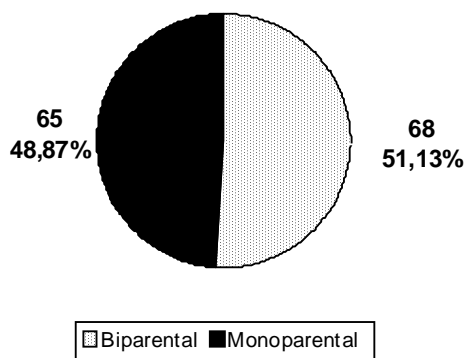


En relación a la cualificación laboral de los progenitores de los menores en edad adolescente (Figura 39), en términos generales se observa nuevamente una distribución piramidal, indicando una preponderancia de padres y madres en situación laboral activa

que desempeñaban trabajos de nula o baja cualificación. No se aprecian diferencias relevantes entre la cualificación laboral materna y la paterna, aunque existían con más frecuencia padres que ocupaban puestos laborales de mayor cualificación en comparación con las madres.

Una vez examinado el nivel socio-educativo de las familias se exploraron diversas **características estructurales de los hogares**, concretamente: la estructura familiar en función del número de progenitores presentes en el hogar, el número de personas que convivían y el número de menores existentes en cada núcleo familiar. En relación a la estructura familiar, se clasificó a las familias en biparentales y monoparentales. La Figura 40 recoge la distribución de la muestra en función de dicha estructura familiar mediante un gráfico de sectores.

Figura 40. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos adolescentes (frecuencias y porcentajes) en función de la estructura familiar ($n = 133$)

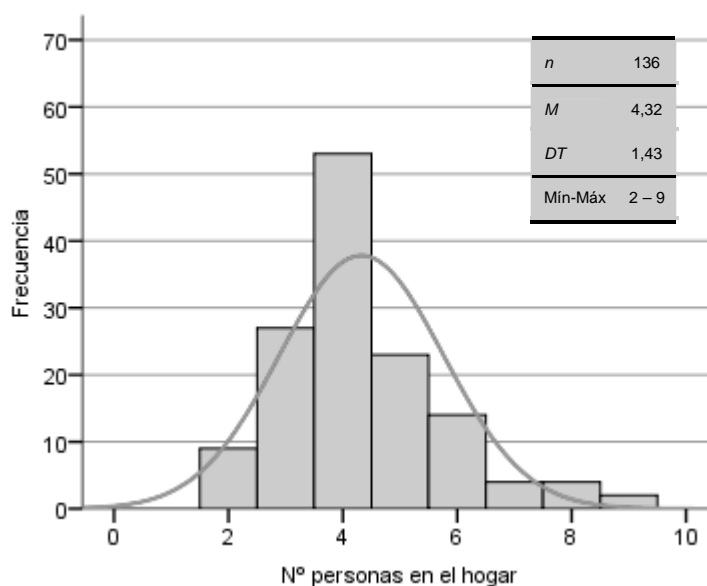


Como puede observarse en la Figura 40, existía un porcentaje muy similar de familias biparentales (51,13%) y monoparentales (48,87%) en el caso de familias usuarias de los SS.SS. con hijos e hijas adolescentes.

Continuando con las características estructurales de los hogares, en segundo lugar se exploró el número de personas que convivía en cada núcleo familiar. La distribución de la muestra y los descriptivos principales han sido recogidos en la Figura 41.

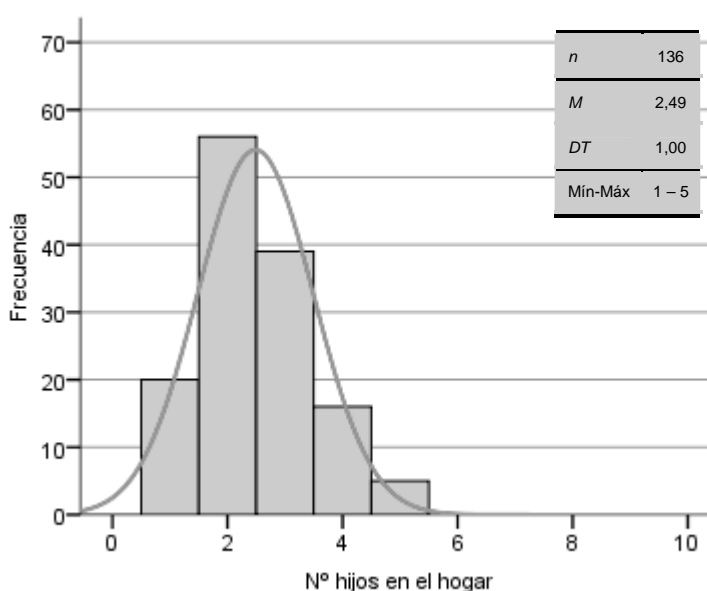
La Figura 41 pone de manifiesto la existencia de una media aproximada de cuatro personas por familia, si bien existía cierto grado de variabilidad. Prueba de ello es que los núcleos familiares de los SS.SS. estaban conformados entre dos y nueve personas y la desviación tipo alcanzó un valor igual a 1,43 puntos.

Figura 41. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos adolescentes y estadísticos descriptivos en función del número de personas que conviven en el hogar



Finalmente, en relación a las características estructurales de los hogares, se exploró el número de hijos presentes en cada núcleo familiar. La distribución de las familias usuarias de los SS.SS. con hijos adolescentes y los descriptivos principales han sido recogidos en la Figura 42.

Figura 42. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos adolescentes y estadísticos descriptivos en función del número de hijos que conviven en el hogar

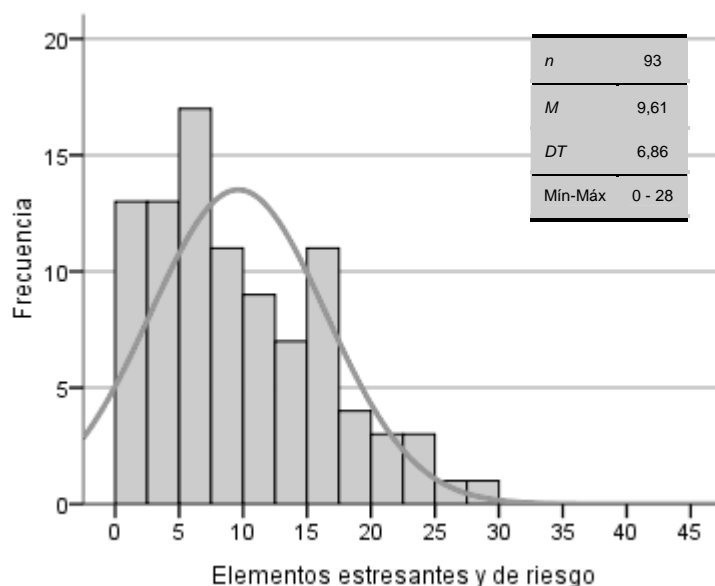


En relación a esta dimensión, en la Figura 42 se observa que las familias usuarias de los SS.SS. con hijos adolescentes informaron como promedio de dos hijos por núcleo

familiar. Nuevamente se observó gran variabilidad en los resultados, ya que se halló entre uno y cinco hijos por núcleo familiar y una desviación tipo igual a 1 punto.

Continuando con las características sociodemográficas familiares, a continuación se describe la **acumulación de factores estresantes y de riesgo en la familia**, dimensión en la que se ofrece información acerca del número de elementos estresantes y de riesgo que habían sido experimentados en el núcleo familiar en el pasado y/o que seguían gravitando sobre la familia en el momento de la entrevista de un total de 46 elementos posibles. La distribución muestral de las familias usuarias de los SS.SS. con hijos e hijas adolescentes y los principales estadísticos relativos a esta dimensión han sido recogidos en la Figura 43.

Figura 43. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad adolescente y estadísticos descriptivos en función de la acumulación de factores estresantes y de riesgo en la familia

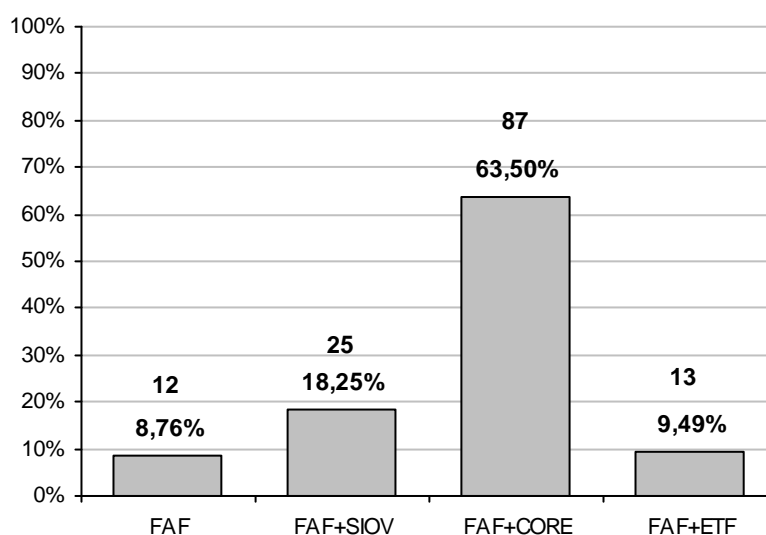


Como puede observarse en la Figura 43, las familias usuarias de los SS.SS. con hijos en edad adolescente mostraron, al igual que en otras etapas evolutivo-educativas, una gran variabilidad en cuanto a la acumulación de elementos estresantes y de riesgo. Así, si bien el valor promedio se situó en 9,61 puntos ($DT = 6,86$), los resultados en esta dimensión oscilaron desde familias que no informaron acerca de ningún estresor o factor de riesgo hasta otras que habían acumulado 28 sucesos negativos en el núcleo familiar.

Para finalizar con la descripción del perfil sociodemográfico, en último lugar se recabó información acerca del **nivel de intervención familiar** recibido por parte de los servicios sociales. Los profesionales de los SS.SS. indicaron la especialización de la intervención familiar recibida, quienes establecieron cuatro categorías ordinales crecientes en cuanto al nivel de intervención: intervenciones psico-educativas grupales (FAF), intervenciones en el servicio de información, orientación y valoración social

(FAF+SIOV), intervenciones en el servicio de convivencia y reinserción familiar (FAF+CORE) e intervenciones en los equipos de tratamiento familiar (FAF+ETF). La distribución de la muestra de familias usuarias de los SS.SS. con hijos en edad adolescente en función de esta dimensión ha sido recogida en la Figura 44.

Figura 44. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos en edad adolescente (frecuencias y porcentajes) en función del nivel de intervención familiar recibido ($n = 137$)

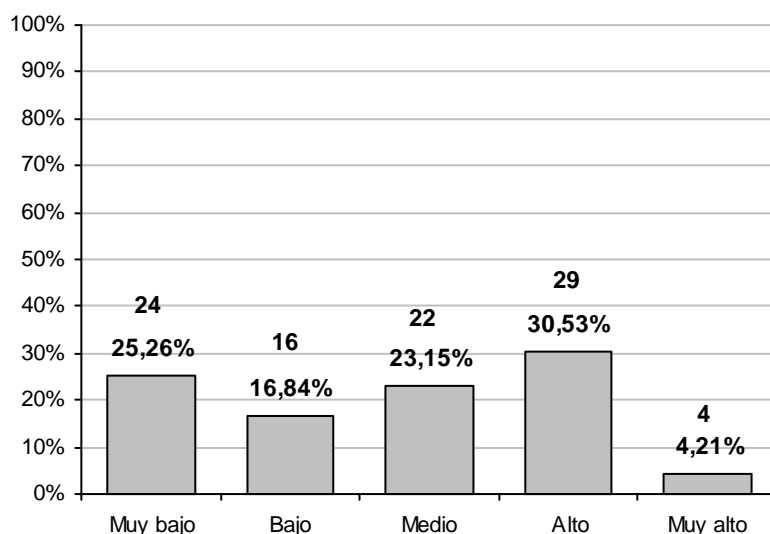


Nuevamente, las familias usuarias de los SS.SS. con hijos en edad adolescente recibían en su mayoría intervenciones del servicio CORE (63,50%), existiendo un porcentaje muy reducido de familias que participara en el servicio SIOV (18,25%), ETF (9,49%) o exclusivamente en el programa FAF (8,76%).

Finalmente se exploraron las dimensiones relativas al funcionamiento familiar. A este respecto, se evaluó el grado en que los **padres motivaban a sus hijos para que les fuera bien en la escuela**, contemplando cinco posibles opciones de respuesta que incluían desde una motivación escolar muy baja hasta una motivación muy alta. La distribución de la muestra en función de esta dimensión ha sido recogida en la Figura 45.

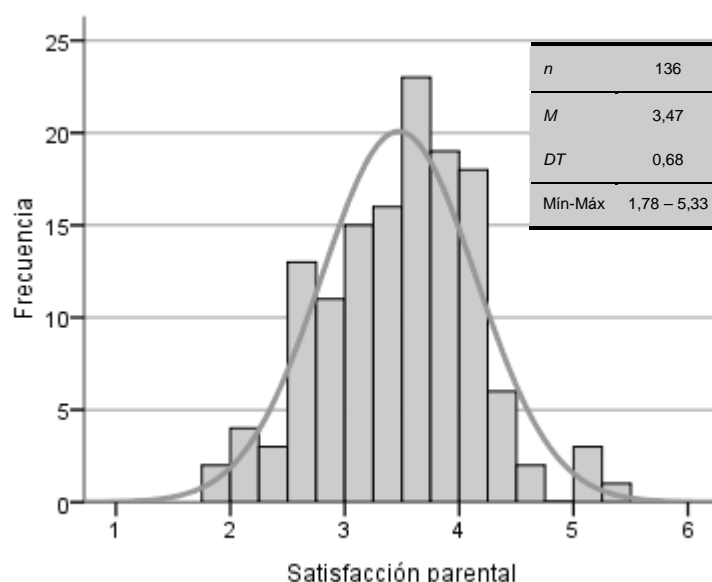
En la Figura 45 se observa una gran variabilidad en las respuestas en relación a la motivación parental para el éxito escolar, si bien la mayoría de los progenitores de los SS.SS. con hijos en edad adolescente (53,68%) ofrecían una motivación media o alta, mientras que la situación más infrecuente fue la existencia de una motivación muy alta para el éxito escolar (4,21%).

Figura 45. Distribución de ambas familias de los SS.SS. con hijos adolescentes (frecuencias y porcentajes) en función de la motivación parental para el éxito escolar ($n = 95$)



Continuando con la descripción del funcionamiento de las familias usuarias de los SS.SS., se presentan dos dimensiones relativas a la percepción de las madres sobre su rol parental, que fueron evaluadas en una escala de 1 a 6 puntos: la satisfacción parental y la competencia parental. La distribución y los principales estadísticos relativos a la dimensión **satisfacción parental** han sido recogidos en la Figura 46.

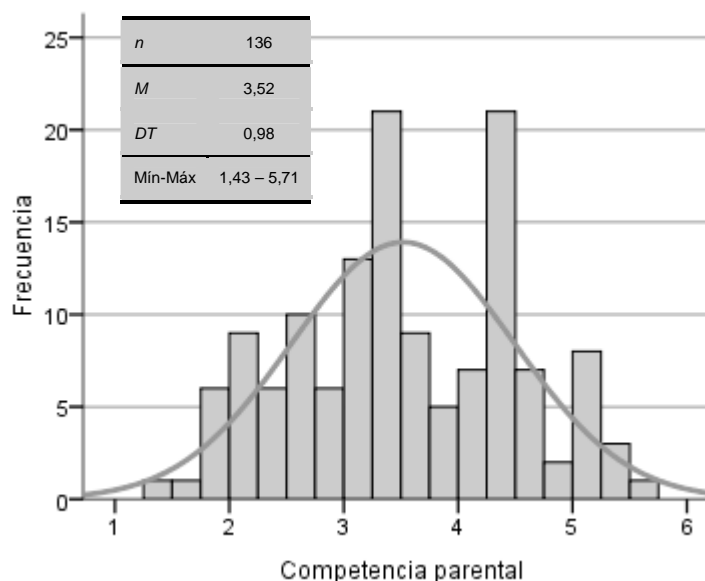
Figura 46. Distribución de la muestra adolescente de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de la satisfacción parental



En las familias usuarias de los SS.SS. con hijos adolescentes se halló una satisfacción parental distribuida de forma normal en términos generales, con una gran

acumulación de respuestas en la zona central de la escala (Figura 46). Se observó una dispersión moderada en las respuestas ($DT = 0,68$), con un rango de puntuaciones que oscilaron entre 1,78 y 5,33 puntos. El valor promedio de satisfacción parental se situó en 3,47 puntos. Seguidamente, en la Figura 47, se ofrece la distribución muestral y los estadísticos descriptivos relativos a la dimensión **competencia parental**.

Figura 47. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos adolescentes y estadísticos descriptivos en función de la competencia parental

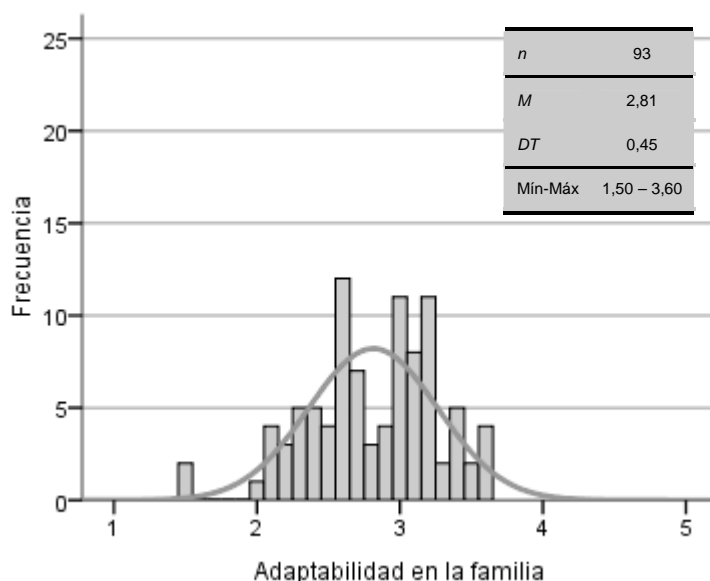


En la Figura 47 se observa, al igual que en el caso anterior, una distribución normal en términos generales de la competencia parental de las familias usuarias de los SS.SS. con hijos en edad adolescente. En esta ocasión existía una mayor dispersión de las respuestas, como manifiesta una mayor desviación tipo ($DT = 0,98$) y un rango de respuestas más amplio (entre 1,43 y 5,71 puntos). Como promedio, las madres de los SS.SS. con hijos en edad adolescente informaron de una competencia parental igual a 3,52 puntos.

Finalmente, se presentan dos dimensiones relativas al funcionamiento de la familia como sistema, evaluadas en una escala de 1 a 5 puntos: la adaptabilidad en la familia y la cohesión familiar. A continuación, en la Figura 48 se presenta la distribución de las familias usuarias de los SS.SS. con hijos en edad adolescente y los principales estadísticos descriptivos relativos a la dimensión **adaptabilidad en la familia**.

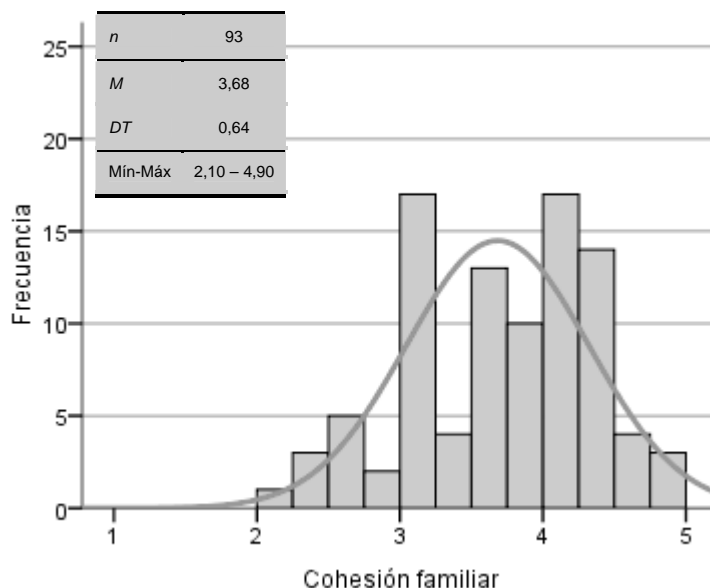
La adaptabilidad en las familias usuarias de los SS.SS. con hijos en edad adolescente presentó una distribución bastante homogénea ($DT = 0,45$ y rango de respuestas entre 1,50 y 3,60 puntos), tal y como se observa en la Figura 48. Como promedio, estas familias informaron de una adaptabilidad igual a 2,81 puntos.

Figura 48. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos adolescentes y estadísticos descriptivos en función de la adaptabilidad en la familia



A continuación y, en último lugar, se describe la dimensión relativa a la **cohesión familiar**. En la Figura 49 se presenta la distribución de esta variable, así como los principales estadísticos descriptivos al respecto.

Figura 49. Distribución de las familias de los SS.SS. con hijos adolescentes y estadísticos descriptivos en función de la cohesión familiar



En esta figura puede apreciarse, al igual que en etapas evolutivo-educativas anteriores, una distribución de respuestas que presenta grandes diferencias con la dimensión adaptabilidad en la familia. En el caso de la cohesión familiar, la mayoría de la muestra se situó en la zona derecha de la distribución. Así mismo, se observó una

dispersión en las respuestas moderadamente más amplia ($DT = 0,64$ y valores entre 2,10 y 4,90 puntos). Las familias usuarias de los SS.SS. con hijos en edad adolescente informaron de índice de adaptabilidad promedio igual a 3,68 puntos.

Una vez descrito el contexto familiar durante la adolescencia, a continuación se presentan las **correlaciones** entre las distintas dimensiones familiares de carácter cuantitativo y ordinal, empleando para ello el coeficiente r de Pearson para las primeras y el coeficiente r_s de Spearman para las segundas (Tabla 17). La Tabla 17 pone de manifiesto la existencia de correlaciones positivas entre la mayoría de las dimensiones referidas al nivel socio-educativo familiar, así como entre las dimensiones relativas a la estructura familiar. Un mayor número de elementos estresantes y de riesgo se relacionó con un nivel de intervención más especializado. Además, se halló una asociación moderada de signo negativo entre el número de hijos en el hogar y la cualificación laboral materna, así como relaciones marginales entre el nivel de riesgo familiar y el número de hijos por núcleo familiar ($p = ,062$). En cuanto a las dimensiones relativas al funcionamiento familiar, la cohesión familiar se relacionó positivamente con el resto de variables de esta categoría y una mayor competencia parental se asoció con una mayor adaptabilidad en la familia. Finalmente, la satisfacción parental se relacionó marginalmente con un nivel de intervención familiar menos especializado ($p = ,050$), la competencia parental se asoció negativamente con varios indicadores relativos al nivel socio-educativo familiar y marginalmente con el nivel de riesgo familiar ($p = ,051$), una mayor adaptabilidad en la familia se relacionó con un mayor nivel educativo materno y una mayor cualificación paterna, y una mayor cohesión familiar se asoció con una menor cualificación laboral materna y marginalmente con un mayor nivel educativo de las progenitoras ($p = ,058$) y un nivel de intervención familiar más especializado ($p = ,050$).

Tabla 17. Correlaciones entre las dimensiones familiares durante la etapa adolescente ($n = 137$)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Nivel socio-educativo familiar													
Nivel educativo materno	-	,52***	,28**	,29**	-,05	-,09	-,18 ⁺	-,09	,16	-,03	-,02	,26*	,20 ⁺
Nivel educativo paterno		-	,27 ⁺	,70***	-,15	-,07	-,17	-,11	,15	-,04	-,31**	,17	,01
Cualificación laboral materna			-	,26 ⁺	-,06	-,26*	,01	,02	-,03	-,17	-,51***	,05	-,30*
Cualificación laboral paterna				-	-,12	-,10	-,16	,09	,15	,11	-,24*	,30*	,01
Estructura familiar													
Nº personas en el hogar					-	,76***	,19 ⁺	,09	-,10	-,08	,04	-,11	-,11
Nº hijos en el hogar						-	,20 ⁺	,02	-,08	,04	,18	-,12	-,01
Elementos estresantes y de riesgo													
							-	,41***	-,14	-,13	,21 ⁺	,12	-,01
Nivel de intervención familiar													
								-	-,31**	-,17 ⁺	,11	,12	-,26*
Funcionamiento familiar													
Motivación parental escolar									-	,18 ⁺	-,04	,16	,28*
Satisfacción parental										-	,10	-,17 ⁺	,30**
Competencia parental											-	,23*	,31**
Adaptabilidad en la familia												-	,34**
Cohesión familiar													-

⁺ $p < ,1$ * $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

1.2. INDICADORES DE AJUSTE DE LOS MENORES QUE CRECEN EN FAMILIAS USUARIAS DE LOS SS.SS. DURANTE LOS AÑOS PREESCOLARES, ESCOLARES Y ADOLESCENTES

Una vez descrito el contexto familiar de los niños, niñas y adolescentes que crecen en familias usuarias de los SS.SS., a continuación se presenta la información relativa a su nivel de desarrollo en el ámbito personal y escolar a través de diferentes indicadores de ajuste.

Concretamente, en relación con el ámbito personal se presenta la tasa de problemas de ajuste de estos chicos y chicas (problemas de internalización, problemas de externalización e hiperactividad⁶), así como sus habilidades para la interacción social con los iguales (habilidades de autocontrol, habilidades asertivas y habilidades cooperación). En cuanto a las dimensiones relativas al ámbito escolar, se describe su necesidad de apoyo escolar, algunas dimensiones relacionadas con el rendimiento académico (competencia académica y repetición de curso⁷) así como otras variables relativas a la adaptación escolar.

De este modo, se presentan las dimensiones relativas al grado de ajuste de los menores que crecen en familias usuarias de los SS.SS. diferenciadamente para los años preescolares, escolares y adolescentes. Concretamente, para cada etapa evolutivo-educativa por separado:

- En primer lugar se describe la distribución de cada una de las dimensiones estudiadas.
- En segundo lugar se analizan cada una de estas dimensiones en función del sexo de los y las menores.
- En tercer lugar se muestran las correlaciones entre las distintas dimensiones evaluadas.

1.2.1. Ajuste de los niños y niñas preescolares de familias usuarias de los SS.SS.

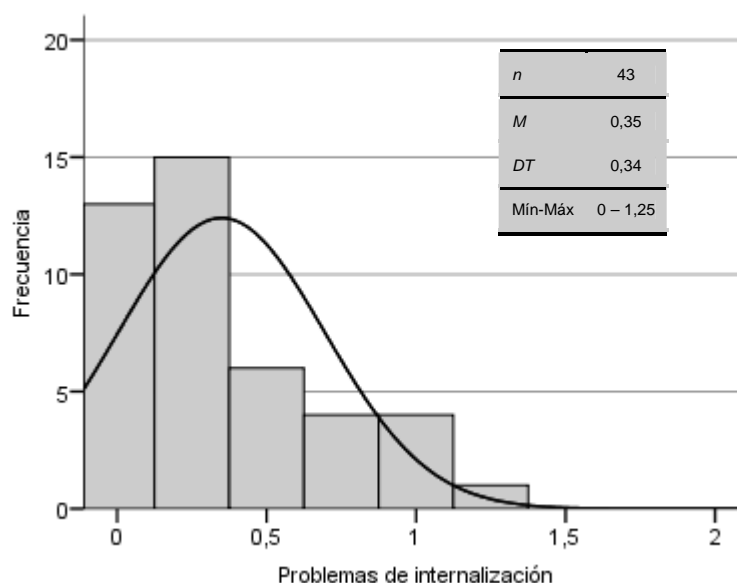
Como acaba de detallarse, en relación con el ámbito personal se presenta la tasa de problemas de ajuste de estos chicos y chicas (problemas de internalización y problemas de externalización), así como sus habilidades para la interacción social con los iguales (habilidades de autocontrol, habilidades asertivas y habilidades cooperación).

⁶ Como se describió en el bloque metodológico, la dimensión hiperactividad solamente está disponible para los menores en edad escolar, de acuerdo con las indicaciones de los autores de la escala (Gresham y Elliot, 1990).

⁷ Es necesario puntualizar que no se presenta información relativa a la repetición de curso durante los años preescolares, dado que durante la Etapa de Educación Infantil las situaciones de repetición de curso se producen de forma muy excepcional.

Atendiendo a los **problemas de ajuste** de los niños y niñas en edad preescolar, tanto sus problemas de internalización como de externalización fueron evaluados en una escala de 0 a 2 puntos. En primer lugar se presentan los problemas de internalización. En la Figura 50 se recogen los estadísticos descriptivos y la distribución de esta dimensión.

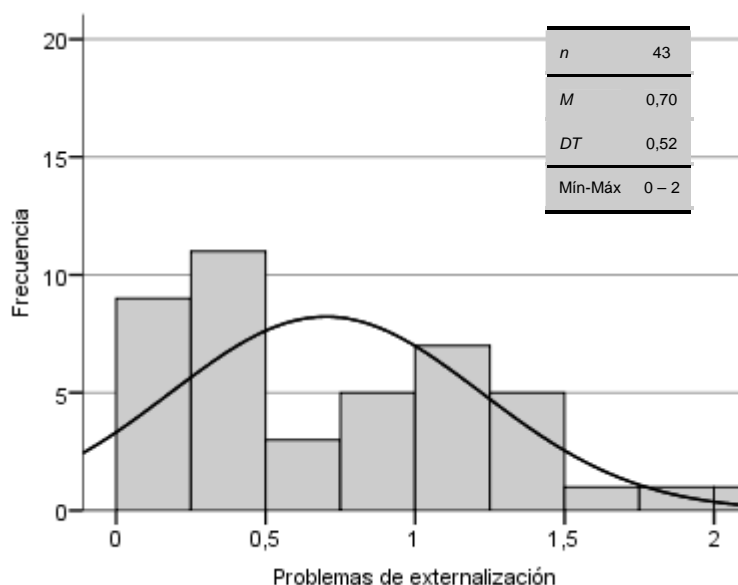
Figura 50. Distribución de los menores en edad preescolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de los problemas de internalización



La distribución presentada en la Figura 50 muestra una marcada asimetría positiva, debido a una gran acumulación de las puntuaciones alcanzadas por los menores en edad preescolar en la zona izquierda de la distribución. En consonancia con lo anterior, se hallaron puntuaciones promedio reducidas ($M = 0,35$). En relación con la variabilidad de los resultados, la desviación tipo hallada ($DT = 0,34$), así como las puntuaciones mínimas y máximas (desde 0 a 1,25 puntos) indicaron una reducida variabilidad. En definitiva, los resultados obtenidos indican la existencia de una baja tasa de problemas de internalización durante los años preescolares.

Además de los problemas descritos, se recabó información sobre los problemas de externalización de los chicos y chicas de familias usuarias de los SS.SS. en edad preescolar. A continuación, en la Figura 51 se presentan los estadísticos descriptivos al respecto, así como el histograma que refleja la distribución de la muestra preescolar en función de esta dimensión.

Figura 51. Distribución de los menores en edad preescolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de los problemas de externalización

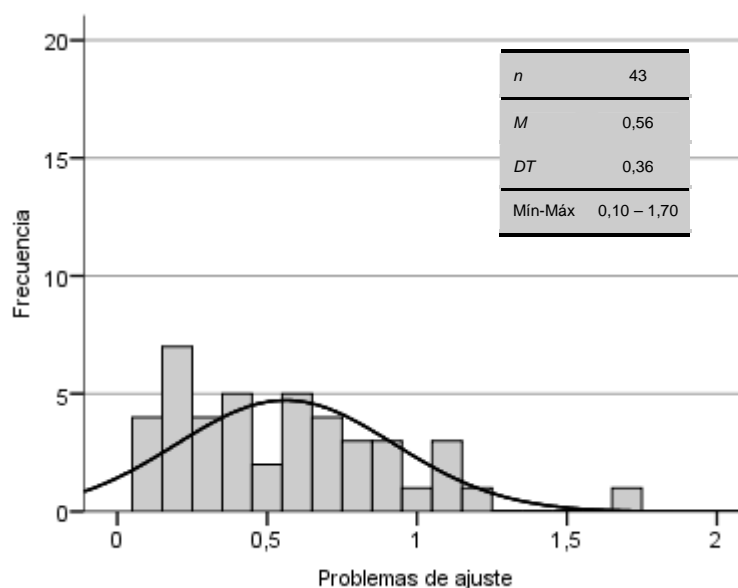


La Figura 51 muestra una distribución moderadamente similar a la descrita para los problemas de internalización. Así, nuevamente la distribución resultó positivamente asimétrica, acumulándose la mayoría de los sujetos en la parte izquierda de la distribución. No obstante, en los problemas de externalización se observa una mayor variabilidad en los resultados, tal y como indicaron la desviación tipo hallada ($DT = 0,52$) y las puntuaciones mínimas y máximas (que abarcan todo el rango teórico posible). Los menores en edad preescolar procedentes de familias usuarias de los SS.SS. presentaban como promedio una tasa de 0,70 puntos en relación a los problemas de externalización. En resumen, durante los años preescolares existía en términos generales una presencia moderada de problemas de externalización.

Finalmente, se evaluó de forma conjunta la tasa de problemas de externalización e internalización, obteniendo una única medida de problemas de ajuste, con objeto de emplearse como medida resumen relativa a estas cuestiones. A continuación, en la Figura 52 se presentan los estadísticos descriptivos al respecto, así como el histograma que refleja la distribución de la muestra preescolar en función de esta dimensión.

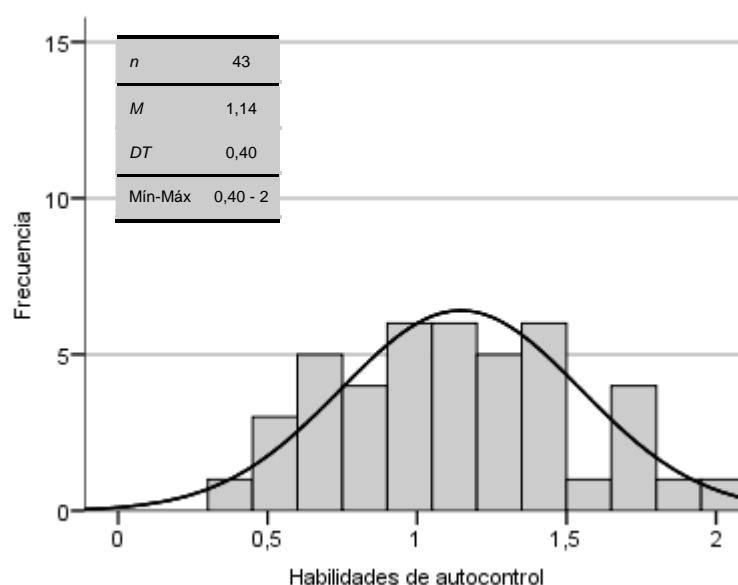
La Figura 52 muestra una distribución positivamente asimétrica, en la que la mayoría de los menores en edad preescolar se acumularon en la zona izquierda de la distribución. Se observó cierta variabilidad en los resultados, con una desviación tipo igual a 0,36 y un rango de puntuaciones entre 0,10 y 1,70 puntos. Los menores en edad preescolar procedentes de familias usuarias de los SS.SS. presentaron como promedio una tasa de problemas de ajuste igual a 0,56 puntos.

Figura 52. Distribución de los menores en edad preescolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de los problemas de ajuste



Una vez examinados los problemas de ajuste de los niños y niñas de familias usuarias de los SS.SS. en edad preescolar, se presenta la información disponible en relación con las **habilidades sociales** de estos menores, evaluadas en una escala de 0 a 2 puntos. De este modo, se describen a continuación las habilidades de autocontrol, las habilidades asertivas y las habilidades cooperativas y una medida global de habilidades sociales. En relación a las habilidades de autocontrol, la Figura 53 recoge la distribución de la muestra preescolar mediante un histograma, así como los estadísticos descriptivos pertinentes.

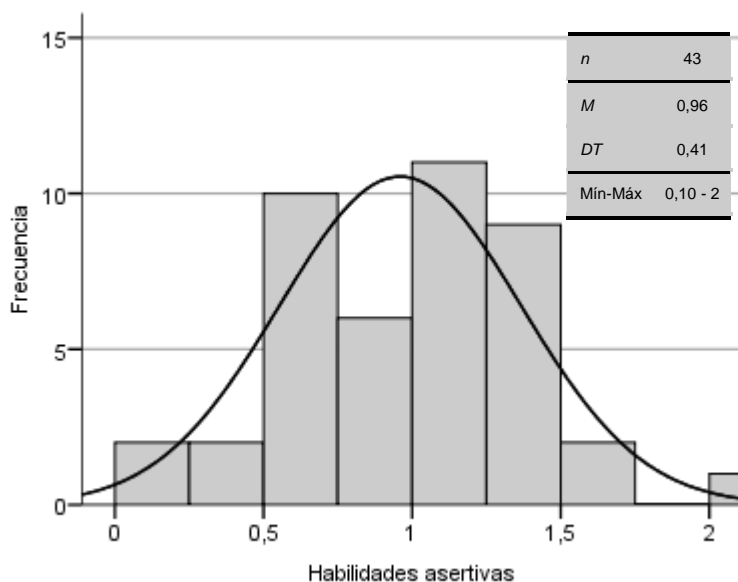
Figura 53. Distribución de los menores en edad preescolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de las habilidades de autocontrol



La Figura 53 presenta una distribución con cierto grado de asimetría negativa. No obstante, a pesar de esta tendencia asimétrica se produjo una variabilidad moderada en los resultados ($DT = 0,40$). La puntuación promedio se situó en 1,14 puntos. En definitiva, los resultados obtenidos en torno a las habilidades de autocontrol indican que una gran parte de los menores en edad preescolar obtuvieron puntuaciones favorables en esta escala, aunque como promedio los resultados fueron moderados. Continuando con las habilidades sociales de los menores, en segundo lugar se exploraron aquéllas relacionadas con la asertividad.

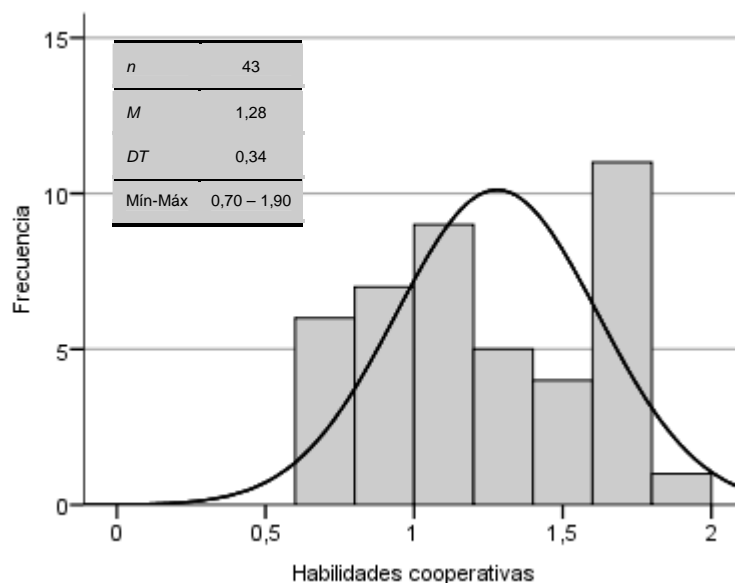
A continuación se presentan las habilidades asertivas para la muestra preescolar, detallando tanto la distribución de esta dimensión como los principales descriptivos al respecto.

Figura 54. Distribución de los menores en edad preescolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de las habilidades asertivas



La Figura 54 muestra una distribución cercana a la normalidad en relación a la dimensión habilidades asertivas. Al igual que sucedía con la dimensión anterior, la variabilidad en esta dimensión resultó moderada, tal y como lo indicaron la desviación tipo ($DT = 0,41$) y los valores mínimos y máximos alcanzados (rango de 0,10 a 2 puntos). El valor promedio alcanzado por los menores en edad preescolar fue también moderado en esta dimensión ($M = 0,96$). En definitiva, los resultados obtenidos en torno a las habilidades asertivas indican que una gran parte de los menores en edad preescolar obtuvieron puntuaciones centrales de la escala. En tercer lugar se valoraron las habilidades cooperativas de los niños y niñas en edad preescolar de familias usuarias de los SS.SS.

Figura 55. Distribución de los menores en edad preescolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de las habilidades cooperativas

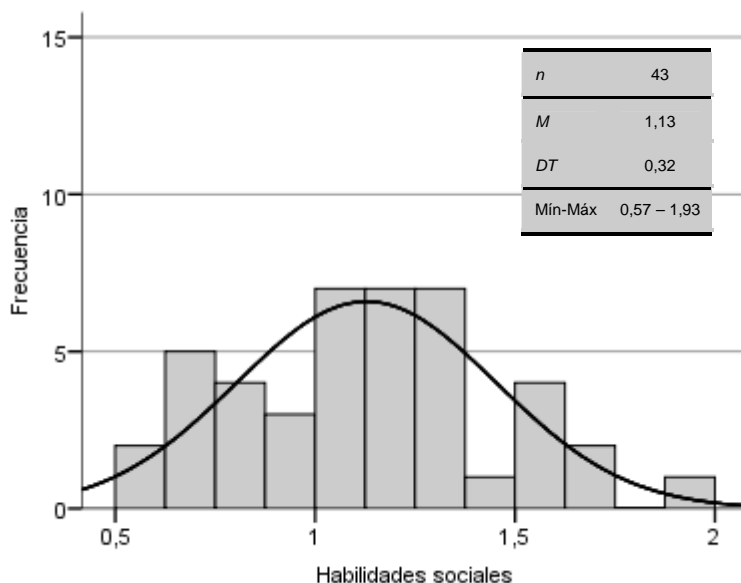


La Figura 55 refleja, en consonancia con las dimensiones anteriores, la distribución muestral y los estadísticos descriptivos de esta dimensión. Como puede observarse en la Figura 55, la dimensión relativa a las habilidades cooperativas es la variable personal que presentó una distribución con mayor asimetría negativa. Así, la mayor parte de los menores en edad preescolar se situaron en la parte derecha de la distribución. En este caso existió una menor variabilidad, tal y como indicó la desviación ($DT = 0,34$) y los valores mínimos y máximos alcanzados (rango de 0,70 a 1,90 puntos). El valor promedio alcanzado también resultó moderado para esta dimensión ($M = 1,28$).

Finalmente, se evaluó de forma conjunta la tasa de habilidades sociales de los menores en edad preescolar de familias usuarias de los SS.SS., obteniendo una única medida que pudiera emplearse a modo de resumen en relación a estas cuestiones. A continuación, en la Figura 56 se presentan los estadísticos descriptivos al respecto, así como el histograma que refleja la distribución de la muestra preescolar en función de esta dimensión.

La Figura 56 muestra una distribución con cierta tendencia asimétrica, en la que la mayoría de los menores obtuvieron puntuaciones centrales de la escala. Se observó cierta variabilidad en los resultados, con una desviación tipo igual a 0,32 y un rango de puntuaciones entre 0,57 y 1,93 puntos. Los menores en edad preescolar procedentes de familias usuarias de los SS.SS. presentaron como promedio una tasa de habilidades sociales igual a 1,13 puntos.

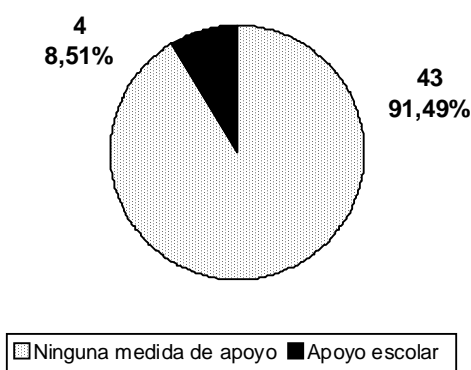
Figura 56. Distribución de los menores en edad preescolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de las habilidades sociales



Tras la descripción de distintos aspectos personales de los menores en edad preescolar procedentes de familias de los SS.SS., a continuación se retratan algunas dimensiones relativas al ámbito escolar. Concretamente, se describe su necesidad de apoyo escolar, su competencia académica, así como otras variables relativas a la adaptación escolar (comportamiento inteligente, orientación a la tarea, independencia, extroversión y consideración hacia los otros).

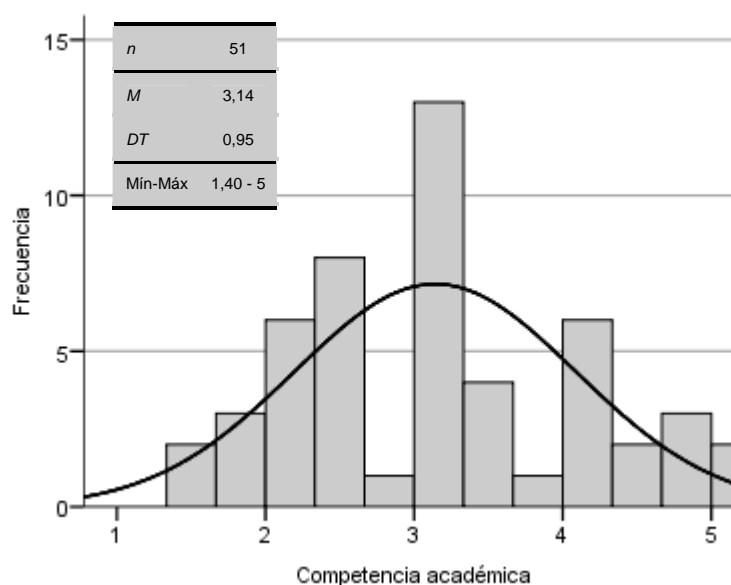
En relación a la **necesidad de apoyo escolar**, se diferenció en función de si el alumno recibía apoyo escolar en el centro educativo o no requería de ninguna medida educativa. La Figura 57 muestra las frecuencias y porcentajes asociados a cada categoría de respuesta mediante un gráfico de sectores. En esta figura puede observarse que la inmensa mayoría de la muestra (91,49%) no recibía ninguna medida de apoyo educativo durante los años preescolares.

Figura 57. Distribución de los menores en edad preescolar de familias de los SS.SS. (frecuencias y porcentajes) en función del apoyo escolar recibido (*n* = 47)



Además de la información descrita, a continuación se presentan las dimensiones relativas al **rendimiento académico** de los menores. Concretamente, para la etapa preescolar se describe la dimensión competencia académica, en la que se recabó información sobre la motivación académica en la escuela, el funcionamiento intelectual del menor en clase, etcétera. En la Figura 58 se presenta la distribución y los principales estadísticos descriptivos de la competencia académica de los niños y niñas en edad preescolar de los SS.SS. en un rango de 1 a 5 puntos.

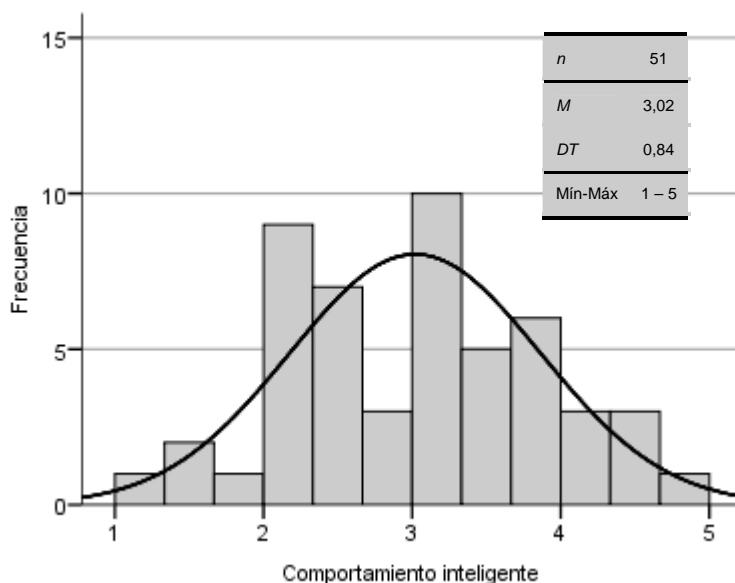
Figura 58. Distribución de los menores en edad preescolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de la competencia académica



La Figura 58 refleja una distribución dispersa de la competencia académica de los niños y niñas en edad preescolar evaluados en esta investigación. Prueba de ello es el rango de puntuaciones observado (1,40 a 5 puntos), así como la desviación tipo hallada ($DT = 0,95$). Atendiendo a las tendencias generales, se observa que el grupo de los SS.SS. se situó en el centro de la distribución de esta dimensión, con una puntuación promedio igual a 3,14 puntos.

Una vez examinadas las dimensiones relacionadas con el apoyo escolar recibido y el rendimiento académico de los menores en edad preescolar, se presenta la información disponible relativa a la **adaptación escolar** de los niños y niñas de familias usuarias de los SS.SS. Concretamente, se describen los distintos aspectos evaluados en relación a dicha conducta durante los años preescolares, evaluados en una escala de 1 a 5 puntos: comportamiento inteligente, orientación a la tarea, independencia, extroversión, consideración hacia los otros y una medida de adaptación escolar global. En la Figura 59 se ofrece la distribución y los principales estadísticos descriptivos de la primera de dichas dimensiones, el comportamiento inteligente.

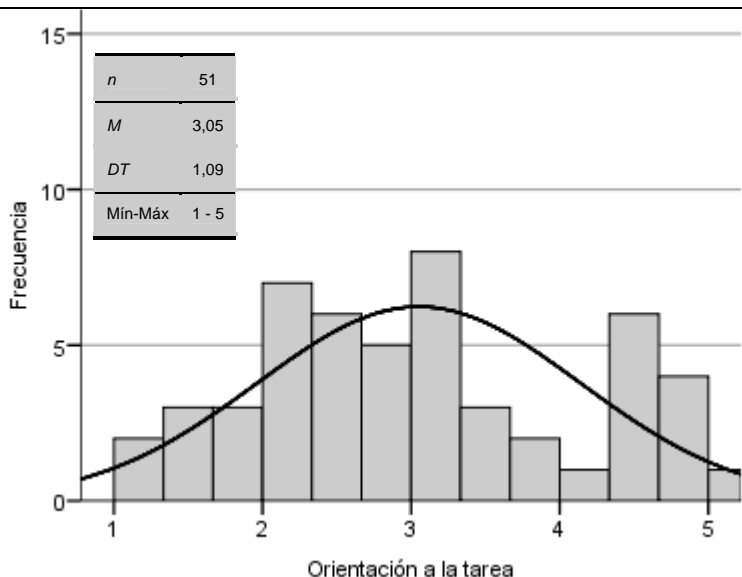
Figura 59. Distribución de los menores en edad preescolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función del comportamiento inteligente



En la Figura 59 puede observarse que, en términos generales, la dimensión relativa al comportamiento inteligente presentó cierto grado de variabilidad ($DT = 0,84$, así como un rango de respuestas de 1 a 5). A pesar de dicha variabilidad, se observó cierta predominancia de puntuaciones centrales; prueba de ello es que el valor promedio alcanzado fue igual a 3,02 puntos. En definitiva, los menores en edad preescolar de esta investigación presentaron un comportamiento inteligente diverso, si bien predominaron las puntuaciones centrales de la escala.

Una vez descrito el comportamiento inteligente de los preescolares evaluados, se presenta la dimensión orientación a la tarea. Al igual que en la dimensión anterior, para esta variable se presenta la distribución muestral y los estadísticos principales (Figura 60).

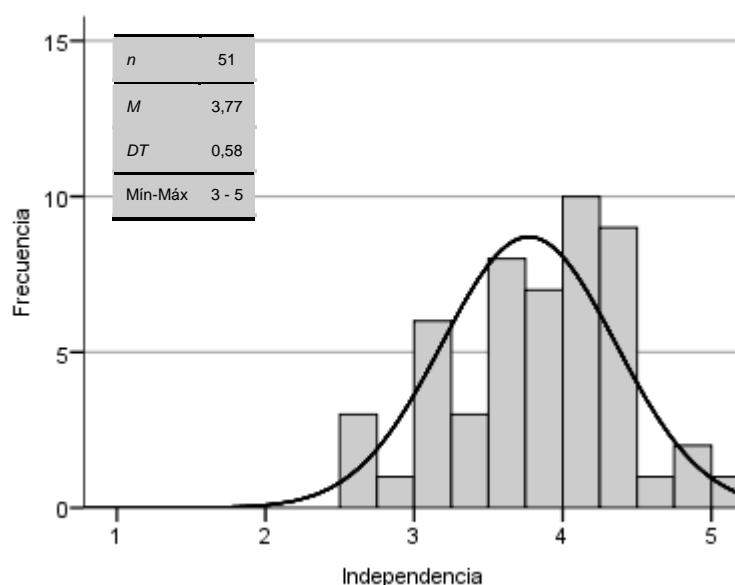
Figura 60. Distribución de los menores en edad preescolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de la orientación hacia la tarea



En la Figura 60 se presenta, al igual que sucedía con el comportamiento inteligente, una dimensión en la que existía una gran variabilidad durante los años preescolares ($DT = 1,09$, así como un rango de respuestas de 1 a 5 puntos), indicando distintos niveles de orientación a la tarea entre la población estudiada. Asimismo, nuevamente se pone de manifiesto la preponderancia de los valores centrales en la distribución, con un valor promedio igual a 3,05 puntos.

En relación a la adaptación escolar hasta el momento se han presentado dimensiones relacionadas con los aspectos más didácticos del contexto escolar, tales como el comportamiento inteligente y la orientación a la tarea. No obstante, se evaluaron otros aspectos de la adaptación escolar menos relacionados con cuestiones académicas. Concretamente, a continuación se describe la independencia de los menores en edad preescolar que, como se detalló en el bloque metodológico, se refiere al grado de independencia para desenvolverse en el ámbito escolar. A este respecto se presenta la distribución muestral y los estadísticos principales en la Figura 61.

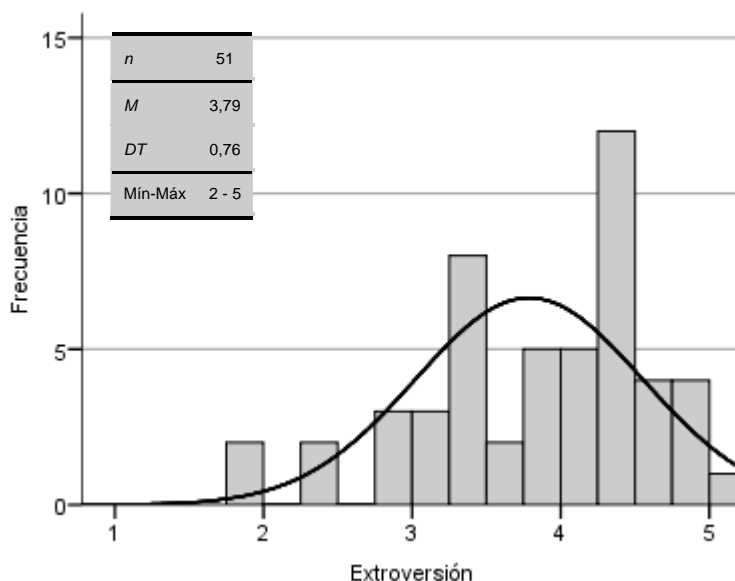
Figura 61. Distribución de los menores en edad preescolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de la independencia



En la Figura 61 se observa para la dimensión de independencia una distribución asimétrica, donde la mayor parte de los menores se situaba en la zona derecha de la distribución, indicando resultados favorables. Los menores en edad preescolar procedentes de familias usuarias de los SS.SS. obtuvieron una puntuación promedio igual a 3,77 puntos.

En relación con las dimensiones relativas a la adaptación escolar de contenido más social, se evaluó la extroversión y la consideración hacia los otros. Concretamente, en la Figura 62 se recoge la distribución muestral y los estadísticos descriptivos de la dimensión extroversión.

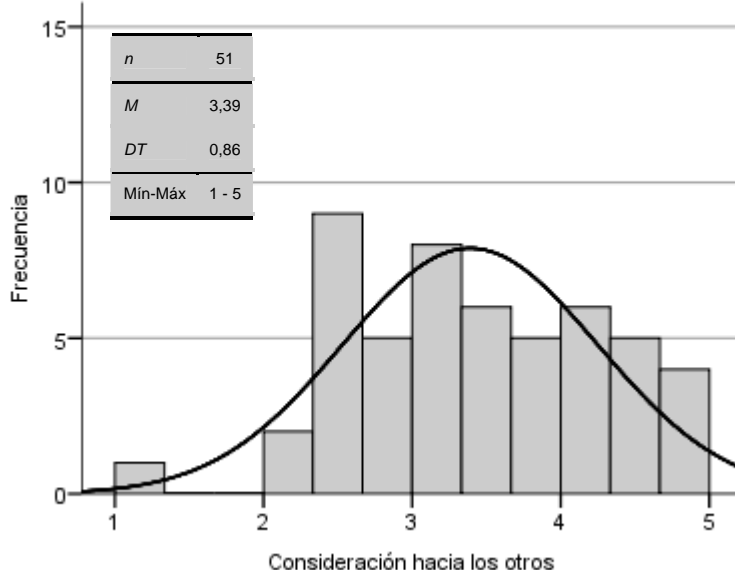
Figura 62. Distribución de los menores en edad preescolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de la extroversión



La Figura 62 muestra en relación a la extroversión una distribución muy parecida a la comentada para la independencia. Nuevamente se obtuvo un grado de variabilidad moderado ($DT = 0,76$ y un rango de respuestas de 2 a 5 punto), así como una acumulación de las puntuaciones en la zona derecha de la distribución. En esta variable los menores de familias usuarias de los SS.SS. en edad preescolar obtuvieron una puntuación promedio de 3,97 puntos.

Además, se evaluó en qué medida los niños y niñas en edad preescolar mostraban consideración hacia los otros en el contexto escolar. En la Figura 63 se presentan los resultados relativos a esta dimensión, mediante el histograma y los estadísticos descriptivos correspondientes.

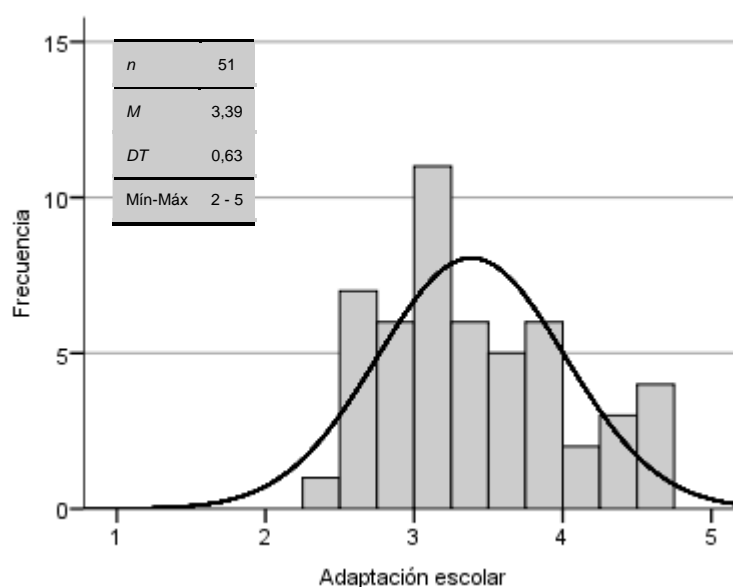
Figura 63. Distribución de los menores en edad preescolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de la consideración hacia los otros



En la Figura 63 puede apreciarse una tendencia de asimetría negativa, indicando que gran parte de los menores en edad preescolar se situaba en la zona derecha de la distribución de la dimensión consideración hacia los otros. No obstante, se halló cierta variabilidad en las puntuaciones en torno a esta dimensión ($DT = 0,86$ y rango de respuestas de 1 a 5). Considerando los valores promedio, los menores en edad preescolar de familias usuarias de los SS.SS. mostraron una consideración hacia los otros igual a 3,39 puntos.

Finalmente, se evaluaron de forma conjunta las distintas facetas de la adaptación escolar, con objeto de obtener una medida global de tal adaptación. En la Figura 64 se presenta la distribución y los principales estadísticos descriptivos de la medida de adaptación escolar global.

Figura 64. Distribución de los menores en edad preescolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de la adaptación escolar



Como puede observarse en la Figura 64, la adaptación escolar global de los menores en edad preescolar mostró cierta variabilidad ($DT = 0,63$, así como un rango de respuestas de 2 a 5), si bien se observó cierta predominancia de puntuaciones centrales y cercanas al lado derecho de la distribución. Como promedio, los niños y niñas de familias de los SS.SS. en edad preescolar mostraron una adaptación escolar igual a 3,39 puntos.

Una vez descritas las dimensiones de ajuste evaluadas en relación a los menores en edad preescolar de los SS.SS., se decidió comprobar si existían **diferencias** en las puntuaciones obtenidas en estas variables **en función del sexo de los menores**. La única dimensión cualitativa considerada en esta etapa evolutivo-educativa, la necesidad de apoyo escolar, no pudo ser contrastada en función del sexo, por existir un número insuficiente de sujetos que recibían apoyo educativo ($n < 10$). En relación con las

dimensiones cuantitativas consideradas, se llevaron a cabo contrastes no paramétricos, debido al reducido tamaño de los grupos. A continuación, en la Tabla 18, se presentan los valores promedio obtenidos por los niños y las niñas en las distintas dimensiones de ajuste evaluadas, así como los resultados del contraste no paramétrico de Mann-Whitney. Como puede observarse en esta tabla, ninguno de los contrastes realizados resultó significativo a nivel estadístico, indicando que no había diferencias entre los niños y niñas de familias usuarias de los SS.SS. en las distintas dimensiones de ajuste evaluadas.

Tabla 18. Valores promedio y contrastes de medias entre los niños y niñas de familias de los SS.SS. en edad preescolar en función de las dimensiones cuantitativas de ajuste ($n = 52$)

Dimensión	Chicas ($n = 19$)	Chicos ($n = 33$)	U
Problemas de internalización	0,33	0,36	187,00
Problemas de externalización	0,60	0,74	174,00
Habilidades de autocontrol	1,14	1,15	193,00
Habilidades asertivas	0,90	0,99	170,50
Habilidades cooperativas	1,28	1,28	193,00
Competencia académica	3,16	3,13	288,00
Comportamiento inteligente	3,11	2,97	279,50
Orientación a la tarea	3,01	3,08	288,50
Independencia	3,84	3,73	281,00
Extroversión	3,70	3,84	287,00
Consideración hacia los otros	3,45	3,36	291,50

+ $p < ,1$ * $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

Finalmente, se llevaron a cabo **correlaciones** bivariadas entre las dimensiones cuantitativas de ajuste evaluadas, empleando para ello el coeficiente r de Pearson. Los resultados al respecto se presentan en la Tabla 19. La Tabla 19 muestra, en términos generales, la existencia de asociaciones moderadas-elevadas entre la mayoría de las dimensiones evaluadas. Sin embargo, cabe señalar la ausencia de relación entre algunas de las dimensiones analizadas. A este respecto, resulta destacable el hecho de que los problemas de internalización no se asociaron de forma significativa con los problemas externos, con las habilidades de autocontrol ni con una conducta independiente en la escuela. Los problemas externalizantes tampoco se relacionaron con la asertividad, el comportamiento inteligente, la independencia ni la extroversión. Esta última dimensión, por su parte, tampoco guardó relación con el autocontrol ni con la independencia. Finalmente, cabe destacar que la extroversión y la consideración hacia los otros no mostraron entre sí relaciones significativas.

Tabla 19. Correlaciones entre las dimensiones de ajuste para los menores de edad preescolar de familias de los SS.SS. ($n = 51$)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Problemas de ajuste	-	,53***	,93***	-,64***	-,70***	-,36*	-,56***	-,58***	-,57***	-,34*	-,60***	-,19	-,24	-,75***
Internalización		-	,17	-,46**	-,24	-,44**	-,52***	-,41**	-,51**	-,49**	-,32*	-,18	-,67***	-,26
Externalización			-	-,53***	-,71***	-,23	-,42**	-,49**	-,45**	-,19	-,56***	-,15	,02	-,77***
Habilidades sociales				-	,84***	,87***	,84***	,66***	,80***	,65***	,63***	,46**	,60***	,71***
Autocontrol					-	,58***	,55***	,50**	,59***	,39*	,46**	,34*	,27*	,82***
Asertividad						-	,63***	,50**	,66***	,60***	,41**	,29*	,73***	,45**
Cooperación							-	,72***	,84***	,70***	,78***	,58***	,55***	,54***
Rendimiento académico								-	,81***	,68***	,85***	,42**	,38*	,57***
Competencia académica									-	,88***	,86***	,62***	,65***	,70***
Adaptación escolar										-	,64***	,50***	,66***	,43**
Comportamiento inteligente											-	,48***	,35*	,62***
Orientación a la tarea												-	,21	,29*
Independencia													-	,21
Extroversión														-
Consideración hacia los otros														

+ $p < ,1$ * $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

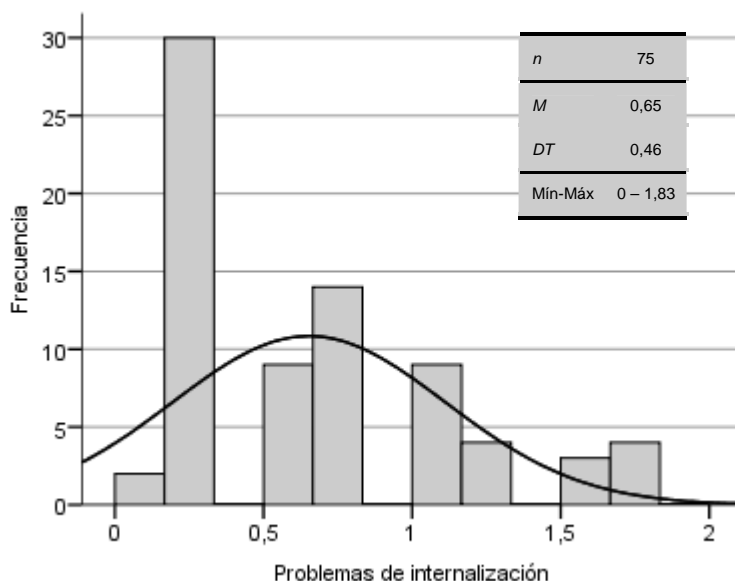
1.2.2. Ajuste de los niños y niñas escolares de familias usuarias de los SS.SS.

A lo largo de este sub-apartado nuevamente se describe el nivel de ajuste de los menores procedentes de familias usuarias de los SS.SS., concretamente durante los años escolares. Como ya se ha detallado, en relación con el ámbito personal se presenta la tasa de problemas de ajuste de estos chicos y chicas, así como sus habilidades para la interacción social con los iguales. Tal y como se ha destacado en el bloque metodológico de este trabajo, la etapa evolutivo-educativa referida a los años escolares presenta la particularidad de que los problemas de ajuste se definieron por la dimensión de hiperactividad, además de los tradicionales problemas de internalización y externalización, por lo que los resultados relativos a dicha dimensión serán considerados para su descripción.

Se comienza la descripción de las dimensiones de carácter personal de los menores en edad escolar definiendo los **problemas de ajuste** de estos niños y niñas. Concretamente, en primer lugar se presentan los problemas de internalización. En la Figura 65 aparecen los estadísticos descriptivos y la distribución de esta dimensión.

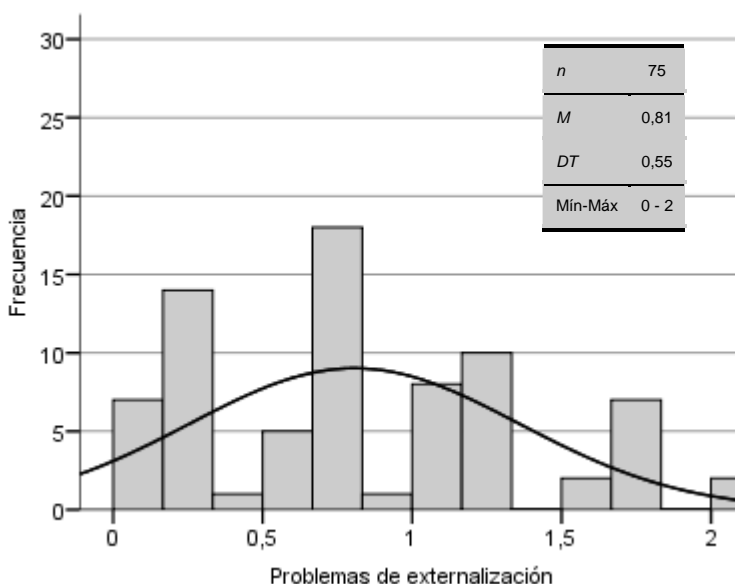
En esta figura se observa una distribución asimétrica en relación a los problemas de internalización de los menores en edad escolar. Así, la mayor parte de las puntuaciones obtenidas por estos chicos y chicas se situaron en la parte izquierda de la escala, indicando una baja frecuencia de problemas de internalización (rango de 0 a 1,83 puntos). El valor promedio alcanzado en esta dimensión resultó por tanto moderado, alcanzando una puntuación igual a 0,65 puntos.

Figura 65. Distribución de los menores en edad escolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de los problemas de internalización



En segundo lugar, en relación a los problemas de externalización, en la Figura 66 se presentan los estadísticos descriptivos al respecto, así como el histograma que refleja la distribución de la muestra de escolares en función de esta dimensión.

Figura 66. Distribución de los menores en edad escolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de los problemas de externalización

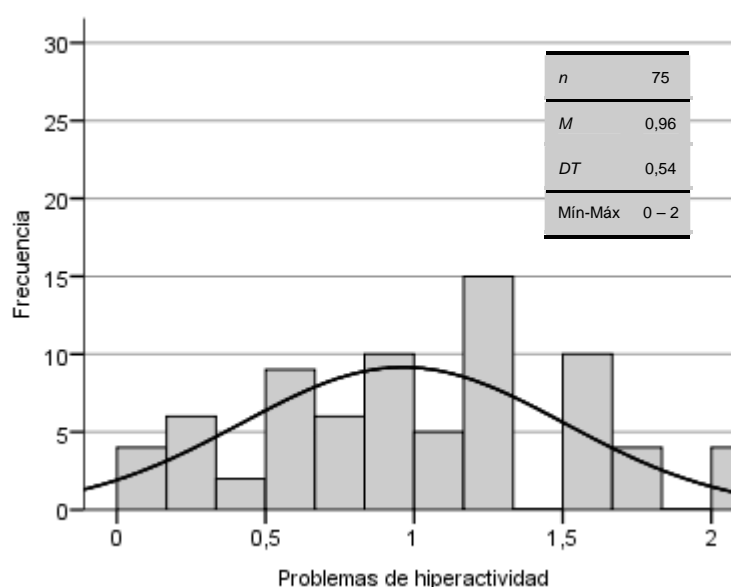


La Figura 66 refleja, al igual que para la dimensión anterior, la existencia de cierta asimetría positiva en la distribución de los problemas de externalización de los menores en edad escolar. No obstante, en esta ocasión se observa una mayor dispersión en los datos, tal y como indicaron la desviación tipo ($DT = 0,55$) y los valores mínimos

y máximos alcanzados (rango de 0 a 2 puntos). El valor promedio obtenido se situó en 0,81 puntos. En conclusión, la Figura 66 pone de manifiesto una gran variabilidad en los resultados relativos a los problemas de externalización en los escolares de familias usuarias de los SS.SS., si bien se observó una tasa reducida de este tipo de problemas.

En tercer lugar, los problemas de ajuste de los menores en edad escolar fueron definidos en función de una última dimensión, la hiperactividad. En la Figura 67 se recogen la distribución y los estadísticos descriptivos de los problemas de hiperactividad de los escolares de familias usuarias de los SS.SS.

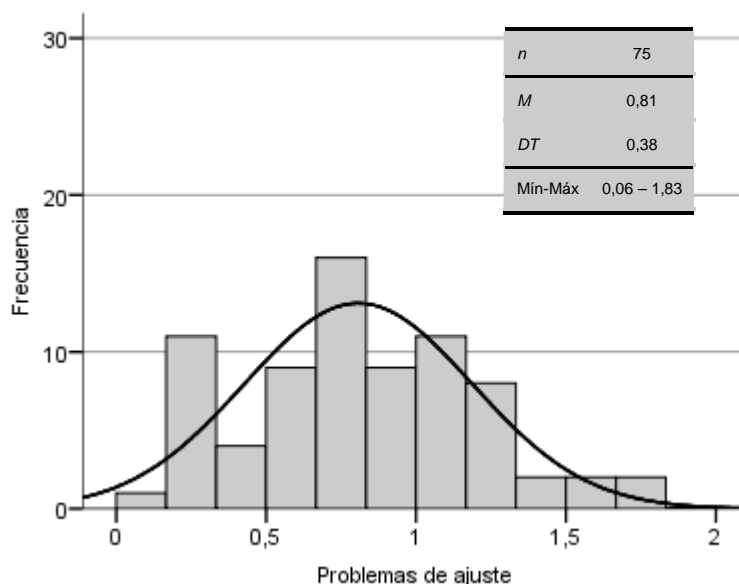
Figura 67. Distribución de los menores en edad escolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de los problemas de hiperactividad



Esta figura recoge un panorama similar en términos generales al descrito para los problemas de externalización. Así, la distribución de los problemas de hiperactividad durante la edad escolar mostró cierta asimetría positiva. Los resultados en torno a esta dimensión reflejan un elevado grado de variabilidad entre los menores evaluados ($DT = 0,54$, así como un rango de respuestas de 0 a 2 puntos). Atendiendo a los valores promedio alcanzados, se observa una media igual a 0,96 puntos.

Finalmente, se evaluó de forma conjunta la tasa de problemas de externalización, internalización e hiperactividad, obteniendo una única medida de problemas de ajuste que pudiera servir como puntuación resumen relativa a estas cuestiones. A continuación, en la Figura 68 se presentan los estadísticos descriptivos al respecto, así como el histograma que refleja la distribución de la muestra escolar en función de esta dimensión.

Figura 68. Distribución de los menores en edad escolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de los problemas de ajuste

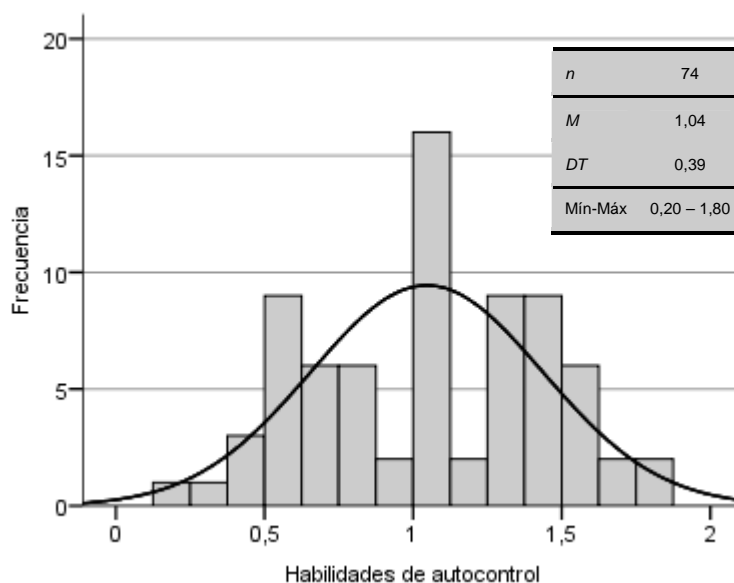


La Figura 68 muestra una distribución con cierta asimetría positiva, en la que la mayoría de los menores en edad escolar se acumularon en la zona central e izquierda de la distribución. Se observó cierta variabilidad en los resultados, con una desviación tipo igual a 0,38 y un rango de puntuaciones entre 0,06 y 1,83 puntos. Los menores en edad escolar procedentes de familias usuarias de los SS.SS. presentaron como promedio una tasa de problemas de ajuste igual a 0,81 puntos.

Una vez presentados los problemas de ajuste de los escolares que crecen en familias usuarias de los SS.SS., a continuación se describen sus habilidades sociales. Concretamente, se informa acerca de las habilidades de autocontrol, la asertividad, la cooperación y una medida global. En relación a las habilidades de autocontrol, se presentan los estadísticos descriptivos y la distribución de los menores en edad escolar de familias usuarias de los SS.SS. en torno a esta dimensión en la Figura 69.

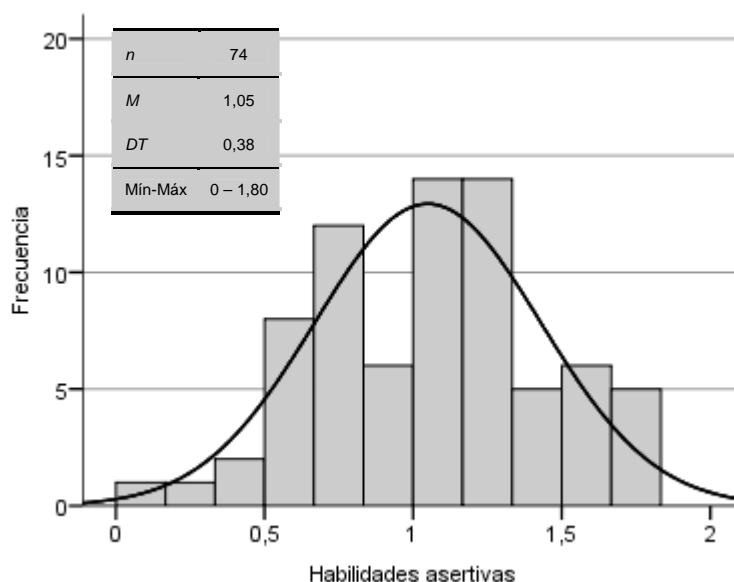
Como puede observarse en esta figura, en relación a las habilidades de autocontrol, los escolares procedentes de familias usuarias de los SS.SS. obtuvieron generalmente puntuaciones centrales en esta dimensión, con una dispersión moderada en de los resultados obtenidos ($DT = 0,39$ y rango entre 0,20 y 1,80 puntos). El valor promedio alcanzado fue igual a 1,04 puntos.

Figura 69. Distribución de los menores en edad escolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de las habilidades de autocontrol



El segundo ámbito de las habilidades sociales evaluado en esta investigación se refiere a la asertividad. A continuación se presentan las habilidades asertivas de la muestra escolar, detallando nuevamente tanto la distribución de esta dimensión como los principales descriptivos al respecto (Figura 70).

Figura 70. Distribución de los menores en edad escolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de las habilidades asertivas

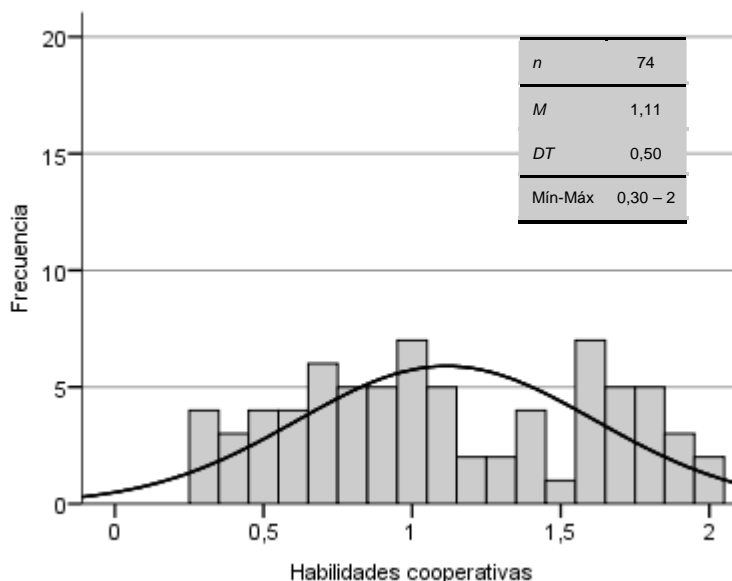


Tal y como se refleja en la Figura 70, los resultados relativos a la asertividad durante los años escolares guardan una estrecha relación con los obtenidos en torno a la dimensión de autocontrol. Nuevamente, el valor promedio alcanzado por los escolares

de familias usuarias de los SS.SS. resultó intermedio ($M = 1,05$) y se halló una dispersión moderada de los resultados.

En tercer lugar, se valoraron las habilidades cooperativas de los niños y niñas en edad escolar de familias usuarias de los SS.SS. En la Figura 71 se presenta la distribución muestral y los estadísticos descriptivos relativos a esta dimensión.

Figura 71. Distribución de los menores en edad escolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de las habilidades cooperativas

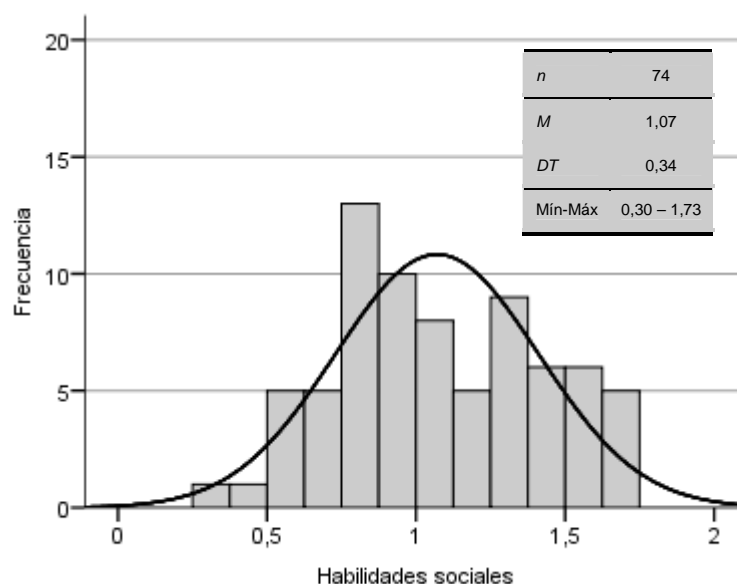


La Figura 71 muestra una distribución con una gran variabilidad en los resultados, tal y como indica la desviación tipo ($DT = 0,50$) y los valores mínimos y máximos alcanzados (rango de 0,30 a 2 puntos). En relación a los valores promedio, el grupo de escolares de familias usuarias de los SS.SS. obtuvo una puntuación igual a 1,11 puntos.

Finalmente, se evaluaron de forma conjunta las habilidades sociales de los menores en edad escolar de familias usuarias de los SS.SS., obteniendo así una única medida resumen de las anteriores. A continuación, en la Figura 72 se presentan los estadísticos descriptivos al respecto, así como el histograma que refleja la distribución de la muestra escolar en función de esta dimensión.

La Figura 72 muestra una distribución con cierta tendencia asimétrica, en la que la mayoría de los menores obtuvieron puntuaciones centrales de la escala. Se observó una variabilidad moderada en los resultados, con una desviación tipo igual a 0,34 y un rango de puntuaciones entre 0,30 y 1,73 puntos. Los menores en edad escolar procedentes de familias usuarias de los SS.SS. presentaron como promedio una tasa de habilidades sociales igual a 1,07 puntos.

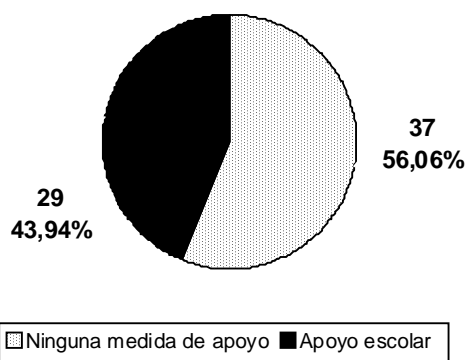
Figura 72. Distribución de los menores en edad escolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de las habilidades sociales



Tras la descripción de distintos aspectos personales de los menores en edad escolar procedentes de familias de los SS.SS., a continuación se describen algunas dimensiones relativas al ámbito escolar. Concretamente, se presenta la necesidad de apoyo escolar, algunas dimensiones relacionadas con el rendimiento académico (competencia académica y repetición de curso) así como otras variables relativas a la adaptación escolar (comportamiento inteligente, orientación a la tarea, independencia, extroversión y consideración hacia los otros).

En primer lugar se presenta la información disponible en relación a la **necesidad de apoyo escolar** para la que, como se recordará, se diferenció en función de si el alumno en el momento de la entrevista recibía apoyo escolar en el centro educativo o no requería ninguna medida educativa. La Figura 73 muestra las frecuencias y porcentajes asociados a cada categoría de respuesta mediante un gráfico de sectores.

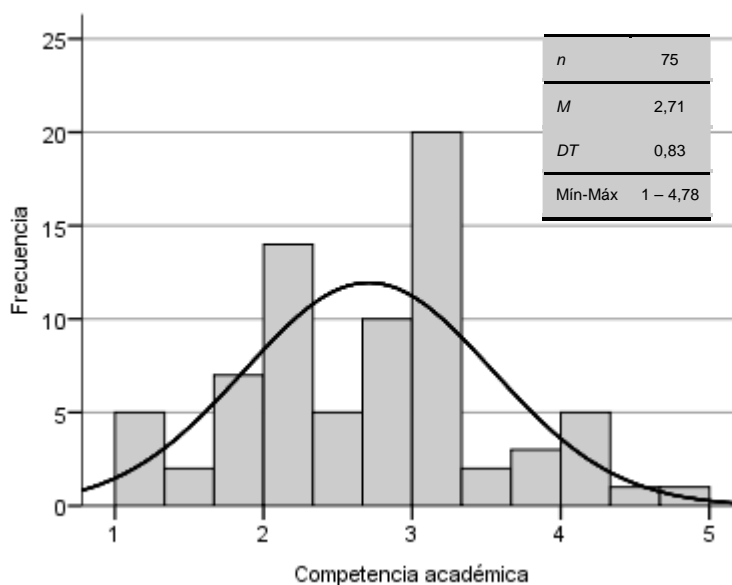
Figura 73. Distribución de los menores en edad escolar de familias de los SS.SS. (frecuencias y porcentajes) en función del apoyo escolar recibido ($n = 66$)



En la Figura 73 se refleja el hecho de que la mayoría de los menores en edad escolar no recibía ninguna medida de apoyo en el momento de la entrevista. No obstante, cabe destacar que casi un 44% de los escolares contaba con algún tipo de medida educativa extraordinaria.

Además de la información descrita, a continuación se presentan las dimensiones relativas al **rendimiento académico** de los menores en edad escolar, esto es, la competencia académica y la repetición de curso. En primer lugar se describe la dimensión competencia académica de los escolares de familias usuarias de los SS.SS. mediante un histograma y los estadísticos descriptivos oportunos (Figura 74).

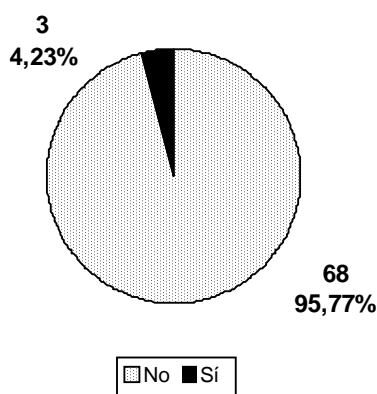
Figura 74. Distribución de los menores en edad escolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de la competencia académica



La Figura 74 muestra, al igual que sucedía durante los años preescolares, una distribución dispersa de la competencia académica de los niños y niñas en edad escolar. Así, se halló una desviación tipo que dio prueba de dicha variabilidad ($DT = 0,83$) y un rango de respuestas que comprendía prácticamente el total de la escala (1 a 4,78 puntos). Los menores en edad escolar obtuvieron como promedio puntuaciones en competencia académica en torno al centro de la distribución, con un valor igual a 2,71 puntos.

Junto con la competencia académica, se exploró una segunda variable indicadora del rendimiento académico de los menores: la repetición de curso. A continuación se presenta esta dimensión, en la que se distingue si los escolares de familias usuarias de los SS.SS. habían repetido curso alguna vez antes de la entrevista. Para ello, en la Figura 75 se representan las frecuencias y porcentajes asociados a cada categoría de respuesta mediante un gráfico de sectores.

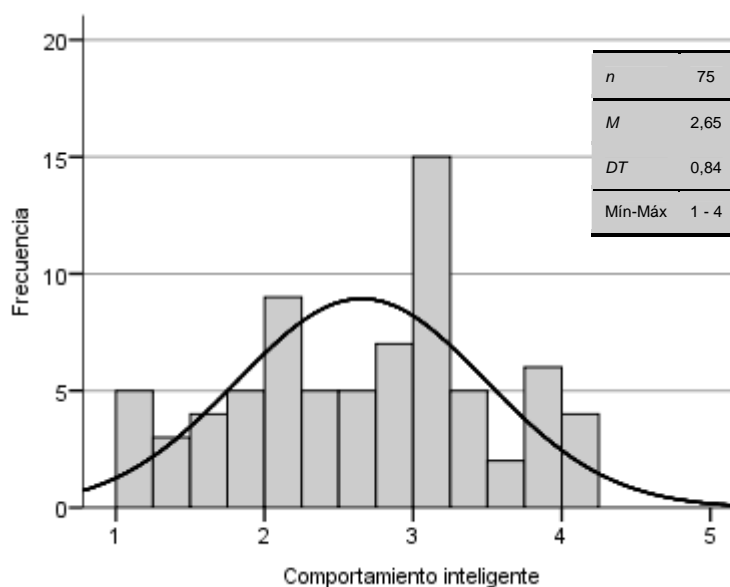
Figura 75. Distribución de los menores en edad escolar de familias de los SS.SS. (frecuencias y porcentajes) en función de la repetición de curso ($n = 71$)



En la Figura 75 se observa que la gran mayoría de los menores en edad escolar participantes en la investigación no había repetido ningún curso en el momento de la entrevista, ya que solamente un 4,23% de los chicos y chicas participantes se encontraba en esta situación.

Una vez examinadas las dimensiones relacionadas con el apoyo escolar recibido y el rendimiento académico, se presenta la información disponible relativa a la **adaptación escolar** de los niños y niñas de familias de los SS.SS. en edad escolar. Al igual que durante los años preescolares, se describe el comportamiento inteligente, la orientación a la tarea, la independencia, la extroversión, la consideración hacia los otros y una medida de adaptación escolar global. En la Figura 76 se presenta la distribución y los principales estadísticos descriptivos de la primera de dichas dimensiones, el comportamiento inteligente.

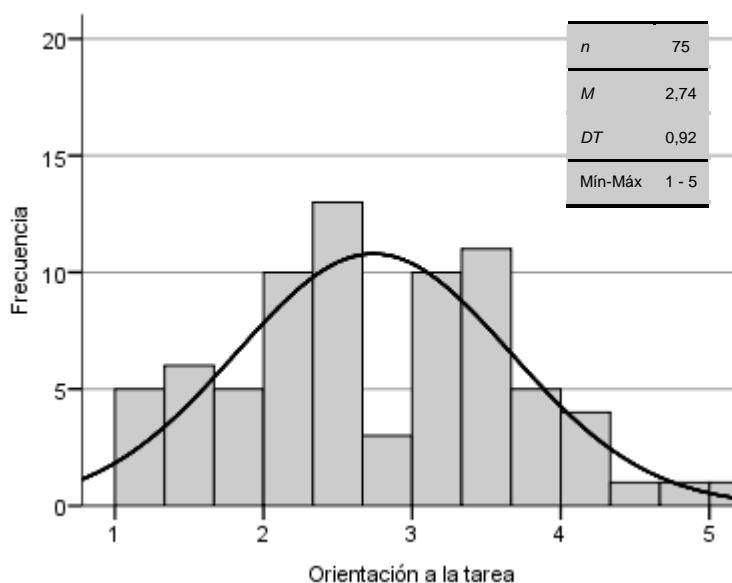
Figura 76. Distribución de los menores en edad escolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función del comportamiento inteligente



La Figura 76 muestra una distribución del comportamiento inteligente moderadamente diversa, con cierto grado de asimetría positiva. No obstante, predominaron las puntuaciones centrales. El valor promedio alcanzado por los chicos y chicas de familias usuarias de los SS.SS. en edad escolar fue igual a 2,65 puntos.

Además de evaluar el comportamiento inteligente de los menores en edad escolar, se consideró la dimensión orientación a la tarea. Nuevamente, se presenta el histograma y los principales estadísticos en la Figura 77.

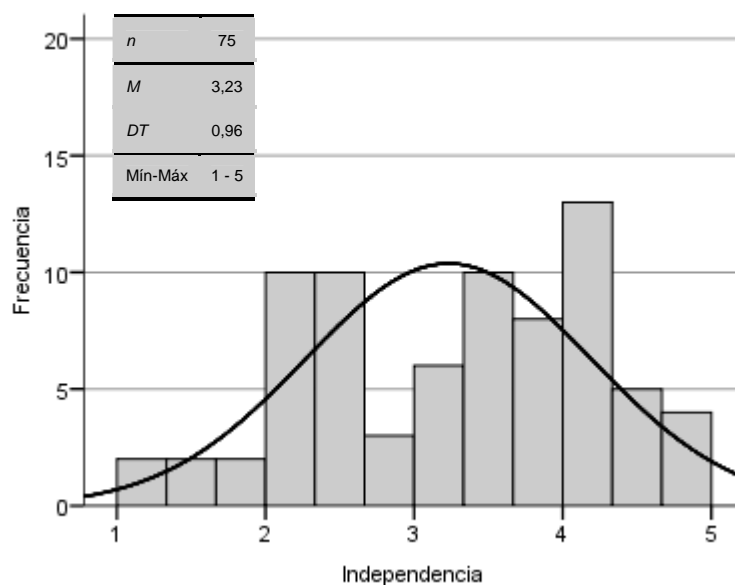
Figura 77. Distribución de los menores en edad escolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de la orientación a la tarea



En la Figura 77 se aprecia una gran variabilidad en los resultados, tal y como indica la desviación tipo ($DT = 0,92$) y el rango de respuestas (de 1 a 5 puntos). Además, se aprecia una tendencia asimétrica positiva en la distribución. El valor promedio alcanzado por los chicos y chicas de familias usuarias de los SS.SS. en edad escolar en la dimensión orientación a la tarea fue igual a 2,74 puntos.

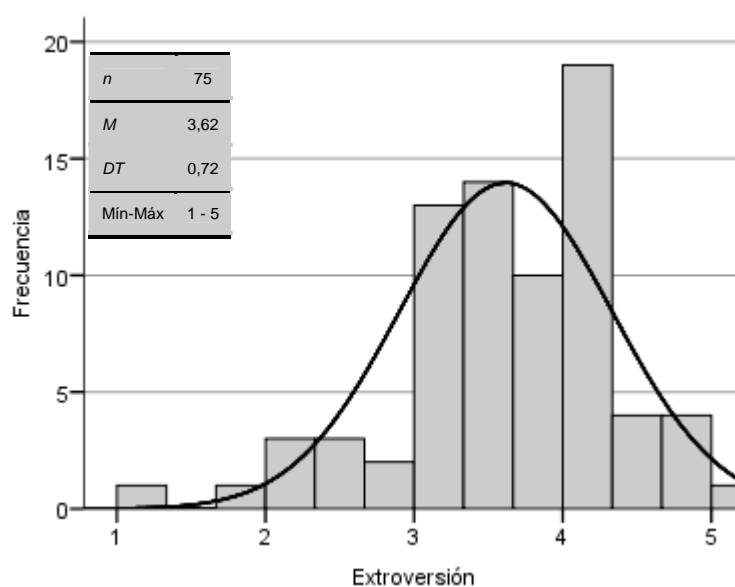
Una vez examinadas aquellas dimensiones más estrechamente relacionadas con los aspectos académicos, al igual que para la anterior etapa evolutivo-educativa nuevamente se presentan otros aspectos relevantes de la adaptación escolar. En primer lugar se describe el grado de independencia de los menores para desenvolverse en el colegio. Al respecto se presenta la distribución muestral mediante un histograma y los principales estadísticos en la Figura 78.

Figura 78. Distribución de los menores en edad escolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de la independencia



La dimensión relativa a la independencia en el ámbito escolar mostró una gran variabilidad durante los años escolares (Figura 78), en consonancia con los resultados hallados en las anteriores dimensiones relativas a la adaptación escolar. Cabe destacar, en esta ocasión, la tendencia central de los resultados que se corresponde con una puntuación promedio más elevada ($M = 3,23$). En la Figura 79 se presenta la distribución muestral y los estadísticos descriptivos de la dimensión extroversión para los chicos y chicas en edad escolar.

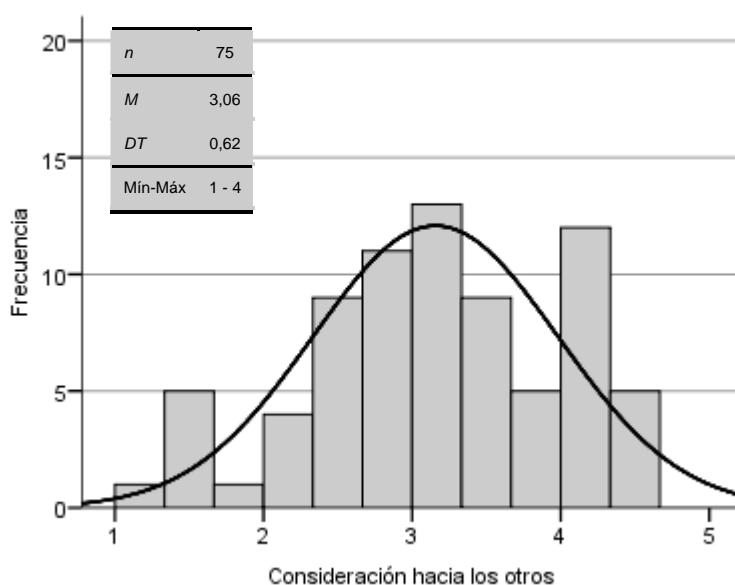
Figura 79. Distribución de los menores en edad escolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de la extroversión



La distribución presentada en la Figura 79 pone de manifiesto que la dimensión extroversión produjo menos variabilidad que los anteriores aspectos sobre adaptación escolar considerados en este trabajo. En esta ocasión, la mayor parte de los escolares alcanzaron puntuaciones en extroversión favorables que les situaron en la zona derecha de la distribución. Concretamente, los chicos y chicas en edad escolar de familias usuarias de los SS.SS. obtuvieron una puntuación promedio igual a 3,62 puntos.

A continuación se presentan los resultados relativos a la dimensión consideración hacia los otros durante los años escolares. Para ello, en la Figura 80 se presenta el histograma y los estadísticos descriptivos relativos a esta dimensión.

Figura 80. Distribución de los menores en edad escolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de la consideración hacia los otros

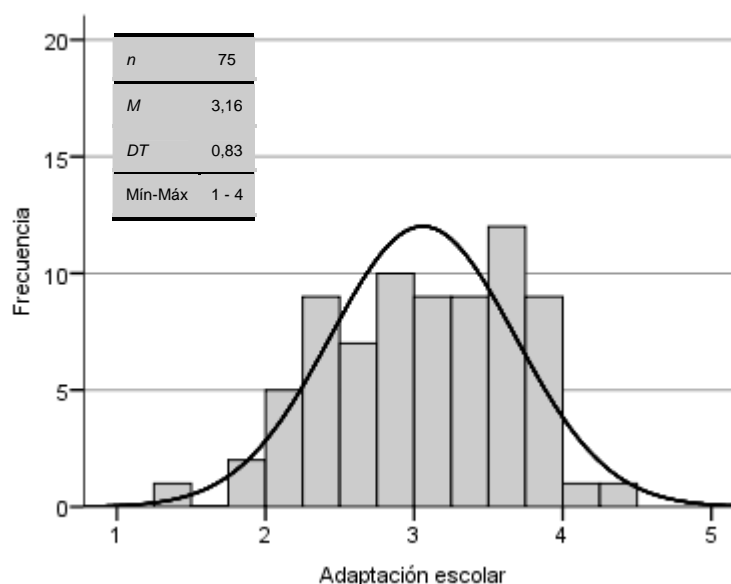


En esta figura puede contemplarse la distribución de la dimensión consideración hacia los otros, que presenta cierta variabilidad si se atiende a la desviación tipo ($DT = 0,83$) y el rango de respuestas obtenido (1 a 4 puntos). Los chicos y chicas en edad escolar procedentes de familias usuarias de los SS.SS. se situaron en la parte central de la distribución y, en términos generales, obtuvieron una media de 3,16 puntos.

Finalmente, de nuevo se evaluaron de forma conjunta las distintas facetas de la adaptación escolar, con objeto de obtener una medida global de tal adaptación. En Figura 81 se presenta la distribución y los principales estadísticos descriptivos de la medida de adaptación escolar global.

En la Figura 81 puede observarse cierta variabilidad en la adaptación escolar global de los menores en edad escolar de familias usuarias de los SS.SS. ($DT = 0,83$ y rango de respuestas de 1 a 4 puntos), si bien se produjo una gran acumulación en la parte central de la distribución. Como promedio, estos chicos y chicas obtuvieron 3,06 puntos en su adaptación escolar global.

Figura 81. Distribución de los menores en edad escolar de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de la adaptación escolar



Una vez descritas las dimensiones personales y escolares evaluadas en relación a los menores en edad escolar de familias usuarias de los SS.SS., se decidió comprobar si existían **diferencias** en las puntuaciones obtenidas en estas variables **en función del sexo de los menores**. Entre las dimensiones cualitativas consideradas en esta etapa evolutivo-educativa, la repetición de curso no pudo ser contrastada en función del sexo de los menores, por existir un número insuficiente de sujetos que habían repetido curso alguna vez ($n < 10$). En la Tabla 20 se presentan los contrastes de frecuencias realizados en relación con la necesidad de apoyo escolar, empleando para ello el estadístico Chi-Cuadrado. Dicho estadístico permitió contrastar la hipótesis de si los dos criterios de clasificación utilizados eran o no independientes (Gardner, 2001/2003). Tal y como aparece reflejado en esta tabla, los resultados de la prueba Chi-cuadrado no permitieron confirmar la existencia de diferencias significativas en función del sexo en cuanto a la necesidad de apoyo educativo.

Tabla 20. Contraste de frecuencias entre los niños y niñas de familias de los SS.SS. en edad escolar en función de la necesidad de apoyo educativo ($n = 66$)

		Chicas	Chicos	X^2	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>V</i>
Sin apoyo educativo	<i>n</i>	14	23	0,33	1	,567	,07
	<i>r_z</i>	-0,6	0,6				
Con apoyo educativo	<i>n</i>	13	16				
	<i>r_z</i>	0,6	-0,6				

r_z = residuos tipificados corregidos

En relación con las dimensiones cuantitativas consideradas, se cumplieron los supuestos oportunos para llevar a cabo contrastes univariados de varianza (ANOVA), no

hallándose ningún caso extremo univariante. A continuación, en la Tabla 21, se presentan los valores promedio obtenidos por los niños y las niñas en edad escolar en las distintas dimensiones de ajuste, así como los resultados del contraste realizado.

Tabla 21. Valores promedio y contrastes de medias entre los niños y niñas de familias de los SS.SS. en edad escolar en función de las dimensiones cuantitativas de ajuste ($n = 75$)

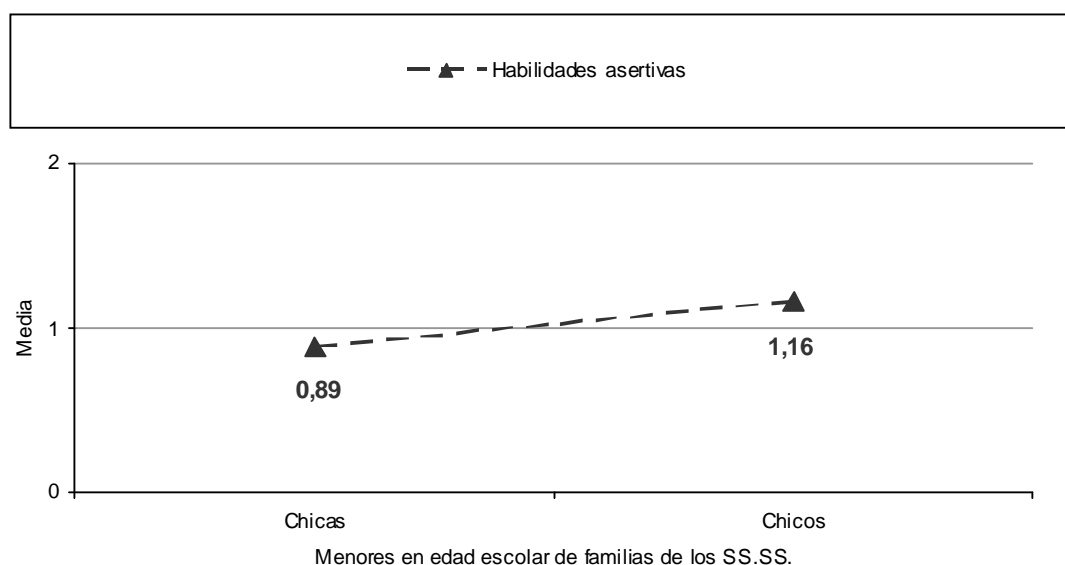
Dimensión	Chicas ($n = 32$)	Chicos ($n = 43$)	gl	F	R ²
Problemas de internalización	0,74	0,59	1 / 73	1,81	,02
Problemas de externalización	0,81	0,80	1 / 73	0,00	,00
Problemas de hiperactividad	0,94	0,98	1 / 73	0,11	,00
Habilidades de autocontrol	1,00	1,08	1 / 72	0,64	,01
Habilidades asertivas	0,89	1,16	1 / 72	10,02**	,12
Habilidades cooperativas	1,09	1,13	1 / 72	0,16	,00
Competencia académica	2,48	2,87	1 / 73	4,19	,05
Comportamiento inteligente	2,32	2,90	1 / 73	9,79	,12
Orientación a la tarea	2,61	2,83	1 / 73	1,05	,01
Independencia	3,07	3,35	1 / 73	1,48	,02
Extroversión	3,43	3,75	1 / 73	3,80	,05
Consideración hacia los otros	3,23	3,10	1 / 73	0,40	,00

+ $p < ,1$ * $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

Como puede observarse en esta tabla, no había diferencias entre los niños y niñas de familias usuarias de los SS.SS. en las distintas dimensiones de ajuste evaluadas, a excepción de las habilidades asertivas ($F(1, 72) = 10,02, p = ,002$), en las que se obtuvieron diferencias significativas, aunque moderadamente relevantes ($R^2 = ,12$).

Los valores promedio de las dimensión que diferenció significativamente a niños y niñas de familias usuarias de los SS.SS. en edad escolar han sido recogidos gráficamente en la Figura 82. Como puede observarse en esta figura, los chicos en edad escolar de familias usuarias de los SS.SS. mostraron como promedio más habilidades asertivas que las chicas ($M = 1,16$ frente a $M = 0,89$).

Figura 82. Estadísticos descriptivos de la dimensión de ajuste significativamente diferente entre los chicos y chicas de familias de los SS.SS. en edad escolar



Finalmente, se llevaron a cabo **correlaciones** bivariadas entre las distintas dimensiones de carácter cuantitativo evaluadas, empleando para ello el coeficiente r de Pearson. Los resultados al respecto se presentan en la Tabla 22.

Tabla 22. Correlaciones entre las dimensiones de ajuste para los menores de edad escolar de familias de los SS.SS. ($n = 75$)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Problemas de ajuste	-	,44***	,84***	,87***	-,63***	-,73***	-,20 ⁺	-,58***	-,37**	-,66***	-,30**	-,63***	-,55***	-,11	-,78***
Internalización		-	,01	,07	-,24*	-,12	-,36**	-,13	-,16	-,31**	-,26*	-,16	-,18	-,56***	-,03
Externalización			-	,74***	-,53***	,76***	-,02	-,46***	-,22 ⁺	-,53***	-,15	-,51***	-,48***	,15	-,90***
Hiperactividad				-	-,59***	-,64***	-,09	-,63***	-,41***	-,59***	-,27*	-,67***	-,53***	,09	-,70***
Habilidades sociales															
Autocontrol															
Asertividad															
Cooperación															
Rendimiento académico															
Competencia académica															
Adaptación escolar															
Comportamiento inteligente															
Orientación a la tarea															
Independencia															
Extroversión															
Consideración hacia los otros															

⁺ $p < ,1$ * $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

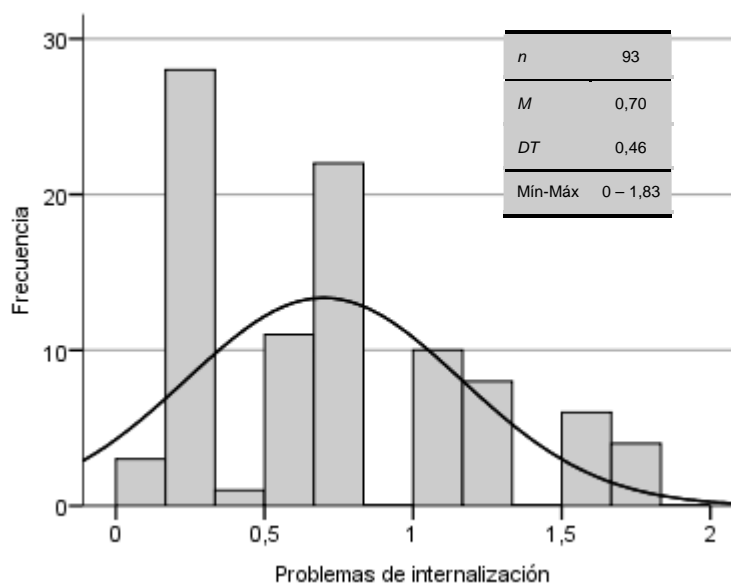
Como puede observarse en la Tabla 22, se halló un número elevado de asociaciones moderadas y elevadas entre las distintas dimensiones evaluadas. Sin embargo, cabe destacar que las dimensiones problemas de internalización y extroversión

se asociaron de forma significativa solamente con algunas de las variables consideradas, concretamente, resulta destacable la ausencia de relación entre ambos tipos de problemas de ajuste. Los problemas externalizantes tampoco se relacionaron con la asertividad, el comportamiento inteligente y la extroversión, y con la competencia académica lo hicieron solo de forma marginal ($p = ,053$). La consideración hacia los otros, por su parte, tampoco se relacionó con el grado de asertividad ni con el nivel de extroversión.

1.2.3. Ajuste de los chicos y chicas adolescentes de familias usuarias de los SS.SS.

Atendiendo a los **problemas de ajuste** de los chicos y chicas adolescentes evaluados, se presenta la información relativa tanto a los aspectos internalizantes como a los externalizantes. En primer lugar se describen los problemas de internalización, para los cuales en la Figura 83 se recogen los estadísticos descriptivos y la distribución de esta dimensión.

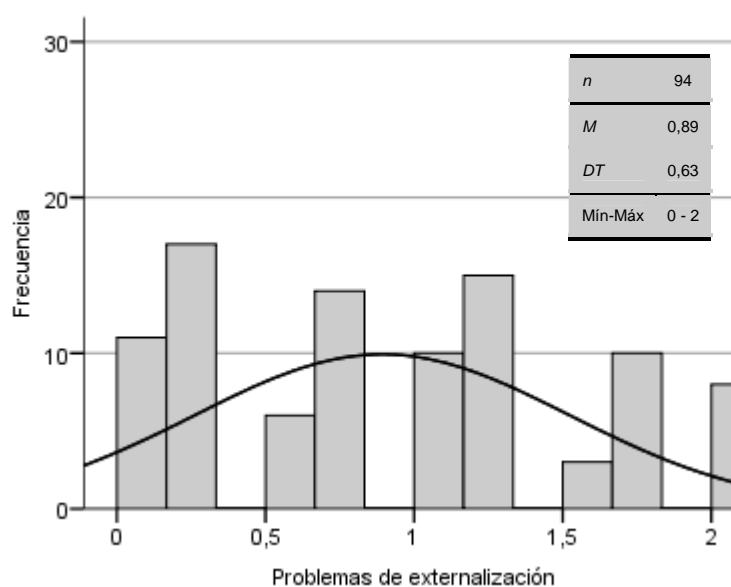
Figura 83. Distribución de los menores en edad adolescente de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de los problemas de internalización



Como puede observarse en la Figura 83, la distribución de los problemas de internalización durante la adolescencia mostró cierta asimetría positiva, indicando la existencia de una elevada frecuencia de chicos y chicas con pocos problemas internalizantes. Así mismo, la variabilidad en esta distribución resultó moderada, ya que no hubo una máxima distribución de las puntuaciones a lo largo de la escala, a pesar de que la desviación tipo mostró cierto grado de dispersión ($DT = 0,46$). Finalmente, cabe destacar que los adolescentes procedentes de familias usuarias de los SS.SS. presentaron como promedio una tasa de problemas de internalización igual a 0,70 puntos.

Una vez examinados los problemas de internalización durante la adolescencia, se presentan los problemas de externalización de los chicos y chicas de familias usuarias de los SS.SS. La Figura 84 recoge los estadísticos descriptivos al respecto, así como el histograma que refleja la distribución de la muestra adolescente en función de esta dimensión.

Figura 84. Distribución de los menores en edad adolescente de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de los problemas de externalización



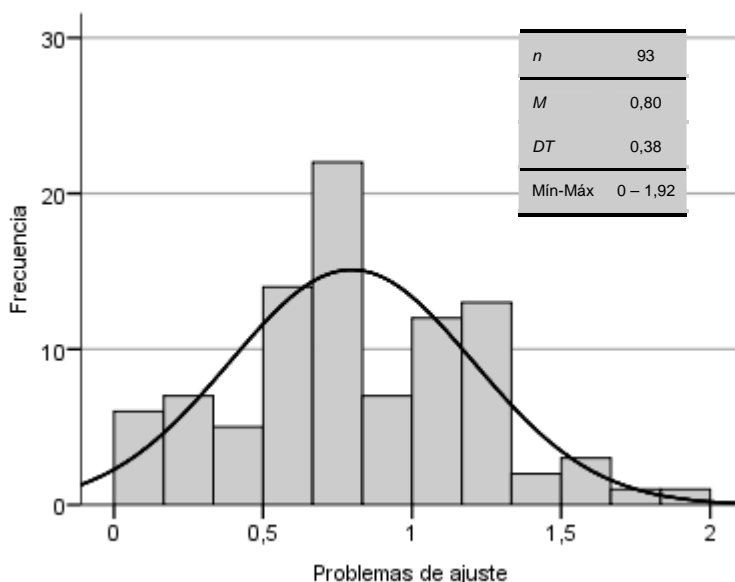
En la Figura 84 se refleja una mayor acumulación de adolescentes en la zona izquierda de la distribución, a pesar de la existencia de una gran dispersión en la dimensión estudiada ($DT = 0,63$, así como un rango de respuestas de 0 a 2 puntos). Los valores promedio pusieron de manifiesto una media de 0,89 puntos en cuanto a la tasa de problemas de externalización de los chicos y chicas adolescentes de familias usuarias de los SS.SS.

Finalmente, se evaluó de forma conjunta la tasa de problemas de externalización e internalización, obteniendo así una única medida de problemas de ajuste que pudiera servir como puntuación resumen relativa a estas cuestiones. A continuación, en la Figura 85 se presentan los estadísticos descriptivos al respecto, así como el histograma que refleja la distribución de la muestra adolescente en función de esta dimensión.

La Figura 85 muestra una distribución con cierta asimetría positiva, en la que la mayoría de los adolescentes se acumularon en la zona central e izquierda de la distribución. Se observó cierta variabilidad en los resultados, con una desviación tipo igual a 0,38 y un rango de puntuaciones que abarcó prácticamente la totalidad de la escala (entre 0 y 1,92 puntos). Los chicos y chicas adolescentes procedentes de familias

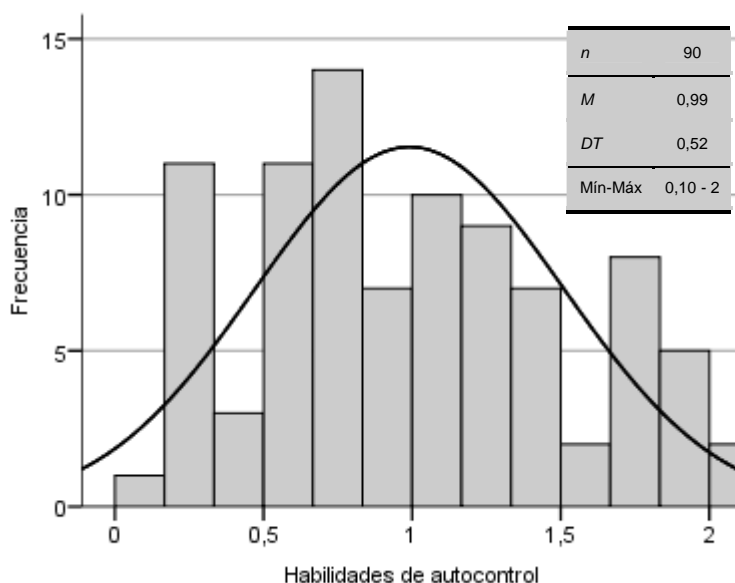
usuarias de los SS.SS. presentaron como promedio una tasa de problemas de ajuste igual a 0,80 puntos.

Figura 85. Distribución de los menores en edad adolescente de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de los problemas de ajuste



Una vez examinados los problemas de ajuste, se presenta la información disponible relativa a las **habilidades sociales** de los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. Así, a continuación se describen las habilidades de autocontrol, asertivas, cooperativas y una puntuación global. En relación a las habilidades de autocontrol, la Figura 86 recoge la distribución muestral mediante un histograma, así como los estadísticos descriptivos pertinentes.

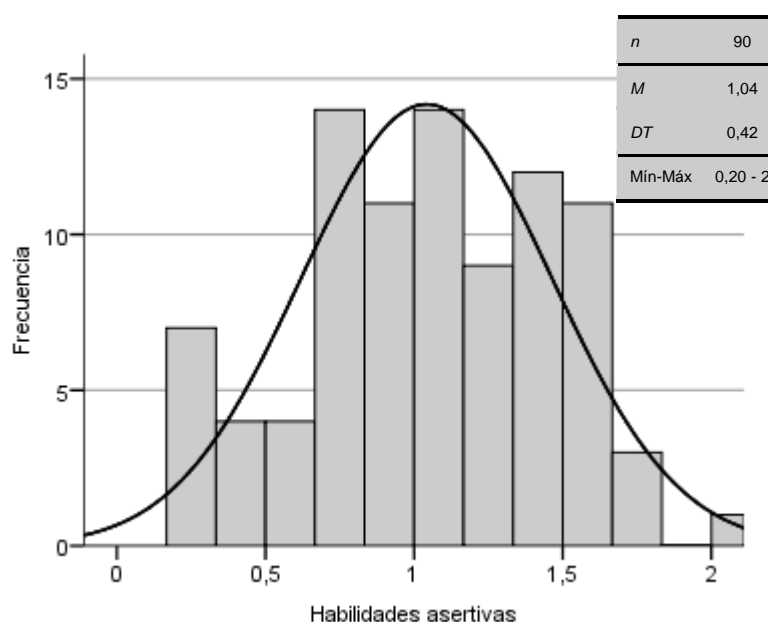
Figura 86. Distribución de los menores en edad adolescente de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de las habilidades de autocontrol



Esta figura presenta una elevada frecuencia de puntuaciones centrales, situando a los adolescentes procedentes de familias usuarias de los SS.SS. con un promedio de 0,99 puntos en esta dimensión. No obstante, es necesario destacar una vez más la existencia de cierta variabilidad en la dimensión evaluada, tal y como indicaron la desviación tipo y los rangos de respuestas observados ($DT = 0,52$ y un rango de respuestas de 0,10 a 2 puntos).

Continuando con las habilidades sociales de los adolescentes, en segundo lugar se exploraron aquéllas relacionadas con la asertividad. Por tanto, a continuación se presentan las habilidades asertivas para la muestra adolescente, detallando tanto la distribución de esta dimensión como los principales descriptivos al respecto.

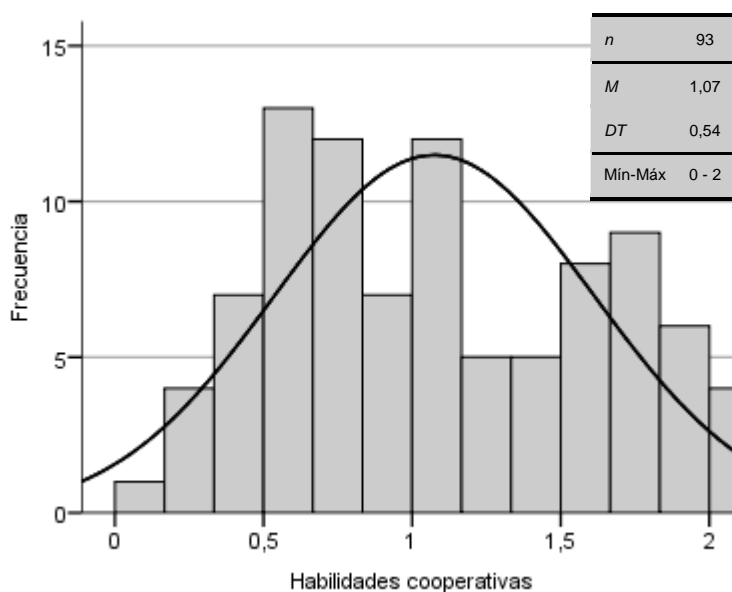
Figura 87. Distribución de los menores en edad adolescente de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de las habilidades asertivas



En relación a las habilidades asertivas de los adolescentes evaluados (Figura 87), los chicos y chicas de familias usuarias de los SS.SS. presentaron una distribución cercana a la normalidad, con una puntuación promedio igual a 1,04 puntos. Así mismo, cabe destacar que se observó un grado moderado de variabilidad en los resultados relativos a esta dimensión ($DT = 0,42$, así como un rango de respuestas de 0,20 a 2 puntos).

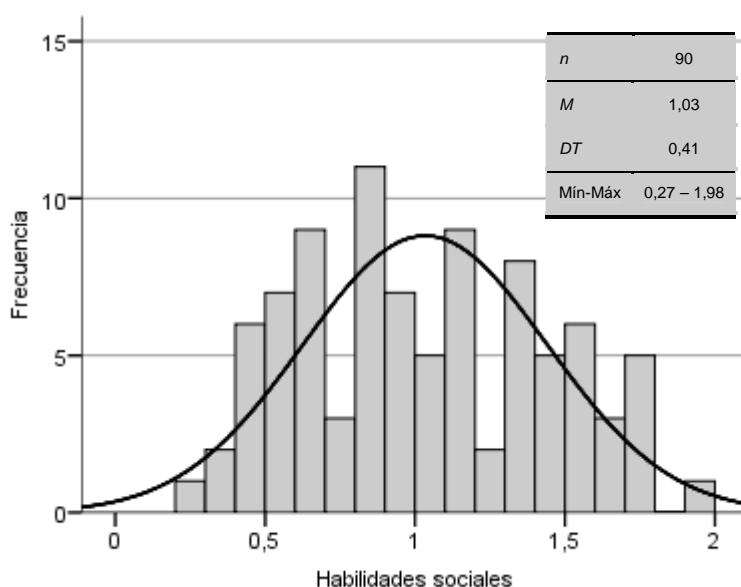
En tercer lugar, se valoraron las habilidades cooperativas de los chicos y chicas adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. La Figura 88 refleja, al igual que en las dimensiones anteriores, la distribución muestral y los estadísticos descriptivos de esta variable. Como puede observarse en la Figura 88 las habilidades de cooperación de los adolescentes evaluados presentaron una distribución cercana a la normalidad, con una puntuación promedio igual a 1,07. Nuevamente es necesario destacar la existencia de cierto grado de variabilidad en esta dimensión ($DT = 0,54$, así como un rango de respuestas de 0 a 2 puntos).

Figura 88. Distribución de los menores en edad adolescente de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de las habilidades cooperativas



Finalmente y, al igual que en las anteriores etapas evolutivo-educativas, se evaluaron de forma conjunta las habilidades sociales de los menores en edad adolescente de familias usuarias de los SS.SS., obteniendo así una única medida resumen de las anteriores. A continuación, en la Figura 89 se presentan los estadísticos descriptivos al respecto, así como el histograma que refleja la distribución de la muestra adolescente en función de esta dimensión.

Figura 89. Distribución de los menores en edad adolescente de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de las habilidades sociales

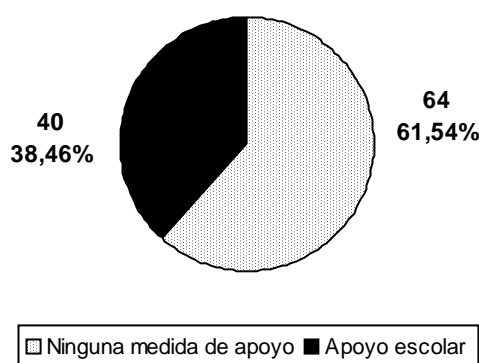


La Figura 89 presenta una distribución en la que la mayoría de los adolescentes obtuvieron puntuaciones centrales y elevadas en la escala. Se observó una variabilidad

en los resultados similar a la de dimensiones anteriores, con una desviación tipo igual a 0,41 y un rango de puntuaciones entre 0,27 y 1,98 puntos. Los menores adolescentes procedentes de familias usuarias de los SS.SS. presentaron como promedio una tasa de habilidades sociales igual a 1,03 puntos.

Una vez descrita la información disponible relativa al ámbito personal, durante la adolescencia se presentan las dimensiones referentes al ámbito escolar. A este respecto, se muestra la necesidad de apoyo escolar, algunas dimensiones relacionadas con el rendimiento académico (competencia académica y repetición de curso) así como otras variables relativas a la adaptación escolar (adaptación a la escuela, adaptación al profesorado, adaptación a los compañeros y una puntuación global). En relación con la **necesidad de apoyo escolar**, la Figura 90 muestra las frecuencias y porcentajes asociados a esta dimensión mediante un gráfico de sectores.

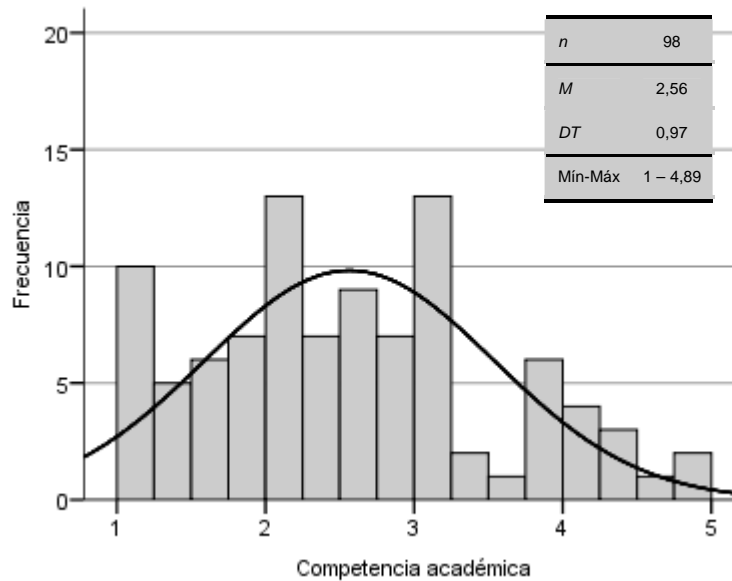
Figura 90. Distribución de los menores en edad adolescente de familias de los SS.SS. (frecuencias y porcentajes) en función del apoyo escolar recibido ($n = 104$)



En la Figura 90 puede observarse que la mayoría de los adolescentes entrevistados no recibía ninguna medida educativa extraordinaria. Sin embargo, un 38,46% de los menores procedentes de familias usuarias de los SS.SS. sí se encontraron en esta situación.

A continuación se presentan las dimensiones relativas al **rendimiento académico** de los adolescentes evaluados, esto es, la competencia académica y la repetición de curso. En primer lugar se describe la competencia académica de los chicos y chicas en edad adolescente, que como se recordará fue evaluada en una escala de 1 a 5 puntos. En la Figura 91 se representa dicha dimensión mediante un histograma y los estadísticos descriptivos oportunos.

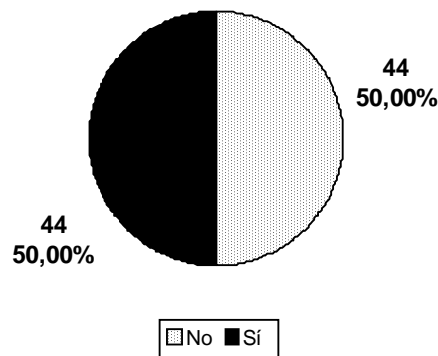
Figura 91. Distribución de los menores en edad adolescente de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de la competencia académica



La Figura 91 muestra una notable dispersión en la información relativa a la competencia académica de los chicos y chicas en edad adolescente. Prueba de ello es el rango de puntuaciones obtenido (1 a 4,89 puntos), así como la desviación tipo hallada ($DT = 0,97$). A pesar de la variabilidad existente, puede apreciarse cierta acumulación de puntuaciones en la zona izquierda de la distribución, indicando resultados poco favorables para estos chicos y chicas. Los valores promedio obtenidos apoyan estos resultados, indicando una puntuación igual a 2,56.

Junto con la competencia académica, se exploró una segunda variable indicadora del rendimiento académico de los menores como es la repetición de curso. A continuación se presenta esta dimensión en la Figura 92 en la que se representan las frecuencias y porcentajes asociados a cada categoría de respuesta mediante un gráfico de sectores.

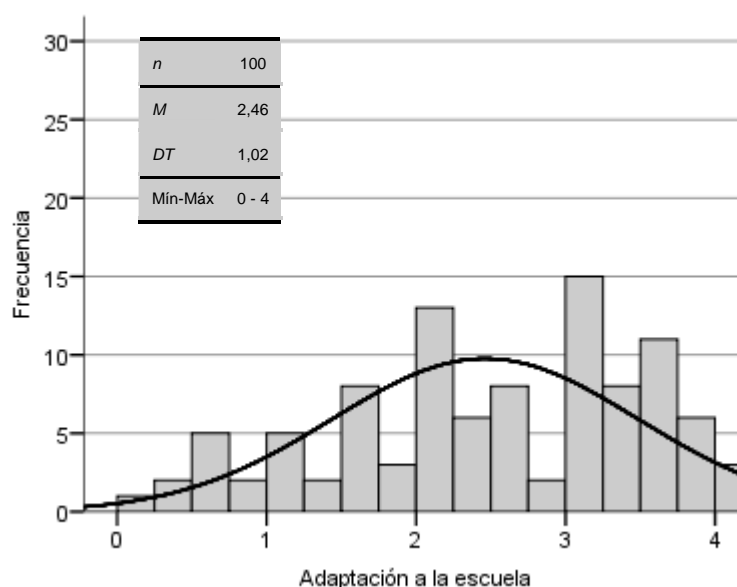
Figura 92. Distribución de los menores en edad adolescente de familias de los SS.SS. (frecuencias y porcentajes) en función de la repetición de curso ($n = 88$)



En la Figura 92 se observa cómo los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. se distribuyeron equitativamente en función de si habían o no repetido algún curso académico; es decir, la mitad de los chicos y chicas participantes en la investigación habían repetido curso alguna vez en el momento en que fueron evaluados.

Una vez examinadas las dimensiones relacionadas con el apoyo escolar recibido y el rendimiento académico de los chicos y chicas adolescentes, se presenta la información disponible relativa a la **adaptación escolar**. Como se describió en el bloque metodológico, para la etapa evolutivo-educativa de la adolescencia se recabó información acerca de la adaptación global a la escuela, la adaptación al profesorado y la adaptación a los compañeros, en escalas de 0 a 4 puntos. Así mismo, se codificó una puntuación global de la adaptación escolar que será empleada durante el tercer capítulo de resultados. En la Figura 93 se presenta la distribución y los principales estadísticos descriptivos de la primera de dichas dimensiones, la adaptación a la escuela.

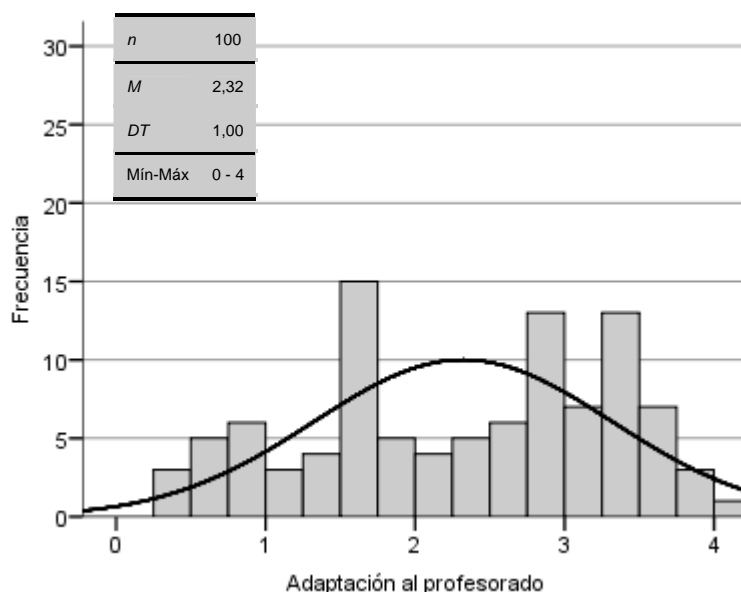
Figura 93. Distribución de los menores en edad adolescente de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de la adaptación a la escuela



En la Figura 93 se presenta la distribución de la dimensión adaptación a la escuela. Se observó una mayor frecuencia de puntuaciones cercanas a la puntuación máxima de la escala, si bien existía cierta variabilidad en los resultados ($DT = 1,02$ y un rango de respuestas de 0 a 4 puntos). El valor promedio alcanzado por estos chicos y chicas fue igual a 2,46 puntos.

Además de evaluar la adaptación global a la escuela de estos adolescentes, se exploró su adaptación al profesorado. Nuevamente, se presenta el histograma y los principales estadísticos al respecto en la Figura 94.

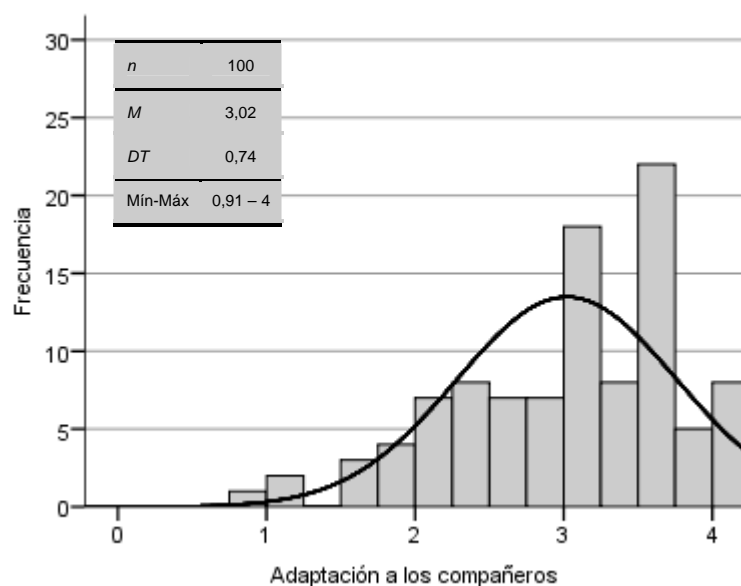
Figura 94. Distribución de los menores en edad adolescente de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de la adaptación al profesorado



La Figura 94 muestra una distribución de datos en la que predominaban las puntuaciones centrales en la dimensión adaptación al profesorado, a pesar de la existencia de cierto grado de variabilidad en los resultados ($DT = 1,00$ y rango de respuestas de 1 a 4 puntos). El valor promedio obtenido fue igual a 2,32 puntos.

En tercer lugar, se presentan los resultados relativos a la variable adaptación a los compañeros para los chicos y chicas adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. Al respecto se presenta la distribución muestral mediante un histograma y los principales estadísticos en la Figura 95.

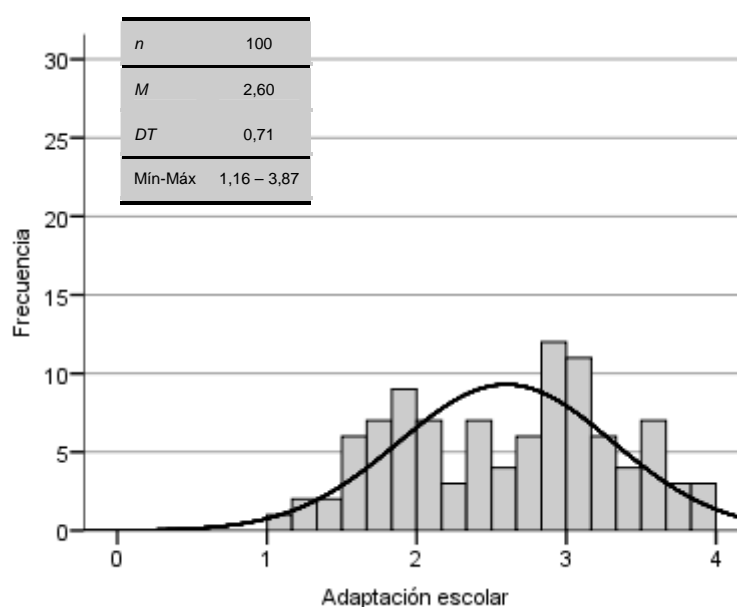
Figura 95. Distribución de los menores en edad adolescente de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de la adaptación a los compañeros



En lo referente a la dimensión adaptación a los compañeros, gran parte de las puntuaciones se acumularon en la zona derecha de la distribución. En esta ocasión, el valor promedio alcanzado por los chicos y chicas en edad adolescente de familias usuarias de los SS.SS. fue igual a 3,02 puntos.

Finalmente, se evaluaron de forma conjunta las distintas dimensiones relativas a la adaptación escolar de los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS., obteniendo así una única medida resumen de las anteriores denominada adaptación escolar. A continuación, en la Figura 96 se presentan los estadísticos descriptivos al respecto, así como el histograma que refleja la distribución de la muestra de adolescentes en función de esta dimensión.

Figura 96. Distribución de los menores en edad adolescente de familias de los SS.SS. y estadísticos descriptivos en función de la adaptación escolar



En la Figura 96 se observa cómo la mayoría de los adolescentes estudiados obtuvieron puntuaciones centrales y elevadas en la escala adaptación escolar. Se observó cierta variabilidad en los resultados, con una desviación tipo igual a 0,71 y un rango de puntuaciones entre 1,16 y 3,87 puntos. Los adolescentes procedentes de familias usuarias de los SS.SS. presentaron como promedio un índice de adaptación escolar global igual a 2,60 puntos.

Una vez descritas las dimensiones personales y escolares evaluadas en relación a los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS., se decidió comprobar si existían **diferencias** en las puntuaciones obtenidas en estas variables **en función del sexo de los menores**. En la Tabla 23 se presentan los contrastes de frecuencias realizados en relación con la necesidad de apoyo escolar y la repetición de curso académico, empleando para ello el estadístico Chi-Cuadrado. Tal y como aparece reflejado en esta tabla, los resultados de la prueba Chi-cuadrado no permitieron confirmar la existencia de

diferencias significativas en función del sexo en cuanto a la necesidad de apoyo educativo ni tampoco en relación a la repetición de curso académico durante la adolescencia.

Tabla 23. Contraste de frecuencias entre los chicos y chicas de familias de los SS.SS. en edad adolescente en función de la necesidad de apoyo educativo y la repetición de curso académico ($n = 104$)

		Chicas	Chicos	X^2	gl	p	V
Sin apoyo educativo	n	27	37	0,00	1	,975	,003
	r_z	0,0	0,0				
Con apoyo educativo	n	17	23	2,43	1	,119	,166
	r_z	0,0	0,0				
No ha repetido curso	n	20	18	2,43	1	,119	,166
	r_z	1,6	-1,6				
Ha repetido curso	n	18	32	2,43	1	,119	,166
	r_z	-1,6	1,6				

r_z = residuos tipificados corregidos

En relación con las dimensiones cuantitativas consideradas, se cumplieron los supuestos oportunos para llevar a cabo contrastes univariados de varianza (ANOVA), no hallándose ningún caso extremo univariante. A continuación, en la Tabla 24, se presentan los valores promedio obtenidos por los chicos y las chicas en edad adolescente en las distintas dimensiones de ajuste, así como los resultados del contraste realizado.

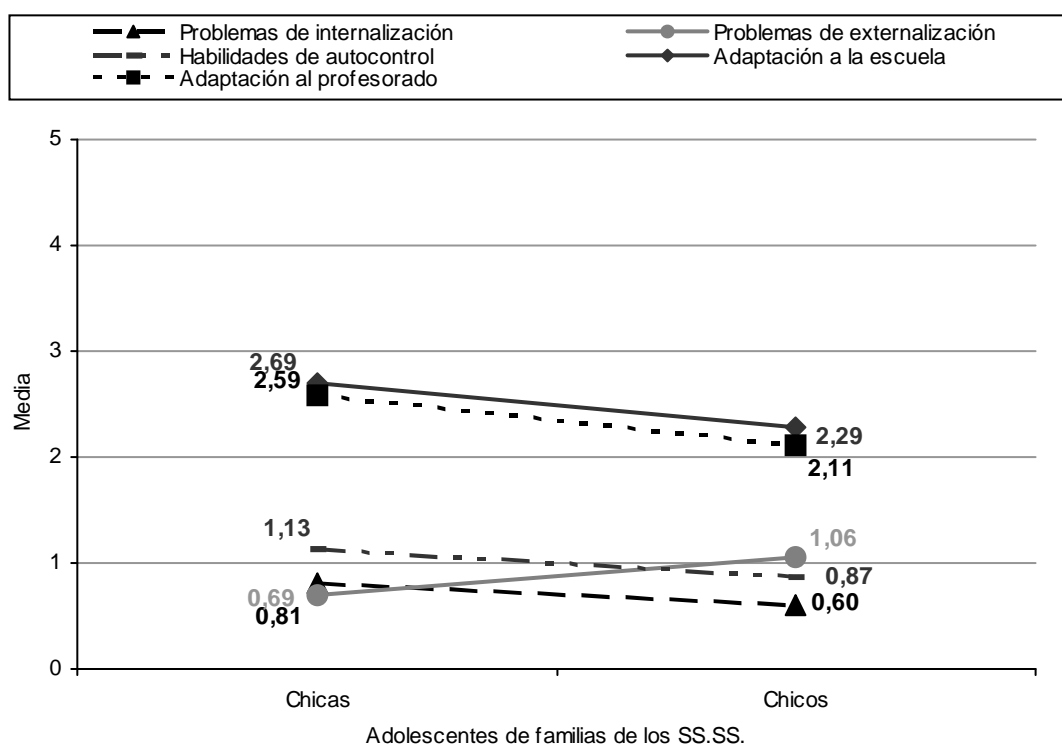
Tabla 24. Valores promedio y contrastes de medias entre los chicos y chicas de familias de los SS.SS. en edad adolescente en función de las dimensiones cuantitativas de ajuste ($n = 100$)

Dimensión	Chicas ($n = 43$)	Chicos ($n = 57$)	gl	F	R^2
Problemas de internalización	0,81	0,60	1 / 91	4,95*	,05
Problemas de externalización	0,69	1,06	1 / 92	8,51**	,08
Habilidades de autocontrol	1,13	0,87	1 / 88	5,96*	,06
Habilidades asertivas	1,06	1,02	1 / 88	0,20	,00
Habilidades cooperativas	1,16	1,00	1 / 91	2,02	,02
Competencia académica	2,61	2,52	1 / 94	0,20	,00
Adaptación a la escuela	2,69	2,29	1 / 98	3,88 ⁺	,04
Adaptación al profesorado	2,59	2,11	1 / 98	5,99*	,06
Adaptación a los compañeros	2,94	3,08	1 / 98	0,88	,01

⁺ $p < ,1$ * $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

Como puede observarse en la Tabla 24, las chicas en edad adolescente de familias usuarias de los SS.SS. se diferenciaron de forma estadísticamente significativa de sus iguales varones en los problemas de internalización ($F(1, 91) = 4,95, p = ,029$), los problemas de externalización ($F(1, 92) = 8,51, p = ,004$), las habilidades de autocontrol ($F(1, 88) = 5,96, p = ,017$) y la adaptación al profesorado ($F(1, 98) = 5,99, p = ,016$). Sin embargo, es necesario destacar que la relevancia clínica de estos resultados fue baja. Así mismo, se hallaron diferencias marginalmente significativas en torno a la adaptación a la escuela como institución ($F(1, 98) = 3,88, p = ,052$). Los valores promedio de las dimensiones de ajuste que diferenciaron significativamente a los chicos y chicas adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. han sido recogidos gráficamente en la Figura 97.

Figura 97. Estadísticos descriptivos de las dimensiones de ajuste significativamente diferentes entre los chicos y chicas adolescentes de familias de los SS.SS.



Como puede observarse en la Figura 97, las adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. se caracterizaron, en comparación con los chicos, por una mayor tasa de problemas de internalización ($M = 0,81$ frente a $M = 0,60$), menos problemas de externalización ($M = 0,69$ frente a $M = 1,06$), más habilidades de autocontrol ($M = 1,13$ frente a $M = 0,87$) y una mayor adaptación al profesorado ($M = 2,59$ frente a $M = 2,11$). Así mismo, estas chicas mostraron de forma marginalmente significativa una mayor adaptación a la escuela como institución ($M = 2,69$ frente a $M = 2,29$) en comparación con los chicos.

Finalmente, se llevaron a cabo **correlaciones** bivariadas entre las distintas dimensiones de carácter cuantitativo, empleando para ello el coeficiente *r* de Pearson. Los resultados al respecto se presentan en la Tabla 25.

Tabla 25. Correlaciones entre las dimensiones de ajuste para los menores de edad adolescente de familias de los SS.SS. (*n* = 100)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Problemas de ajuste	-	,64***	,83***	-,61***	-,58***	-,37***	-,53***	-,40***	-,42***	-,48***	-,32**	-,25*
Internalización		-	,10	-,17	-,01	-,37***	-,07	-,12	-,20*	-,09	-,08	-,34**
Externalización			-	-,67***	-,75***	-,21*	-,63***	-,43***	-,38***	-,53***	-,34**	-,07
Habilidades sociales				-	,90***	,70***	,85***	,64***	,38***	,57***	,34**	,03
Autocontrol					-	,48***	,69***	,50***	,38***	,54***	,35**	,03
Asertividad						-	,33**	,36**	,01	,22*	-,03	-,08
Cooperación							-	,69***	,47***	,62***	,44***	,09
Rendimiento académico								-	,26*	,47***	,24*	-,04
Competencia académica									-	,72***	,92***	,60***
Adaptación escolar										-	,63***	,13
Adaptación a la escuela											-	,32**
Adaptación al profesorado												-
Adaptación a los compañeros												-

+ *p* < ,1 * *p* < ,05 ** *p* < ,01 *** *p* < ,001

La Tabla 25 muestra la existencia de correlaciones significativas a nivel estadístico entre la mayoría de las dimensiones evaluadas, en términos moderados y elevados. Cabe destacar, en disonancia con esta tendencia general, la ausencia de relación entre las dimensiones relativas a los problemas de ajuste. Además, la dimensión de problemas de internalización y la relativa a la adaptación a los compañeros no se relacionó significativamente con la mayoría de las variables consideradas. Finalmente, tampoco la dimensión de asertividad se relacionó de forma significativa con la adaptación al profesorado.

1.3. SÍNTESIS DE RESULTADOS SOBRE LA DESCRIPCIÓN DE LAS FAMILIAS USUARIAS DE LOS SS.SS. Y LOS MENORES QUE CRECEN EN ELAS A DISTINTAS EDADES

Las **familias usuarias de los SS.SS.** con hijos en edad preescolar, escolar y adolescente se caracterizaron por un nivel socio-educativo bajo en términos generales. Así, la mayoría de los progenitores de estas familias disponían de estudios primarios o eran analfabetos y, si bien en su mayoría desarrollaban trabajos remunerados, la cualificación requerida para los mismos solía ser nula o baja. En cuanto a la estructura familiar de estos hogares, existía una alta presencia de familias monoparentales, particularmente en aquéllas con hijos e hijas en edad escolar (donde el 52,24% de las familias estaban encabezadas por un único progenitor). Se obtuvo una media de entre cuatro y cinco miembros familiares, así como un promedio entre dos y tres hijos o hijas por núcleo familiar. Se trata de familias que como promedio habían experimentado un número elevado de sucesos estresantes y de riesgo, aunque existía una gran variabilidad a este respecto. Estas

familias eran usuarias de los SS.SS. en su mayoría porque recibían intervenciones para la convivencia y reinserción familiar, aunque un porcentaje reducido de familias participaban en grupos de formación y apoyo familiar, en el servicio de información, orientación y valoración social o en los equipos de tratamiento familiar. Las familias con mayores niveles de estrés y riesgo familiar recibían un nivel de intervención más especializada. En relación con las dimensiones relativas al funcionamiento familiar, en las distintas etapas evolutivo-educativas consideradas la satisfacción parental y la competencia parental percibida por las cuidadoras principales se situaron en la zona central de la escala. Las progenitoras con hijos en edad preescolar y adolescente mostraron más satisfacción que competencia en su rol parental, mientras que para las madres con hijos en edad escolar esta tendencia fue contraria (la competencia parental informada fue ligeramente superior a la satisfacción parental). En relación al funcionamiento familiar como sistema, la adaptabilidad familiar se situó en términos generales en la zona central de la escala, mientras que la cohesión familiar resultó elevada en todos los casos.

La motivación de los progenitores para el éxito escolar de sus hijos fue la dimensión que mostró una mayor variabilidad en las distintas etapas evolutivo-educativas consideradas. Así, durante los años preescolares, la motivación escolar de los progenitores de los SS.SS. osciló desde términos bajos a altos. Durante los años escolares, la motivación parental escolar fue mayoritariamente media y alta. Sin embargo, durante la adolescencia, se observó una mayor variabilidad, con una predominancia de valores altos, por un lado, y muy bajos, por otro.

En relación con el **ajuste de los menores procedentes de familias usuarias de los SS.SS.**, se exploraron dimensiones relativas tanto al ámbito personal como al escolar. Para los menores en edad preescolar, los problemas de ajuste fueron poco frecuentes, particularmente en lo referente a aspectos internalizantes. En el conjunto de habilidades para la interacción social evaluadas destacaron las habilidades cooperativas de estos niños y niñas, en las que obtuvieron resultados más positivos. En relación con las dimensiones del ámbito escolar, los niños y niñas en edad preescolar se caracterizaron por una baja necesidad de medidas de apoyo educativas (solamente el 8,51% de los menores disfrutaba de alguna medida de apoyo). Estos niños y niñas obtuvieron puntuaciones medias en las dimensiones académicas evaluadas, tanto en relación con la competencia académica como con los aspectos didácticos de la adaptación escolar (comportamiento inteligente y orientación a la tarea). Las puntuaciones más favorables obtenidas en relación a la adaptación escolar estuvieron relacionadas con aspectos menos didácticos, tales como la independencia en el aula, la extroversión y la consideración hacia los otros.

Los chicos y chicas en edad escolar procedentes de familias usuarias de los SS.SS. presentaron problemas de ajuste con mayor frecuencia que los niños y niñas en edad preescolar. A este respecto, los problemas de hiperactividad constituyeron la dimensión en la que obtuvieron peores resultados. En relación con sus habilidades para la interacción social, estos chicos y chicas presentaban una gran homogeneidad en los

distintos aspectos evaluados, con puntuaciones centrales de la escala en todos los casos, si bien los chicos mostraron de forma significativa más habilidades asertivas que las chicas. Los menores en edad escolar provenientes de familias usuarias de los SS.SS. mostraron una mayor necesidad de apoyo escolar que en años anteriores, ya que el 43,94% recibía alguna medida educativa extraordinaria, aunque solamente un 4,23% de estos menores había repetido curso alguna vez. Al igual que sucedía durante los años preescolares, los chicos y chicas de familias usuarias de los SS.SS. obtuvieron puntuaciones centrales en los aspectos escolares académicos (competencia académica, comportamiento inteligente y orientación a la tarea) y mostraron puntuaciones más favorables en las dimensiones independencia, extroversión y consideración hacia los otros.

En relación con los chicos y chicas adolescentes de familias usuarias de los SS.SS., predominaron los problemas de externalización frente a los de internalización. En relación a las habilidades para la interacción social, el autocontrol fue la dimensión en la que los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. obtuvieron peores resultados. En relación con las dimensiones escolares, estos chicos y chicas se caracterizaron por una elevada necesidad de apoyo escolar (el 38,46% recibía alguna medida educativa extraordinaria). Así mismo, estos menores obtuvieron puntuaciones centrales en la dimensión competencia académica, aunque el 50% había repetido curso alguna vez. En relación con la adaptación escolar, estos chicos y chicas obtuvieron puntuaciones elevadas en la adaptación a la escuela y a los compañeros, pero resultados más moderados en la dimensión adaptación al profesorado. En esta etapa evolutivo-educativa fue donde se hallaron mayores diferencias en función del sexo, aunque la relevancia clínica de estas diferencias fue baja. Así, las chicas mostraron más problemas de internalización, habilidades de autocontrol, adaptación al profesorado y adaptación a la escuela que los chicos. Ellos, por su parte, destacaron por una mayor frecuencia de problemas de externalización.

Finalmente cabe destacar que, en términos generales, en ninguna de las etapas evolutivo-educativas consideradas los problemas de internalización de los menores de familias usuarias de los SS.SS. se relacionaron de forma significativa con sus problemas de externalización.

2. Análisis de las familias usuarias de los SS.SS. por razones de preservación y fortalecimiento familiar como contextos de desarrollo para los menores que crecen en ellas

A lo largo del primer capítulo de resultados se ha descrito el perfil psicosocial de la muestra de familias y menores participantes en la investigación. Con objeto de realizar una aproximación minuciosa a la realidad de estas familias y al desarrollo de los menores de distintas edades que crecen en ellas, a continuación se abordan las siguientes cuestiones:

- En el primer apartado se realiza un análisis comparativo entre distintas etapas evolutivo-educativas, atendiendo tanto a las características de las familias usuarias de los SS.SS. como al ajuste personal, escolar y global de los menores que crecen en estos contextos.
- En el segundo apartado se examina la capacidad predictiva de las dimensiones del ámbito familiar en relación con el ajuste global de los menores de familias usuarias de los SS.SS. a distintas edades.
- En el tercer apartado se describen los resultados obtenidos por los menores que crecen en familias usuarias de los SS.SS. en comparación con sus iguales en el ámbito familiar y en relación con su ajuste personal, escolar y global, diferenciando entre los períodos preescolar, escolar y adolescente.
- En el cuarto apartado se examina en qué etapa evolutivo-educativa las diferencias halladas entre los menores que crecen en familias usuarias de los SS.SS. en comparación con sus iguales eran más pronunciadas en relación con las dimensiones del contexto familiar y en cuanto a su ajuste personal, escolar y global.

2.1. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS FAMILIAS USUARIAS DE LOS SS.SS. DURANTE LOS AÑOS PREESCOLARES, ESCOLARES Y ADOLESCENTES

En el primer capítulo de resultados se ha descrito el contexto familiar, así como el ajuste personal y escolar de los menores que crecen en familias usuarias de los SS.SS. durante los años preescolares, escolares y adolescentes por separado. El objetivo de este apartado es analizar nuevamente esta información para la muestra de menores de familias de los SS.SS., aunque en esta ocasión de forma conjunta, con objeto de comparar los valores promedio obtenidos en cada dimensión en las distintas etapas evolutivo-educativas y comprobar la existencia de diferencias significativas entre ellas.

Con este fin, a continuación se presentan análisis multivariados de varianza (MANOVA) para el contexto familiar, así como para el ajuste personal, escolar y global con las distintas etapas evolutivo-educativas como variables predictoras de los análisis.

2.1.1. El contexto familiar de los menores procedentes de familias usuarias de los SS.SS. durante los años preescolares, escolares y adolescentes

En el análisis comparativo del contexto familiar de los SS.SS. entre las distintas etapas evolutivo-educativas se procuró incluir el mayor número de información posible. Para ello, se llevó a cabo un **análisis multivariado de varianza** (MANOVA) en diez variables dependientes (nivel de intervención familiar, acumulación de riesgo en la familia, nivel educativo materno, número de personas en el hogar, número de hijos por núcleo familiar, motivación parental para el éxito escolar, satisfacción parental, competencia parental, adaptabilidad familiar y cohesión familiar). No hubo casos extremos univariantes ni multivariantes. Los resultados de la evaluación de las asunciones de normalidad y linealidad fueron satisfactorios. El test de Levene de homogeneidad de varianzas puso de manifiesto la violación de este supuesto en las dimensiones nivel de intervención familiar, nivel educativo materno y motivación parental para el éxito escolar. Sin embargo, la ratio entre la varianza mayor y la menor de los subgrupos incluidos en el análisis permitió asumir el supuesto de homocedasticidad, una vez tipificada la dimensión acumulación de riesgo en la familia. El resultado del contraste realizado se recoge a continuación en la Tabla 26.

Tabla 26. Contraste de medias (MANOVA) de los menores de familias de los SS.SS. entre las distintas etapas evolutivo-educativas en función de las dimensiones familiares ($n = 137$)

	gl	F	p	η^2 parcial
Test de Pillais	20 / 252	1,68	,037	,24

Como puede observarse en la Tabla 26 el análisis realizado resultó significativo a nivel estadístico ($F(20, 252) = 1,68, p = ,037$), indicando que existían diferencias significativas en el conjunto de dimensiones familiares evaluadas entre las distintas etapas evolutivo-educativas para los menores de familias usuarias de los SS.SS. El modelo obtuvo un tamaño del efecto elevado, con una η^2 parcial = ,24, confirmando la relevancia clínica de las diferencias significativas halladas.

Dada la significatividad del modelo, se exploró la contribución individual de cada dimensión familiar en el mismo. A continuación, en la Tabla 27 se presentan los análisis univariantes (ANOVA) realizados con cada una de las dimensiones analizadas y sus coeficientes estandarizados discriminantes.

Tabla 27. Contribución de cada dimensión familiar al contraste de medias de los menores de familias de los SS.SS. entre etapas evolutivo-educativas

Variable	F(2, 134)	p	Coef. discrimin. estand.
Nivel de intervención familiar	1,71	,184	0,25
Acumulación de riesgo en la familia	2,02	,137	0,41
Nivel educativo materno	3,32	,039	0,34
Nº personas en el hogar	2,21	,113	0,11
Nº hijos en el hogar	3,65	,029	0,46
Motivación parental escolar	1,22	,297	0,36
Satisfacción parental	0,69	,503	-0,21
Competencia parental	0,24	,787	0,14
Adaptabilidad familiar	0,40	,668	-0,48
Cohesión familiar	1,35	,264	0,50

Los análisis univariantes recogidos en la Tabla 27 indican que fueron el nivel educativo materno ($F(2, 134) = 3,32, p = ,039$) y el número de hijos en el hogar ($F(2, 134) = 3,65, p = ,029$) las únicas dimensiones que contribuyeron específicamente a explicar las diferencias existentes entre las distintas etapas evolutivo-educativas en el ámbito familiar a nivel estadísticamente significativo.

Dada la existencia de tres niveles en la variable independiente introducida en el modelo, a continuación se presentan los análisis post hoc correspondientes a aquellas variables dependientes que realizaron una contribución significativa. En el caso de la dimensión número de hijos en el hogar, debido a que se asumió la homogeneidad de varianzas, se empleó la diferencia honestamente significativa de Tukey. En el caso del nivel educativo materno, dada la violación de dicho supuesto, se utilizó el estadístico de Games-Howell que, sin asumir la homogeneidad de varianzas poblacionales, ofrece una solución conservadora basada en la distribución del rango estudentizado y en un estadístico t que corrige los grados de libertad (Pardo y Ruiz, 2002).

Los análisis recogidos en la Figura 98 ponen de manifiesto que los menores en edad preescolar se diferenciaron de los chicos y chicas escolares ($GH = 0,28, p = ,051$) de forma marginalmente significativa. Así, las madres de los menores en edad preescolar mostraron un nivel educativo superior al de las madres de los chicos y chicas escolares ($M = 1,39$ frente a $M = 1,11$). Posteriormente, en la Figura 99, se presentan las puntuaciones promedio y los contrastes post hoc realizados para la dimensión número de hijos en el hogar.

Figura 98. Puntuaciones promedio de la dimensión nivel educativo materno y contrastes post hoc entre etapas evolutivo-educativas para los menores de familias de los SS.SS.

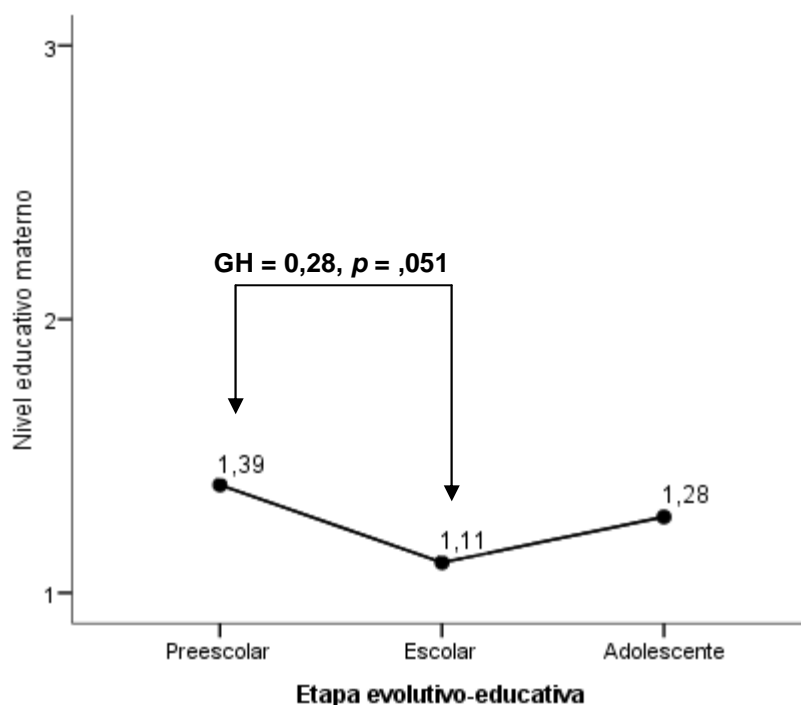
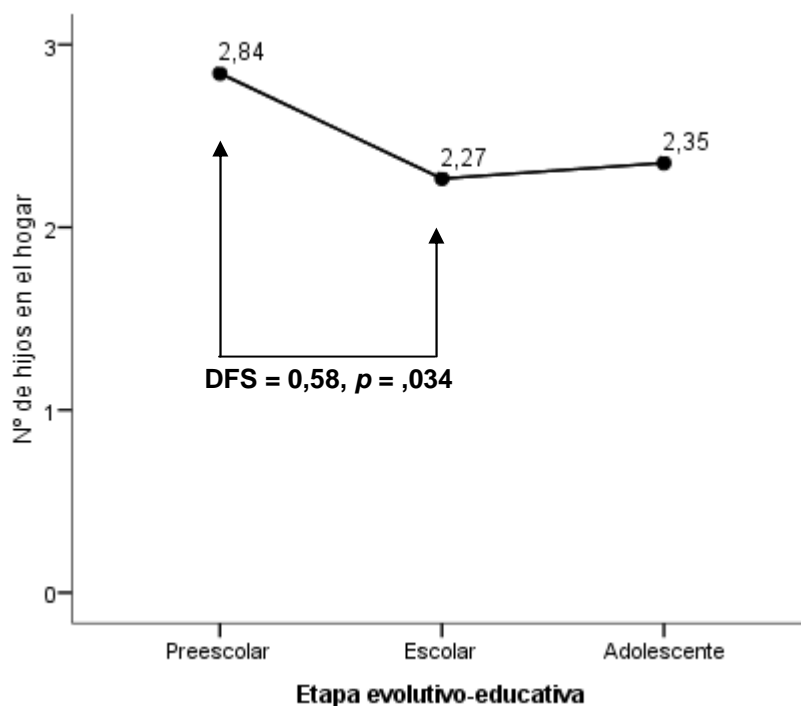


Figura 99. Puntuaciones promedio de la dimensión número de hijos en el hogar y contrastes post hoc entre etapas evolutivo-educativas para los menores de familias de los SS.SS.



Como puede observarse en la Figura 99, los menores en edad preescolar se diferenciaron a nivel significativamente estadístico de los chicos y chicas escolares

(DFS = 0,58, $p = ,034$). Concretamente, se puso de manifiesto que los hogares de los menores en edad preescolar se caracterizaban por un número de hijos por núcleo familiar significativamente superior al existente en las familias de los chicos y chicas en edad escolar ($M = 2,84$ frente a $M = 2,27$).

2.1.2. Ajuste de los menores procedentes de familias usuarias de los SS.SS. durante los años preescolares, escolares y adolescentes

Con objeto de explorar de forma conjunta el ajuste de los menores procedentes de familias usuarias de los SS.SS. a distintas edades, a continuación se presentan análisis multivariados de varianza (MANOVA) relativos al ajuste personal, escolar y global con las distintas etapas evolutivo-educativas como variables predictoras de los análisis.

2.1.2.1. Ajuste personal durante los años preescolares, escolares y adolescentes

En relación a las dimensiones de ajuste personal, se llevó a cabo un **análisis multivariado de varianza** (MANOVA) en cinco variables dependientes (problemas de internalización y externalización, habilidades de autocontrol, asertividad y cooperación). No hubo casos extremos univariantes aunque sí dos casos extremos multivariantes. No obstante, los resultados del análisis no se vieron influidos por dichos sujetos, por lo que fueron incluidos en el análisis. Los resultados de la evaluación de las asunciones de normalidad y linealidad fueron satisfactorios. El test de Levene de homogeneidad de varianzas puso de manifiesto la violación de este supuesto en las dimensiones habilidades de autocontrol y cooperación. Sin embargo, la ratio entre la varianza mayor y la menor de los subgrupos incluidos en el análisis permitió asumir el supuesto de homocedasticidad. El resultado del contraste realizado se recoge a continuación en la Tabla 28.

Tabla 28. Contraste de medias (MANOVA) de los menores de familias de los SS.SS. entre las distintas etapas evolutivo-educativas en función de las dimensiones personales ($n = 207$)

	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2 parcial
Test de Pillais	10 / 402	3,93	,000	,19

En la Tabla 28 se muestra que el análisis realizado resultó significativo a nivel estadístico ($F(10, 402) = 3,93, p = ,000$), indicando que existían diferencias significativas en el conjunto de dimensiones personales evaluadas entre las distintas etapas evolutivo-educativas para los menores de familias usuarias de los SS.SS. El modelo obtuvo un tamaño del efecto elevado, con una η^2 parcial = ,19.

Dada la significatividad del modelo, se exploró la contribución individual de cada dimensión personal en el mismo. A continuación, la Tabla 29 recoge los **análisis univariantes** (ANOVA) realizados con cada una de las dimensiones analizadas y sus

coeficientes estandarizados discriminantes. Los análisis univariantes recogidos en esta tabla indican que únicamente los problemas de internalización contribuyeron específicamente a explicar las diferencias existentes entre las distintas etapas evolutivo-educativas en el ámbito personal a nivel estadísticamente significativo ($F(2, 204) = 9,44, p = ,000$). No obstante, cabe señalar que las habilidades cooperativas alcanzaron valores marginalmente significativos ($F(2, 204) = 2,74, p = ,067$).

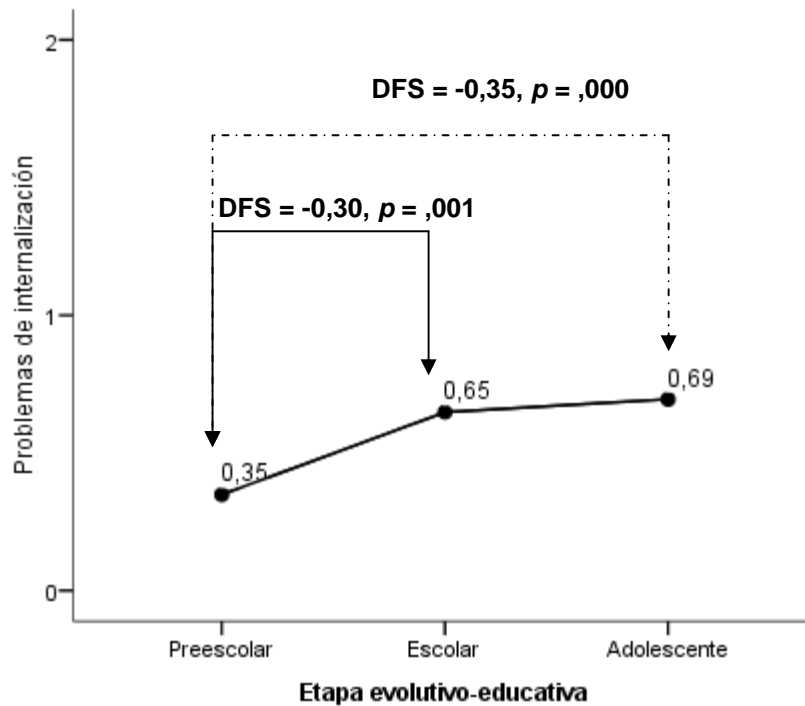
Tabla 29. Contribución de cada dimensión personal al contraste de medias de los menores de familias de los SS.SS. entre etapas evolutivo-educativas

Variable	F (2, 204)	p	Coef. discrimin. estand.
Problemas de internalización	9,44	,000	-0,94
Problemas de externalización	2,14	,120	0,35
Habilidades de autocontrol	1,70	,185	0,68
Habilidades asertivas	0,76	,468	-0,93
Habilidades cooperativas	2,74	,067	0,33

Dada la existencia de tres niveles en la variable independiente introducida en el modelo, a continuación se presentan los análisis post hoc correspondientes a aquellas variables dependientes que realizaron una contribución significativa o marginalmente significativa. En el caso de la dimensión problemas de internalización se empleó el estadístico de Tukey, mientras que en el caso de la dimensión habilidades cooperativas, dada la violación del supuesto de homogeneidad de varianzas, fue necesario emplear la prueba de Games-Howell. En la Figura 100 se han representado gráficamente los análisis post hoc realizados para la dimensión problemas de internalización.

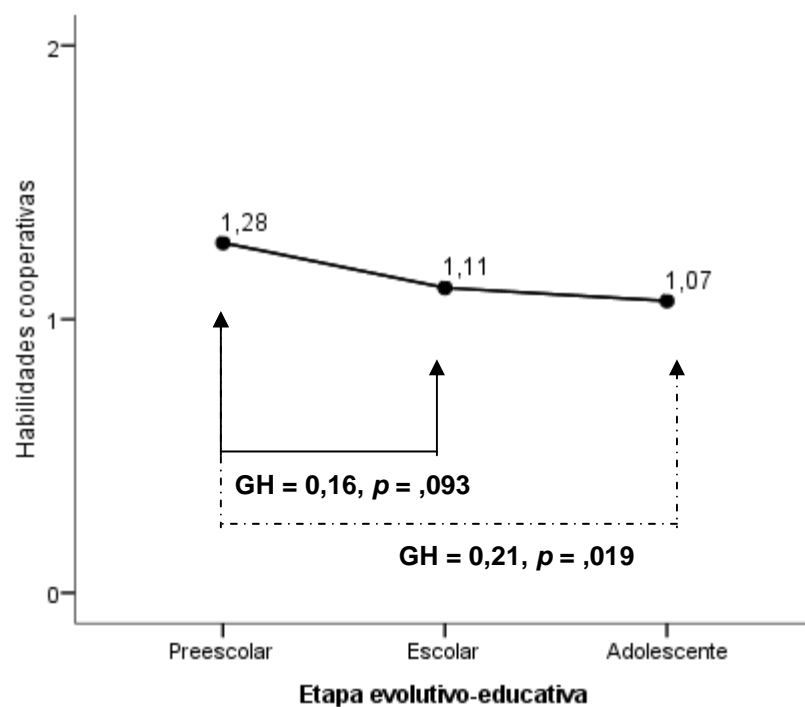
Como puede observarse en la Figura 100, los menores en edad preescolar se diferenciaron significativamente de los chicos y chicas escolares ($DFS = -0,30, p = ,001$), así como de los adolescentes ($DFS = -0,35, p = ,000$), en tanto que manifestaron una tasa de problemas de internalización ($M = 0,35$) significativamente inferior a la obtenida en otras etapas evolutivo-educativas ($M = 0,65$ para escolares y $M = 0,69$ para adolescentes).

Figura 100. Puntuaciones promedio de la dimensión problemas de internalización y contrastes post hoc entre etapas evolutivo-educativas para los menores de familias de los SS.SS.



A continuación, en la Figura 101, se muestran las puntuaciones promedio y los análisis post hoc llevados a cabo para la dimensión habilidades cooperativas.

Figura 101. Puntuaciones promedio de la dimensión habilidades cooperativas y contrastes post hoc entre etapas evolutivo-educativas para los menores de familias de los SS.SS.



Los análisis recogidos en la Figura 101 indican que los chicos y chicas de familias usuarias de los SS.SS. de edad preescolar se diferenciaron significativamente de los adolescentes ($GH = 0,21$, $p = ,019$) en la dimensión habilidades cooperativas. Concretamente, el grupo de preescolares mostró como promedio más habilidades cooperativas ($M = 1,28$) que los chicos y chicas adolescentes ($M = 1,07$).

Para comprobar la existencia de posibles diferencias a distintas edades en función del sexo, se llevó a cabo nuevamente un análisis con las dimensiones de desarrollo personal, en este caso explorando posibles **efectos de interacción Etapa evolutivo-educativa*Sexo**. Concretamente, se llevó a cabo un análisis multivariado de varianza (MANOVA) en cinco variables dependientes (problemas de internalización y externalización, habilidades de autocontrol, asertividad y cooperación). No hubo casos extremos univariantes aunque sí un caso extremo multivariante. No obstante, su inclusión no influyó en los resultados del modelo, por lo se mantuvo en el análisis. Los resultados de la evaluación de las asunciones de normalidad y linealidad fueron satisfactorios. El test de Levene de homogeneidad de varianzas puso de manifiesto la violación de este supuesto en la dimensión habilidades de cooperación. Sin embargo, la ratio entre la varianza mayor y la menor de los subgrupos incluidos en el análisis permitió asumir el supuesto de homocedasticidad. El resultado del contraste realizado se recoge a continuación en la Tabla 30.

Tabla 30. Contraste de medias (MANOVA) de los menores de familias de los SS.SS. entre la interacción Etapa evolutivo-educativa*Sexo en función de las dimensiones personales ($n = 207$)

	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2 parcial
Test de Pillais	10 / 396	1,45	,157	,07

En la Tabla 30 se muestra que el análisis realizado no resultó significativo a nivel estadístico ($F(10, 396) = 1,45$, $p = ,157$), indicando que no existían diferencias significativas en el conjunto de dimensiones personales evaluadas entre las distintas etapas evolutivo-educativas para los menores de familias usuarias de los SS.SS. en función del sexo. Dado que el modelo no resultó significativo, los contrastes univariados del mismo no serán representados.

2.1.2.2. Ajuste escolar durante los años preescolares, escolares y adolescentes

En relación a las dimensiones escolares, se examinó únicamente la competencia académica, dado que se trata de la única dimensión relativa al ámbito escolar compartida entre las distintas etapas evolutivo-educativas. Por tanto, se realizó un **análisis univariado de varianza** (ANOVA) en una variable dependiente (competencia académica). No hubo ningún caso extremo y los supuestos de normalidad, linealidad y

homogeneidad de varianzas mostraron resultados satisfactorios. El resultado del ANOVA realizado se recoge a continuación en la Tabla 31.

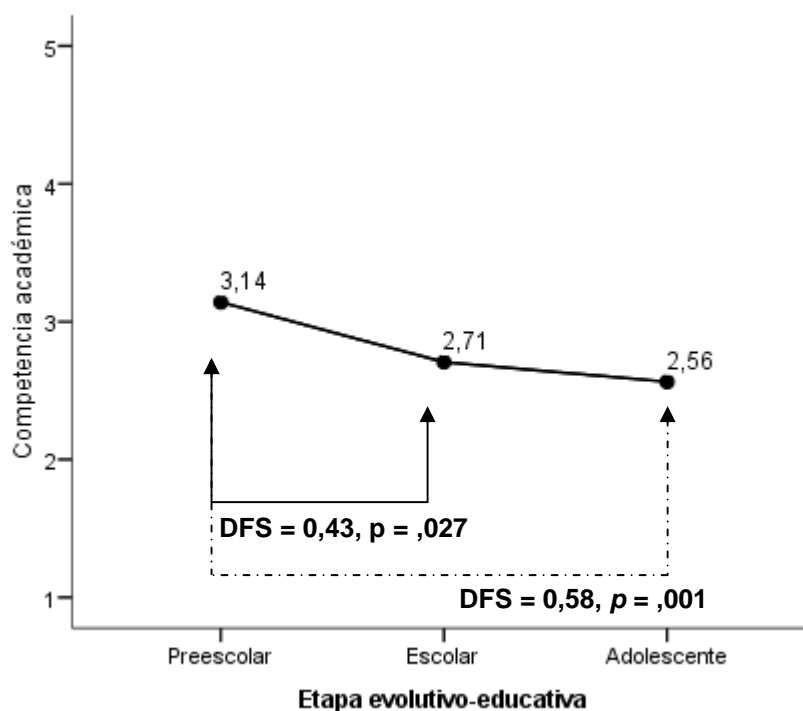
Tabla 31. Contraste de medias (ANOVA) de los menores de familias de los SS.SS. entre las distintas etapas evolutivo-educativas en función de la competencia académica ($n = 222$)

	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²
Competencia académica	2 / 219	6,60	,002	,06

Como puede observarse en la Tabla 31, el análisis realizado sobre la dimensión competencia académica resultó significativo a nivel estadístico ($F(2, 219) = 6,60$, $p = ,002$), si bien se obtuvo un tamaño del efecto reducido, con una $R^2 = ,06$.

Dada la existencia de tres niveles en la variable independiente considerada en el modelo, a continuación se presentan los análisis post hoc correspondientes a la dimensión competencia académica (Figura 102). Debido a que se asumió la homogeneidad de varianzas en esta dimensión, se empleó el estadístico de Tukey para dichos análisis.

Figura 102. Puntuaciones promedio de la dimensión competencia académica y contrastes post hoc entre etapas evolutivo-educativas para los menores de familias de los SS.SS.



Los análisis recogidos en esta figura ponen de manifiesto que los niños y niñas preescolares se diferenciaron significativamente de los menores en edad escolar ($DFS = 0,43$, $p = ,027$), así como de los adolescentes ($DFS = 0,58$, $p = ,001$), mostrando un

nivel de competencia académica significativamente más favorable ($M = 3,14$) que el obtenido por escolares ($M = 2,71$) y adolescentes ($M = 2,56$).

Para comprobar la existencia de posibles diferencias a distintas edades en función del sexo, se llevó a cabo nuevamente un análisis con la dimensión de ajuste escolar, en este caso explorando posibles **efectos de interacción Etapa evolutivo-educativa*Sexo**. Concretamente, se llevó a cabo un análisis univariado de varianza (ANOVA) en una variable dependiente (competencia académica). No hubo ningún caso extremo y los supuestos para el análisis resultaron satisfactorios. El resultado del contraste realizado se recoge a continuación en la Tabla 32.

Tabla 32. Contraste de medias (ANOVA) de los menores de familias de los SS.SS. entre la interacción Etapa evolutivo-educativa*Sexo en función de la competencia académica ($n = 222$)

	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²
Competencia académica	2 / 216	1,51	,223	,07

En la Tabla 32 se muestra que el análisis realizado no resultó significativo a nivel estadístico ($F(2, 216) = 1,51, p = ,223$), indicando que no existían diferencias significativas en la competencia académica entre las distintas etapas evolutivo-educativas para los menores de familias usuarias de los SS.SS. en función del sexo. Por tanto, no serán representados los valores promedio alcanzados por chicos y chicas diferenciadamente.

2.1.2.3. Ajuste global durante los años preescolares, escolares y adolescentes

Una vez examinadas las diferencias existentes entre los menores de familias usuarias de los SS.SS. a distintas edades en el contexto familiar, así como en relación con el ajuste personal y escolar, se exploró en qué medida existían diferencias en relación al conjunto de las principales dimensiones de ajuste en un último análisis global. Por tanto, se realizó un **análisis multivariado de varianza** en tres variables dependientes resumen (problemas de ajuste, habilidades sociales y competencia académica). Hubo un caso extremo multivariante pero su inclusión no afectó a los resultados, por lo que fue comprendido en el análisis. Se asumieron los supuestos de normalidad y linealidad. El test de Levene mostró ausencia de homogeneidad de varianzas en la dimensión habilidades sociales, pero el supuesto de homocedasticidad fue asumido tomando todas las variables en su conjunto. El resultado del análisis multivariante realizado se recoge a continuación en la Tabla 33. Como puede observarse en esta tabla, el análisis realizado resultó significativo a nivel estadístico ($F(6, 404) = 4,61, p = ,000$), indicando que existían diferencias significativas en el conjunto de dimensiones globales de ajuste entre las distintas etapas evolutivo-educativas para los menores de familias usuarias de los SS.SS. El modelo obtuvo no obstante un tamaño del efecto moderado, con una η^2 parcial = ,13.

Tabla 33. Contraste de medias (MANOVA) de los menores de familias de los SS.SS. entre las distintas etapas evolutivo-educativas en función de las dimensiones globales de ajuste ($n = 206$)

	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2 parcial
Test de Pillais	6 / 404	4,61	,000	,13

Dado que el modelo resultó significativo a nivel estadístico, se exploró la contribución individual de cada dimensión global en el mismo. A continuación, la Tabla 34 presenta los análisis univariantes (ANOVA) realizados con cada una de las dimensiones analizadas y sus coeficientes estandarizados discriminantes.

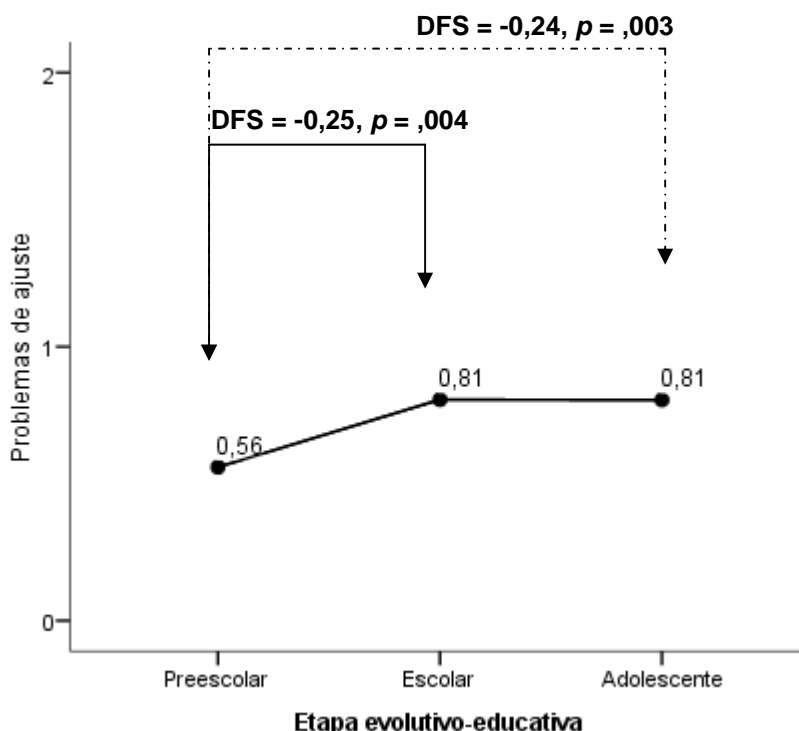
Tabla 34. Contribución de cada dimensión global de ajuste al contraste de medias de los menores de familias de los SS.SS. entre etapas evolutivo-educativas

Variable	<i>F</i> (2, 203)	<i>p</i>	Coef. discrimin. estand.
Problemas de ajuste	6,66	,002	-0,84
Habilidades sociales	1,11	,330	-0,88
Competencia académica	7,22	,001	0,91

Los análisis univariantes recogidos en la Tabla 34 reflejan el hecho de que tanto los problemas de ajuste ($F(2, 203) = 6,66, p = ,002$) como la competencia académica ($F(2, 203) = 7,22, p = ,001$) contribuyeron específicamente a explicar las diferencias existentes entre las distintas etapas evolutivo-educativas en el conjunto de dimensiones de ajuste a nivel estadísticamente significativo.

Debido a la existencia de tres niveles en la variable independiente introducida en el modelo, a continuación se presentan los análisis post hoc correspondientes a aquellas variables dependientes que realizaron una contribución significativa al análisis, esto es, los problemas de ajuste y la competencia académica. Dada la asunción de la homogeneidad de varianzas, se empleó el estadístico de Tukey. En la Figura 103 puede observarse que los menores en edad preescolar se diferenciaron significativamente de los chicos y chicas escolares ($DFS = -0,25, p = ,004$), así como de los adolescentes ($DFS = -0,24, p = ,003$), manifestando una tasa de problemas de ajuste ($M = 0,56$) significativamente inferior a los obtenidos en otras etapas evolutivo-educativas ($M = 0,81$ para escolares y adolescentes).

Figura 103. Puntuaciones promedio de la dimensión problemas de ajuste y contrastes post hoc entre etapas evolutivo-educativas para los menores de familias de los SS.SS.



En relación con la dimensión competencia académica, en la Figura 102 ya se presentaron los valores promedio y los análisis post hoc relativos a las diferencias en esta dimensión entre las distintas etapas evolutivo-educativas, ya que la competencia académica fue incluida como dimensión relativa al ámbito escolar. Por ello no será nuevamente representada. No obstante, cabe recordar que los resultados presentados al respecto pusieron de manifiesto que los menores en edad preescolar se diferenciaron significativamente de los chicos y chicas escolares y adolescentes, mostrando un nivel de competencia académica significativamente más favorable para los primeros.

Para comprobar la existencia de posibles diferencias a distintas edades en función del sexo, se llevó a cabo nuevamente un análisis con la dimensión de ajuste escolar, en este caso explorando posibles **efectos de interacción Etapa evolutivo-educativa*Sexo**. Concretamente, se llevó a cabo un análisis multivariado de varianza (MANOVA) en tres variables dependientes (problemas de ajuste, habilidades sociales y competencia académica). No hubo casos extremos univariantes ni multivariantes y los resultados de la evaluación de las asunciones de normalidad, linealidad y homocedasticidad fueron satisfactorios. El resultado del contraste realizado se recoge a continuación en la Tabla 35.

Tabla 35. Contraste de medias (MANOVA) de los menores de familias de los SS.SS. entre la interacción Etapa evolutivo-educativa*Sexo en función de las dimensiones globales de ajuste ($n = 206$)

	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2 parcial
Test de Pillais	6 / 398	1,35	,235	,04

En la Tabla 35 se muestra que el análisis realizado no resultó significativo a nivel estadístico ($F(6, 398) = 1,35, p = ,235$), de modo que no existían diferencias significativas en el conjunto de dimensiones de ajuste global evaluadas entre las distintas etapas evolutivo-educativas para los menores de familias usuarias de los SS.SS. en función del sexo. Por tanto, no serán representadas las distintas dimensiones incluidas en este modelo, así como los valores promedio alcanzados por chicos y chicas diferenciadamente.

2.1.3. Síntesis de resultados sobre el análisis comparativo de las familias usuarias de los SS.SS. y los menores que crecen en ellas durante los años preescolares, escolares y adolescentes

En las páginas anteriores se ha analizado el contexto familiar, así como el ajuste personal, escolar y global de los menores que crecen en familias usuarias de los servicios sociales de forma conjunta, comparando los resultados obtenidos en las distintas etapas evolutivo-educativas. A continuación, se presenta un resumen de estos resultados.

En términos generales, cabe señalar que todos los análisis multivariados realizados resultaron significativos a nivel estadístico, indicando que los menores de familias usuarias de los SS.SS. diferían en el conjunto de variables relativas a cada uno de los ámbitos evaluados, en términos clínicos moderada o elevadamente relevantes.

En relación al **contexto familiar**, el nivel educativo materno y el número de hijos en el hogar resultaron significativamente diferentes y más favorables para los menores en edad preescolar que para los chicos y chicas en edad escolar.

En relación con las **dimensiones de ajuste**, en el ámbito personal, los menores en edad preescolar se distanciaron significativamente y de forma clínicamente relevante de los escolares y adolescentes en el número de problemas de internalización y de forma cercana a la significatividad estadística en el grado de habilidades cooperativas, obteniendo en todo caso resultados más favorables durante los años preescolares.

En el ámbito escolar se hallaron resultados similares a los relativos al ámbito personal, ya que los niños y niñas preescolares obtuvieron un mayor nivel de competencia académica que los escolares y los adolescentes. No obstante, la relevancia clínica de estos resultados fue reducida.

Considerando los indicadores globales de ajuste, los problemas de ajuste y nuevamente la competencia académica ayudaron a discernir entre los niños y niñas en edad preescolar, por un lado, y los escolares y adolescentes, por otro. En línea con los resultados anteriores, los resultados más favorables se situaron durante los años preescolares, resultados para los que se obtuvo una relevancia clínica moderada.

En definitiva, los análisis realizados pusieron de manifiesto que, en los distintos ámbitos evaluados, los menores pertenecientes a familias usuarias de los SS.SS. en edad preescolar obtuvieron resultados significativamente mejores aunque en ocasiones moderadamente relevantes en comparación con otros chicos y chicas de familias de los SS.SS. escolares y adolescentes. Los análisis de interacción Etapa evolutivo-educativa*Sexo no resultaron significativos en ningún caso, indicando la similitud entre niños y niñas, chicos y chicas, en las distintas comparaciones realizadas en función de la edad.

2.2. EL PAPEL DE LAS FAMILIAS USUARIAS DE LOS SS.SS. PARA UN DESARROLLO POSITIVO DE LOS MENORES A DISTINTAS EDADES

Una vez exploradas las similitudes y diferencias existentes entre los menores en edad preescolar, escolar y adolescente procedentes de familias usuarias de los SS.SS., se decidió examinar la capacidad de predicción de las dimensiones relativas al funcionamiento familiar en relación con las principales variables resumen de ajuste consideradas. Con este objetivo, en primer lugar se examinaron posibles efectos indirectos de las variables de componente más psicológico (satisfacción parental y competencia parental) en su relación con las principales dimensiones de ajuste (problemas de ajuste, habilidades sociales y competencia académica) a través de las dimensiones relativas al funcionamiento de la familia como sistema (adaptabilidad de la familia y cohesión familiar). Posteriormente, se llevaron a cabo análisis de regresión lineal múltiple incluyendo conjuntamente las distintas dimensiones de la dinámica familiar para predecir los problemas de ajuste, las habilidades sociales y la competencia académica de los menores que crecen en familias atendidas por los SS.SS.

Debido a que los resultados expuestos en el apartado anterior han puesto de manifiesto que la edad es un factor relevante a considerar en las familias en situación de riesgo, se llevaron a cabo análisis diferenciados para cada etapa evolutivo-educativa, con objeto de describir cuáles son los aspectos del funcionamiento familiar relevantes en cada una de las etapas descritas en que el tamaño de la muestra lo hizo posible. Concretamente, se efectuaron estos análisis para las etapas evolutivo-educativas escolar y adolescente, en los que el tamaño de la muestra permitió llevar a cabo análisis suficientemente robustos. De este modo:

- A lo largo del primer sub-apartado se examina el papel de las familias usuarias de los SS.SS. como contextos de desarrollo durante los años escolares.

- En el segundo sub-apartado se analiza el papel de estas familias para el desarrollo de los chicos y chicas adolescentes.
- Finalmente, se ofrece una síntesis de los principales hallazgos expuestos a lo largo de este apartado de resultados.

2.2.1. Las familias usuarias de los SS.SS. como contextos de desarrollo durante los años escolares

En primer lugar se presentan, para la etapa escolar, las **correlaciones** entre las puntuaciones directas de las distintas dimensiones cuantitativas independientes y dependientes incluidas en los análisis de mediación y en los modelos de regresión. Para ello se empleó el coeficiente de correlación de Pearson (Tabla 36).

Tabla 36. Correlaciones entre las dimensiones incluidas en los análisis de mediación y en los modelos de regresión durante la etapa escolar ($n = 75$)

	1	2	3	4	5	6	7	8
Caract. sociodemográficas	-	,15	,10	,19	,29 ⁺	-,41 ^{**}	,32 [*]	,24
Satisfacción parental		-	,24 [*]	,02	,25 ⁺	,16	-,21 ⁺	,04
Competencia parental			-	,09	,33 [*]	-,04	,12	,03
Adaptabilidad de la familia				-	,56 ^{***}	-,14	,04	,11
Cohesión familiar					-	-,21	,30 [*]	,37 ^{**}
Problemas de ajuste						-	-,63 ^{***}	-,37 ^{**}
Habilidades sociales							-	,67 ^{***}
Competencia académica								-

⁺ $p < ,1$ ^{*} $p < ,05$ ^{**} $p < ,01$ ^{***} $p < ,001$

Como puede observarse en la Tabla 36, las características sociodemográficas familiares mostraron relaciones moderadas con todas las dimensiones de ajuste consideradas a excepción de la competencia académica. Así mismo, la cohesión familiar mostró una asociación significativa de signo positivo con las habilidades sociales y la competencia académica de los chicos y chicas en edad escolar de familias usuarias de los SS.SS.

En segundo lugar, se presentan los **análisis de mediación** efectuados. Como se detalló en el plan de análisis, se testaron individualmente posibles efectos indirectos de la auto-percepción del rol parental (satisfacción parental y competencia parental percibida) en su relación con las principales dimensiones de ajuste (problemas de ajuste, habilidades sociales y competencia académica) a través de las dimensiones del funcionamiento del sistema familiar (adaptabilidad de la familia y cohesión familiar), empleando la prueba no paramétrica de bootstrapping propuesta por Preacher y Hayes (2004).

A continuación, en la Tabla 37, se presentan los resultados de estos análisis, en los que se indica el efecto indirecto obtenido, la significatividad del mismo mediante los intervalos de confianza al 95% y la proporción de varianza explicada por el efecto de mediación según la fórmula de Fairchild y colaboradores (2009).

Tabla 37. Efectos indirectos de la auto-percepción del rol parental en su relación con el ajuste durante la etapa escolar a través del funcionamiento del sistema familiar (n = 75)

	Efecto indirecto	R^2_{med}	Intervalo de confianza
Adaptabilidad de la familia - Satisfacción parental			
Problemas de ajuste	,00	,00	-,04 / ,04
Habilidades sociales	,00	,00	-,03 / ,05
Competencia académica	,00	,00	-,03 / ,03
Adaptabilidad de la familia - Competencia parental			
Problemas de ajuste	,01	,00	-,07 / ,02
Habilidades sociales	,00	,00	-,03 / ,03
Competencia académica	,00	,00	-,02 / ,05
Cohesión familiar - Satisfacción parental			
Problemas de ajuste	-,08	,00	-,26 / ,02
Habilidades sociales	,11	,05	-,04 / ,33
Competencia académica	,10	,00	-,02 / ,30
Cohesión familiar - Competencia parental			
Problemas de ajuste	,05	,02	,01 / ,11*
Habilidades sociales	,15	,02	,05 / ,28**
Competencia académica	,17	,01	,06 / ,31**

* $p < ,05$ ** $p < ,01$

Como puede observarse en la Tabla 37, la mayor parte de los efectos indirectos no resultaron significativos a nivel estadístico, tal y como indica el hecho de que la mayoría de los intervalos de confianza calculados al 95% incluyeran la hipótesis nula. Así, durante los años escolares, la adaptabilidad no medió la relación entre competencia parental y ajuste, como tampoco ninguna de las dimensiones relativas al funcionamiento de la familia como sistema mediaron la relación entre satisfacción parental y ajuste infantil. Sin embargo, la cohesión familiar mostró un efecto mediador sobre la competencia parental en su relación con los problemas de ajuste (Efecto indirecto = ,05, $p < ,05$), las habilidades sociales (Efecto indirecto = ,15, $p < ,01$) y la competencia académica (Efecto indirecto = ,17, $p < ,01$). No obstante, los modelos realizados contribuyeron a explicar únicamente entre un 1% y un 2% de la varianza de esa relación.

Una vez examinada la presencia de posibles efectos indirectos del funcionamiento del sistema familiar en la relación de la auto-percepción del rol parental con el ajuste infantil, se llevaron a cabo **análisis de regresión lineal múltiple jerárquicos** incluyendo conjuntamente las distintas dimensiones de la dinámica familiar para predecir los problemas de ajuste, las habilidades sociales y la competencia académica de los menores en edad escolar que crecen en familias atendidas por los SS.SS.

Como se ha detallado con anterioridad, en los análisis de regresión lineal múltiple se decidió controlar el sexo del menor y algunas características familiares relacionadas con su perfil sociodemográfico. Concretamente, a este respecto se introdujo el nivel educativo materno, el nivel de intervención familiar recibida y el nivel de riesgo familiar. Dado que se trata de dimensiones de control y el escaso interés en su poder predictivo, se decidió computar un único factor sociodemográfico incluyendo el nivel educativo materno, el nivel de intervención familiar recibido y el nivel de riesgo familiar, de modo que puntuaciones más positivas en este factor indicaran resultados más favorables en las dimensiones consideradas (mayor nivel educativo, nivel de intervención familiar menos especializada y menor nivel de riesgo familiar). De este modo, el número de variables en relación al tamaño de la muestra quedó reducido, aumentando la capacidad predictiva de los modelos. A continuación, en la Tabla 38, se presentan los principales estadísticos descriptivos relativos al factor sociodemográfico computado durante la etapa escolar.

Tabla 38. Principales estadísticos descriptivos del factor familiar sociodemográfico computado para la muestra escolar

	% varianza	M	DT	Mín	Máx
Etapa escolar	47,20%	0,00	1,00	-3,39	2,35

En definitiva, los modelos de regresión lineal jerárquicos se realizaron en dos pasos. En un primer bloque se introdujeron las variables de control (sexo y factor sociodemográfico) y en un segundo bloque se añadieron las dimensiones relativas al funcionamiento del contexto familiar (satisfacción parental, eficacia parental, adaptabilidad en la familia y cohesión familiar).

En la exploración del supuesto de normalidad de las distintas dimensiones de forma individual se detectó que las dimensiones nivel de riesgo familiar y adaptabilidad familiar presentaban una asimetría moderada. Dado que dicha distribución conllevaba un incumplimiento del supuesto de normalidad, se decidió transformar ambas variables, aplicando una transformación de la raíz cuadrada, reflejada en el caso de adaptabilidad, por ser asimetría negativa (Tabachnick y Fidell, 2007). Así mismo, una asimetría acusada en las dimensiones nivel educativo materno y cohesión familiar llevó a la transformación logarítmica de estas dimensiones (reflejada en el caso de la cohesión familiar, por ser asimetría negativa). Un examen posterior de las dimensiones transformadas permitió

comprobar la mejora de la distribución y el cumplimiento del supuesto de normalidad, por lo que se mantuvo esta transformación durante los distintos análisis de regresión efectuados.

Además de esta transformación, todas las dimensiones cuantitativas incluidas en los modelos fueron estandarizadas, con objeto de evitar que las distintas escalas de las variables pudieran influir en los resultados del análisis. Una vez realizadas las transformaciones oportunas, se exploraron los supuestos de linealidad, normalidad y homocedasticidad y los resultados fueron satisfactorios. Así mismo, se examinó el supuesto de colinealidad y los resultados fueron favorables. Para ninguno de los casos considerados se halló la presencia de casos extremos univariantes o multivariantes que pudieran afectar a los resultados. A continuación se presentan los resultados de los análisis de regresión efectuados durante la etapa escolar.

Concretamente, en la Tabla 39 se muestran los resultados del análisis de regresión realizado sobre la dimensión problemas de ajuste. Como puede observarse en esta tabla, después de controlar el sexo del menor y algunas características familiares sociodemográficas, el modelo de regresión resultó significativo a nivel estadístico ($F = 2,42$, $p = ,036$), explicando un 18% de la varianza. El valor de la R^2 de cambio pone de manifiesto que, de forma específica, las dimensiones relativas al funcionamiento familiar añadieron a las características sociodemográficas un 11% de varianza explicada.

Tabla 39. Regresión jerárquica múltiple de dimensiones familiares sobre problemas de ajuste durante la etapa escolar ($n = 75$)

	β	rs^2	R^2	R^2 cambio	gl	F	p
Paso 1			,06	,06	2 / 72	2,36	,102
Sexo del menor	,04						,716
Caract. sociodemográficas	,24						,036
Paso 2			,18	,11	6 / 68	2,42	,036
Sexo del menor	,04						,762
Caract. sociodemográficas	,21	,04					,067
Satisfacción parental	,24	,05					,041
Competencia parental	,03						,807
Adaptabilidad de la familia	-,05						,723
Cohesión familiar	,33	,07					,019

Atendiendo de forma específica a las variables cuyos coeficientes de regresión se diferenciaron significativamente de cero, se observa que fueron la satisfacción parental ($\beta = ,24$, $p = ,041$), la cohesión familiar ($\beta = ,33$, $p = ,019$) y marginalmente las características sociodemográficas familiares ($\beta = ,21$, $p = ,067$) aquellas dimensiones que

contribuyeron de forma significativa al modelo. Un examen de las correlaciones semiparciales al cuadrado indica que cada una de estas dimensiones realizó una contribución individual al modelo, con un mayor peso de la variable relativa a la cohesión familiar en dicha explicación ($r^2 = ,07$). No obstante, la satisfacción parental, la cohesión familiar y las características sociodemográficas contribuyeron también de forma conjunta aunque moderada a explicar la varianza obtenida ($r^2 = ,02$).

Debido a la inclusión de variables transformadas en el modelo, fue necesario acudir a los coeficientes de correlación entre las puntuaciones directas y a los gráficos de dispersión de los residuos estandarizados para interpretar los resultados obtenidos. Así, una mayor cohesión familiar, junto con unas características sociodemográficas más favorables (mayor nivel educativo, intervención familiar menos especializada y menor riesgo familiar) contribuyeron a predecir menos problemas de ajuste. En relación con la satisfacción parental, su relación con los problemas de ajuste durante los años escolares no pudo ser interpretada de forma concluyente.

En la Tabla 40 se presentan los resultados del análisis de regresión realizado sobre la dimensión habilidades sociales. En esta tabla se pone de manifiesto que el modelo de regresión llevado a cabo contribuyó de forma significativa a explicar un 38% de la varianza de la dimensión habilidades sociales durante la etapa escolar, una vez controlados el sexo del menor y las características sociodemográficas familiares ($F = 6,93$, $p = ,000$). El valor de la R^2 de cambio muestra, así mismo, que de forma específica las dimensiones relativas al funcionamiento familiar realizaron un incremento respecto a las características sociodemográficas un 29% de varianza.

Tabla 40. Regresión lineal jerárquica de dimensiones familiares sobre habilidades sociales durante la etapa escolar ($n = 74$)

	β	rs^2	R^2	R^2 cambio	gl	F	p
Paso 1			,09	,09	2 / 71	3,59	,033
Sexo del menor	-,18						,109
Caract. sociodemográficas	-,24	,06					,040
Paso 2			,38	,29	6 / 67	6,93	,000
Sexo del menor	-,12						,262
Caract. sociodemográficas	-,18						,076
Satisfacción parental	-,36	,12					,001
Competencia parental	-,02						,874
Adaptabilidad de la familia	,28	,05					,019
Cohesión familiar	-,60	,23					,000

De forma específica, fueron la satisfacción parental ($\beta = -.36, p = .001$), la adaptabilidad en la familia ($\beta = .28, p = .019$) y la cohesión familiar ($\beta = -.60, p = .000$) las dimensiones que contribuyeron de forma significativa al modelo. Un examen de las correlaciones semiparciales al cuadrado indica que cada una de estas dimensiones realizó una contribución individual al modelo, dando cuenta del total de la varianza explicada por el modelo global, si bien la cohesión familiar ($r^2 = .23$), seguida de la satisfacción parental ($r^2 = .12$) obtuvieron un mayor peso en esta contribución.

El análisis de las correlaciones entre las puntuaciones directas incluidas en el modelo así como de los gráficos de los residuos estandarizados indica que tanto la cohesión familiar como la adaptabilidad en la familia contribuyeron positivamente a predecir las habilidades sociales, mientras que el papel de la satisfacción parental no fue concluyente en cuanto a la dirección de las relaciones.

Finalmente, en la Tabla 41 se presentan los resultados del análisis de regresión realizado sobre la dimensión competencia académica. Como puede observarse en la Tabla 41, el modelo de regresión contribuyó de forma significativa a explicar un 28% de la varianza relativa a la competencia académica de los chicos y chicas de familias usuarias de los SS.SS. en edad escolar, una vez controlados el sexo del menor y algunas características sociodemográficas familiares ($F = 4,48, p = .001$). El valor de la R^2 de cambio muestra, así mismo, que de forma específica las dimensiones relativas al funcionamiento familiar añadieron a las características sociodemográficas un 18% de varianza explicada.

Tabla 41. Regresión lineal jerárquica de dimensiones familiares sobre competencia académica durante la etapa escolar ($n = 75$)

	β	rs^2	R^2	R^2 cambio	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Paso 1			,11	,11	2 / 72	4,32	,017
Sexo del menor	-,23	,05					,045
Caract. sociodemográficas	-,23	,05					,042
Paso 2			,28	,18	6 / 68	4,48	,001
Sexo del menor	-,21	,04					,060
Caract. sociodemográficas	-,20	,04					,062
Satisfacción parental	-,05						,634
Competencia parental	-,19						,106
Adaptabilidad de la familia	,12						,316
Cohesión familiar	-,51	,16					,000

Atendiendo a las dimensiones concretas que contribuyeron de forma significativa al modelo, la cohesión familiar fue la única cuyo coeficiente de regresión se diferenció significativamente de cero ($\beta = -.51, p = .000$). No obstante, el sexo del menor y las

características sociodemográficas familiares obtuvieron puntuaciones marginalmente significativas ($\beta = -.21$, $p = .060$ y $\beta = -.20$, $p = .062$, respectivamente). Los coeficientes de correlación semiparcial al cuadrado indican que la cohesión familiar realizó una contribución específica al modelo ($r^2 = .16$), si bien esta dimensión junto con las que resultaron marginalmente significativas realizaron una contribución conjunta al mismo.

El análisis de las correlaciones entre las puntuaciones directas incluidas en el modelo y de los gráficos de dispersión de los residuos estandarizados indica que tanto la cohesión familiar como las características sociodemográficas familiares de forma marginalmente significativa contribuyeron positivamente a predecir la competencia académica. Así mismo, el orden de inclusión de las categorías de la variable sexo en el modelo indica que, de forma marginalmente significativa, las chicas presentaban una mayor probabilidad de obtener resultados positivos en la dimensión competencia académica en comparación con los chicos.

2.2.2. Las familias usuarias de los SS.SS. como contextos de desarrollo durante la adolescencia

Al igual que para la etapa evolutivo-educativa anterior, en primer lugar se presentan, para la etapa adolescente, las **correlaciones** entre las puntuaciones de las distintas dimensiones cuantitativas independientes y dependientes incluidas en los análisis de mediación y en los modelos de regresión (Tabla 42). Para ello se empleó el coeficiente de correlación de Pearson.

Tabla 42. Correlaciones entre las dimensiones incluidas en los modelos de regresión durante la etapa adolescente ($n = 96$)

	1	2	3	4	5	6	7	8
Caract. sociodemográficas	-	,17	-,17	-,12	,21*	,01	-,02	,16
Satisfacción parental		-	,10	-,18 ⁺	,30**	-,06	,24*	,27**
Competencia parental			-	,23*	,31**	,03	-,09	-,08
Adaptabilidad de la familia				-	,34**	-,14	,14	,11
Cohesión familiar					-	-,44**	,38**	,29*
Problemas de ajuste						-	-,61***	-,40***
Habilidades sociales							-	,64***
Competencia académica								-

⁺ $p < ,1$ * $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

En esta tabla puede apreciarse que, durante la etapa adolescente, las características sociodemográficas familiares se relacionaron positivamente con la competencia parental y de forma marginal y con signo negativo con la satisfacción parental ($p = .069$). Entre las dimensiones relativas al funcionamiento familiar, la satisfacción parental se relacionó moderada y positivamente con las habilidades sociales

y la competencia académica. La cohesión familiar, por su parte, se asoció de forma también moderada con los problemas de ajuste (en un sentido negativo) así como con las habilidades sociales y la competencia académica (en un sentido positivo).

En segundo lugar, se presentan los **análisis de mediación** efectuados. Nuevamente se testaron individualmente posibles efectos indirectos de la auto-percepción del rol parental (satisfacción parental y competencia parental percibida) en su relación con las principales dimensiones de ajuste adolescente (problemas de ajuste, habilidades sociales y competencia académica) a través de las dimensiones del funcionamiento del sistema familiar (adaptabilidad de la familia y cohesión familiar), empleando la prueba no paramétrica de bootstrapping propuesta por Preacher y Hayes (2004).

A continuación, en la Tabla 43, se presentan los resultados de estos análisis, en los que se indica el efecto indirecto obtenido, la significatividad del mismo mediante los intervalos de confianza al 95% y la proporción de varianza explicada por el efecto de mediación según la fórmula de Fairchild y colaboradores (2009).

Tabla 43. Efectos indirectos de la auto-percepción del rol parental en su relación con el ajuste durante la etapa adolescente a través del funcionamiento del sistema familiar (n = 93)

	Efecto indirecto	R^2_{med}	Intervalo de confianza
Adaptabilidad de la familia - Satisfacción parental			
Problemas de ajuste	,04	,00	-,01 / ,11
Habilidades sociales	-,05	,00	-,12 / ,00
Competencia académica	-,03	,00	-,09 / ,00
Adaptabilidad de la familia - Competencia parental			
Problemas de ajuste	-,09	,01	-,20 / -,02*
Habilidades sociales	,09	,02	,01 / ,21*
Competencia académica	,05	,00	-,01 / ,15
Cohesión familiar - Satisfacción parental			
Problemas de ajuste	-,11	,02	-,21 / -,03**
Habilidades sociales	,08	,03	,02 / ,16**
Competencia académica	,05	,03	,01 / ,12*
Cohesión familiar - Competencia parental			
Problemas de ajuste	-,08	,00	-,20 / ,01
Habilidades sociales	,07	,00	-,02 / ,17
Competencia académica	,05	,00	-,01 / ,12

* $p < ,05$ ** $p < ,01$

Como puede observarse en la Tabla 43, en esta ocasión se pusieron de manifiesto un mayor número de efectos indirectos estadísticamente significativos en comparación con los años escolares. Así, durante la adolescencia, la adaptabilidad de la familia no medió la relación entre satisfacción parental y ajuste, como tampoco la cohesión familiar medió la relación entre competencia parental y ajuste adolescente. Sin embargo, la cohesión familiar mostró un efecto mediador sobre la satisfacción parental en su relación con los problemas de ajuste (Efecto indirecto = $-.11$, $p < .01$), las habilidades sociales (Efecto indirecto = $.08$, $p < .01$) y la competencia académica (Efecto indirecto = $.05$, $p < .05$). Así mismo, la adaptabilidad de la familia medió la relación entre competencia parental y problemas de ajuste (Efecto indirecto = $-.09$, $p < .05$), así como la relación entre competencia parental y habilidades sociales (Efecto indirecto = $.09$, $p < .05$). No obstante, los modelos realizados contribuyeron a explicar únicamente entre un 1% y un 3% de la varianza de estas relaciones.

Al igual que en la etapa evolutivo-educativa anterior, una vez examinada la presencia de posibles efectos indirectos del funcionamiento del sistema familiar en la relación de la auto-percepción del rol parental con el ajuste adolescente, se llevaron a cabo **análisis de regresión lineal múltiple jerárquicos** incluyendo conjuntamente las distintas dimensiones de la dinámica familiar para predecir los problemas de ajuste, las habilidades sociales y la competencia académica de los adolescentes que crecen en familias atendidas por los SS.SS.

Se controlaron el sexo del menor y algunas características familiares relacionadas con su perfil sociodemográfico. Concretamente, a este respecto se introdujo el nivel educativo materno, el nivel de intervención familiar recibida y el nivel de riesgo familiar, mediante un único factor sociodemográfico en el que puntuaciones más positivas indicaran resultados más favorables en las dimensiones consideradas. A continuación, en la Tabla 44, se presentan los principales estadísticos descriptivos relativos al factor sociodemográfico computado en la etapa adolescente.

Tabla 44. Principales estadísticos descriptivos del factor familiar sociodemográfico computado para la muestra adolescente

	% varianza	<i>M</i>	<i>DT</i>	Mín	Máx
Etapa adolescente	48,40%	0,00	1,00	-2,47	2,32

Nuevamente los modelos de regresión lineal jerárquicos se realizaron en dos pasos. En un primer bloque se introdujeron las variables de control (sexo y factor sociodemográfico) y en un segundo bloque se añadieron las dimensiones relativas al funcionamiento del contexto familiar (satisfacción parental, eficacia parental, adaptabilidad en la familia y cohesión familiar).

Una vez realizadas las transformaciones y estandarizaciones oportunas comentadas en el apartado anterior, se exploraron los supuestos de linealidad,

normalidad y homocedasticidad y los resultados fueron satisfactorios. Así mismo, se examinó el supuesto de colinealidad y los resultados fueron favorables. Para ninguno de los casos considerados se halló la presencia de casos extremos univariantes o multivariantes que pudieran afectar a los resultados. A continuación se presentan los resultados de los análisis de regresión efectuados durante la etapa adolescente.

Concretamente, en la Tabla 45 se presentan los resultados del análisis de regresión realizado sobre la dimensión problemas de ajuste. Como puede observarse en esta tabla, el modelo de regresión llevado a cabo resultó significativo, una vez controlados el sexo del menor y las características sociodemográficas familiares, para explicar los problemas de ajuste de los chicos y chicas adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. ($F = 5,86$, $p = ,000$). Concretamente, el modelo contribuyó a explicar un 29% de la varianza. El valor de la R^2 de cambio muestra, así mismo, que de forma específica las dimensiones relativas al funcionamiento familiar realizaron un incremento respecto a las características sociodemográficas de un 28% de varianza.

Tabla 45. Regresión lineal jerárquica de dimensiones familiares sobre problemas de ajuste durante la etapa adolescente ($n = 93$)

	β	rs^2	R^2	R^2 cambio	gl	F	p
Paso 1			,01	,01	2 / 90	0,54	,586
Sexo del menor	-,11						,317
Caract. sociodemográficas	,04						,692
Paso 2			,29	,28	6 / 86	5,86	,000
Sexo del menor	-,05						,618
Caract. sociodemográficas	-,08						,416
Satisfacción parental	,08						,415
Competencia parental	,22	,04					,026
Adaptabilidad de la familia	,07						,489
Cohesión familiar	,56	,21					,000

Atendiendo a las dimensiones específicas que contribuyeron al modelo, fueron la competencia parental ($\beta = ,22$, $p = ,026$) y la cohesión familiar ($\beta = ,56$, $p = ,000$) las que resultaron significativas a nivel estadístico. Ambas dimensiones contribuyeron tanto de forma independiente como conjuntamente al modelo, resultando la dimensión de cohesión familiar la que realizó una contribución de mayor peso ($rs^2 = ,21$).

El análisis de las correlaciones entre las puntuaciones directas incluidas en el modelo así como de los gráficos de dispersión de los residuos estandarizados indica que valores más positivos en ambas dimensiones se asociaron con menos problemas de ajuste durante la adolescencia.

A continuación, en la Tabla 46, se presentan los resultados del análisis de regresión realizado sobre la dimensión habilidades sociales. Como puede observarse en la Tabla 46, el modelo realizado permitió explicar un 30% de la varianza relativa a las habilidades sociales de los chicos y chicas adolescentes de familias usuarias de los SS.SS., una vez controlados el sexo del menor y las características sociodemográficas familiares ($F = 5,78$, $p = ,000$). Concretamente, el valor de la R^2 de cambio muestra que de forma específica las dimensiones relativas al funcionamiento familiar añadieron a las características sociodemográficas un 26% de varianza explicada.

Tabla 46. Regresión lineal jerárquica de dimensiones familiares sobre habilidades sociales durante la etapa adolescente ($n = 90$)

	β	rs^2	R^2	R^2 cambio	gl	F	p
Paso 1			,04	,04	2 / 87	1,69	,191
Sexo del menor	,19						,074
Caract. sociodemográficas	,01						,958
Paso 2			,30	,26	6 / 83	5,78	,000
Sexo del menor	,18						,066
Caract. sociodemográficas	,14						,166
Satisfacción parental	,20						,058
Competencia parental	-,29	,07					,005
Adaptabilidad de la familia	-,13						,231
Cohesión familiar	-,39	,10					,001

Específicamente, la competencia parental ($\beta = -,29$, $p = ,005$) y la cohesión familiar ($\beta = -,39$, $p = ,001$) contribuyeron al modelo de forma significativa. Así mismo, el sexo del menor y la satisfacción parental alcanzaron valores significativos marginales ($\beta = ,18$, $p = ,066$ y $\beta = ,20$, $p = ,058$, respectivamente). Se observa que, aunque tanto la competencia parental como la cohesión familiar realizaron contribuciones individuales ($rs^2 = ,07$ y $rs^2 = ,10$, respectivamente), también hubo un porcentaje de la varianza nada despreciable explicado de forma conjunta por estas dimensiones y aquellas cuyos coeficientes resultaron significativos marginalmente ($rs^2 = ,13$).

El análisis de las correlaciones entre las puntuaciones directas incluidas en el modelo así como de los gráficos de dispersión de los residuos estandarizados indica que valores más positivos en cohesión familiar y satisfacción parental se asociaron con más habilidades sociales. Sin embargo, el sentido de las relaciones entre la competencia parental y las habilidades sociales no fue concluyente.

Finalmente, en la Tabla 47 se presentan los resultados del análisis de regresión realizado sobre la dimensión competencia académica. En la Tabla 47 puede apreciarse

cómo el modelo de regresión realizó una contribución significativa en la explicación de la competencia académica de los chicos y chicas adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. ($F = 3,04$, $p = ,009$), prediciendo un 17% de la varianza. Concretamente, el valor de la R^2 de cambio muestra que, de forma específica, las dimensiones relativas al funcionamiento familiar añadieron a las características sociodemográficas un 15% de varianza explicada.

Tabla 47. Regresión lineal jerárquica de dimensiones familiares sobre competencia académica durante la etapa adolescente ($n = 96$)

	β	rs^2	R^2	R^2 cambio	gl	F	p
Paso 1			,02	,02	2 / 93	1,04	,359
Sexo del menor	,07						,516
Caract. sociodemográficas	-,14						,175
Paso 2			,17	,15	6 / 89	3,04	,009
Sexo del menor	,07						,504
Caract. sociodemográficas	-,06						,597
Satisfacción parental	,22	,04					,043
Competencia parental	-,20						,062
Adaptabilidad de la familia	-,14						,194
Cohesión familiar	-,22						,067

De forma específica, la satisfacción parental fue la única dimensión que contribuyó de forma significativa a explicar la competencia académica de los chicos y chicas adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. ($\beta = ,22$, $p = ,043$). No obstante, la competencia parental y la cohesión familiar alcanzaron valores marginalmente significativos ($\beta = -,20$, $p = ,062$ y $\beta = -,22$, $p = ,067$, respectivamente). La relevancia de estas dimensiones se pone de manifiesto en el hecho de que la satisfacción parental solamente realizara una contribución específica moderada ($rs^2 = ,04$), de modo que el resto de la varianza se debió a la contribución conjunta de esta dimensión con la competencia parental y la cohesión familiar.

El análisis de las correlaciones entre las puntuaciones directas incluidas en el modelo y de los gráficos de dispersión de los residuos estandarizados indica que tanto la satisfacción parental como la cohesión familiar contribuyeron positivamente a predecir la competencia académica, mientras que la competencia parental no mostró una relación concluyente.

2.2.3. Síntesis de resultados sobre las familias usuarias de los SS.SS. como contextos de desarrollo a distintas edades

A lo largo de este apartado de resultados se ha explorado la capacidad de predicción de las dimensiones relativas a la dinámica familiar en relación con las principales variables resumen de ajuste consideradas, para los menores en edad escolar y adolescente que crecen en familias usuarias de los SS.SS. A continuación, se ofrece una síntesis de los principales resultados expuestos en dicho apartado.

En relación con los **menores en edad escolar** de familias usuarias de los SS.SS. y, atendiendo a los análisis de mediación efectuados, la competencia parental contribuyó a explicar entre un 2% de la variabilidad en los problemas de ajuste y las habilidades sociales, así como un 1% de la variabilidad en la competencia académica, indirectamente a través del efecto de dicha competencia parental sobre la cohesión familiar. Sin embargo, la competencia parental no mostró relacionarse indirectamente con estas dimensiones de ajuste a través de la adaptabilidad familiar. Así mismo, la satisfacción parental tampoco puso de manifiesto ningún efecto indirecto estadísticamente relevante.

En relación con los modelos de regresión efectuados, todos resultaron significativos a nivel estadístico, indicando que las dimensiones familiares consideradas resultaron relevantes en la predicción de los problemas de ajuste, las habilidades sociales y la competencia académica de estos chicos y chicas.

Para los *problemas de ajuste* de estos chicos y chicas, una vez controlados el sexo y algunas características sociodemográficas, las dimensiones familiares contribuyeron a explicar un 18% de la varianza (11% específico incrementado por las variables relativas al funcionamiento familiar). Concretamente, la cohesión familiar en primer lugar, la satisfacción parental en segundo lugar y de forma marginal las características sociodemográficas familiares fueron las dimensiones que realizaron una contribución significativa al modelo. Así, una mayor cohesión familiar, junto con unas características sociodemográficas más favorables (mayor nivel educativo, intervención familiar menos especializada y menor riesgo familiar) contribuyeron a predecir menos problemas de ajuste. En relación con la satisfacción parental, la dirección de su relación con los problemas de ajuste no resultó concluyente.

En cuanto a las *habilidades sociales* de los chicos y chicas en edad escolar, una vez controlados el sexo y algunas características sociodemográficas, las dimensiones familiares contribuyeron a explicar un 38% de la varianza (29% específico incrementado por las variables relativas al funcionamiento familiar). Concretamente, fueron la cohesión familiar en primer lugar, la satisfacción parental en segundo, y finalmente la adaptabilidad en la familia, las dimensiones que realizaron una contribución significativa al modelo. En este sentido, tanto la cohesión familiar como la adaptabilidad en la familia contribuyeron positivamente a predecir las habilidades sociales, mientras que la relación de la satisfacción parental con las habilidades sociales no mostró resultados concluyentes.

Finalmente, durante los años escolares se examinó la capacidad predictiva de las dimensiones familiares sobre la *competencia académica* de los menores. Una vez controlados el sexo y algunas características sociodemográficas, el modelo dio cuenta del 28% de la varianza (18% específico incrementado por las variables relativas al funcionamiento familiar). En esta ocasión, fue la cohesión familiar la única dimensión que contribuyó de forma significativa al modelo, si bien el sexo del menor y las características sociodemográficas realizaron una contribución marginal al mismo. A este respecto, tanto la cohesión familiar como las características sociodemográficas familiares de forma marginalmente significativa contribuyeron positivamente a predecir la competencia académica. Así mismo, el orden de inclusión de las categorías de la variable sexo en el modelo indica que, de forma marginalmente significativa, las chicas presentaban una mayor probabilidad de obtener resultados positivos en la dimensión competencia académica en comparación con los chicos.

En relación con los **chicos y chicas adolescentes** de familias usuarias de los SS.SS. y, atendiendo a los análisis de mediación realizados, la competencia parental contribuyó a explicar un 1% de la variabilidad en los problemas de ajuste y un 2% en las habilidades sociales, indirectamente a través de su efecto sobre la adaptabilidad de la familia. Así mismo, la satisfacción parental contribuyó a explicar un 2% de la variabilidad en los problemas de ajuste y un 3% de la variabilidad en las habilidades sociales y la competencia académica, indirectamente a través de su efecto sobre la cohesión familiar. La competencia parental no mostró, sin embargo, un efecto indirecto en relación a las distintas dimensiones de ajuste a través de la cohesión familiar, como tampoco lo hizo la satisfacción parental mediante la adaptabilidad de la familia.

En cuanto a los modelos de regresión efectuados, todos resultaron significativos a nivel estadístico, mostrando que las dimensiones familiares consideradas resultaron relevantes en la predicción de los problemas de ajuste, las habilidades sociales y la competencia académica.

Considerando los *problemas de ajuste* de los chicos y chicas adolescentes, y una vez controlados el sexo y algunas características sociodemográficas, las dimensiones familiares contribuyeron a explicar un 29% de la varianza (28% específico incrementado por las variables relativas al funcionamiento familiar). Concretamente, la cohesión familiar y la competencia parental realizaron contribuciones significativas al modelo, en el sentido de que valores más positivos en ambas dimensiones se asociaron con menos problemas de ajuste durante la adolescencia.

Atendiendo a las *habilidades sociales* durante la adolescencia, una vez controlados el sexo y algunas características sociodemográficas, las dimensiones familiares contribuyeron a explicar un 30% de la varianza (26% específico incrementado por las variables relativas al funcionamiento familiar). Nuevamente, la cohesión familiar y la competencia parental realizaron contribuciones significativas al modelo, si bien el sexo del menor y la satisfacción parental realizaron una contribución marginal. Valores más positivos en cohesión familiar y satisfacción parental se asociaron

con más habilidades sociales. Sin embargo, la relación entre la competencia parental y las habilidades sociales no mostró resultados concluyentes. Así mismo, el orden de inclusión de las categorías de la variable sexo en el modelo indica que, de forma marginalmente significativa, los chicos presentaban una mayor probabilidad de obtener resultados positivos en la dimensión habilidades sociales en comparación con las chicas.

Finalmente, durante la adolescencia se examinó la capacidad predictiva de las dimensiones familiares sobre la *competencia académica* de los menores. Una vez controlados el sexo y algunas características sociodemográficas, el modelo contribuyó a explicar el 17% de la varianza (15% específico incrementado por las variables relativas al funcionamiento familiar). En esta ocasión, fue la satisfacción parental la única dimensión que contribuyó de forma significativa al modelo, si bien la competencia parental y la cohesión familiar realizaron una contribución marginal al mismo. Tanto la satisfacción parental como la cohesión familiar contribuyeron positivamente a predecir la competencia académica, mientras que el papel de la competencia parental no resultó concluyente.

2.3. LOS MENORES QUE CRECEN EN FAMILIAS USUARIAS DE LOS SS.SS. EN COMPARACIÓN CON SUS IGUALES

A lo largo del presente apartado se analizan los resultados obtenidos por los menores que crecen en familias usuarias de los servicios sociales en comparación con sus iguales, diferenciando entre los períodos preescolar, escolar y adolescente. Como se detalló en el bloque metodológico de este trabajo, se evaluó a los iguales que eran compañeros y compañeras de clase de los chicos y chicas de familias usuarias de los SS.SS. (grupo de referencia o grupo de iguales), con objeto de disponer de un grupo de referencia que perteneciera al contexto más cercano de los y las menores objeto de esta investigación (grupo de SS.SS.). Así, la información recabada en este grupo de referencia permite describir a los menores que crecen en familias usuarias de los SS.SS. en comparación con sus iguales. De este modo, atendiendo a cada etapa evolutivo-educativa por separado:

- A lo largo del primer sub-apartado se analizan las dimensiones relativas al contexto familiar conjuntamente para ambas muestras, describiendo la información disponible para el grupo de iguales y llevando a cabo los análisis de contraste oportunos entre éstos y los menores de familias usuarias de los SS.SS.
- Posteriormente, durante el segundo sub-apartado, se analizan las dimensiones relativas al ajuste de los menores a distintas edades procedentes de familias usuarias de los SS.SS. en comparación con sus iguales. Concretamente, se presenta la información descriptiva más relevante en relación al grupo de referencia y se realizan los contrastes oportunos entre éste y los menores de familias usuarias de los SS.SS., conjuntamente y de forma diferenciada en función del sexo.

- Finalmente, se ofrece una síntesis de los principales hallazgos expuestos a lo largo de este apartado de resultados.

2.3.1. El contexto familiar de los menores procedentes de familias usuarias de los SS.SS. en comparación con sus iguales

En relación al contexto familiar de los menores que conforman el grupo de iguales, se dispone de información relativa al nivel socio-educativo de las familias (nivel educativo de ambos progenitores, situación laboral de madres y padres, cualificación laboral del trabajo desempeñado), las características estructurales de los hogares (estructura familiar, número de personas viviendo en el hogar, número de menores por núcleo familiar) y la motivación parental para el éxito escolar.

A continuación, se presentan y contrastan las dimensiones relativas al contexto familiar durante los años preescolares, escolares y adolescentes de acuerdo con la información disponible. Concretamente, para cada etapa evolutivo-educativa por separado:

- En primer lugar se presenta una breve descripción con la información más relevante de cada una de las dimensiones familiares estudiadas en el grupo de iguales.
- En segundo lugar se muestran las correlaciones entre las dimensiones familiares de carácter ordinal y cuantitativo obtenidas en el grupo de referencia.
- En tercer lugar se presentan los contrastes relativos a las dimensiones familiares de carácter nominal entre los menores de familias usuarias de los SS.SS. y el grupo de iguales.
- En cuarto lugar se realiza un análisis multivariado de varianza entre las dimensiones familiares ordinales y cuantitativas, comparando los resultados obtenidos por los menores de familias usuarias de los SS.SS. con aquéllos informados por su grupo de iguales.

2.3.1.1. Comparación del contexto familiar durante los años preescolares

A continuación, en la Tabla 48 y la Tabla 49 se ofrece un resumen de la principal **información descriptiva** relativa a las dimensiones familiares evaluadas en el grupo de iguales de los menores de familias usuarias de los SS.SS. en edad preescolar. Concretamente, en la Tabla 48 se presentan las dimensiones nominales y ordinales, para las cuales se presenta el tamaño muestral, así como las frecuencias y los porcentajes asociados a cada categoría de respuesta.

Tabla 48. Dimensiones familiares nominales y ordinales (frecuencias y porcentajes) de la muestra preescolar del grupo de iguales

		Sin estudios / E. primarios % (n)	Estudios secundarios % (n)	Estudios universitarios % (n)	n total		
Nivel educativo	Madre	33,33% (27)	29,63% (24)	37,04% (30)	81		
	Padre	37,80% (31)	34,15% (28)	28,05% (23)	82		
		No trabaja % (n)	Sí trabaja % (n)	n total			
Situación laboral	Madre	22,95% (28)	77,05% (94)	122			
	Padre	0,85% (1)	99,15% (116)	117			
		Nula/Baja % (n)	Media % (n)	Alta % (n)	n total		
Cualificación laboral	Madre	49,47% (47)	30,53% (29)	20,00% (19)	95		
	Padre	43,97% (51)	38,79% (45)	17,24% (20)	116		
		Biparental % (n)	Monoparental % (n)	n total			
Estructura familiar		90,37% (122)	9,63% (13)	135			
		Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	n total
Motivación parental para el éxito escolar		0,56% (1)	8,94% (16)	27,37% (49)	39,66% (71)	23,46% (42)	179

A continuación, en la Tabla 49 se presentan las dimensiones familiares cuantitativas evaluadas en el grupo de iguales, para las que se ofrece tanto el tamaño muestral, como la media, la desviación tipo y las puntuaciones mínimas y máximas obtenidas.

Tabla 49. Dimensiones familiares cuantitativas (estadísticos descriptivos) de la muestra preescolar del grupo de iguales

	n	M	DT	Mín.	Máx
Nº personas en el hogar	93	3,66	0,96	2	8
Nº hijos en el hogar	93	1,62	0,78	1	6

Una vez presentados los principales descriptivos relativos al contexto familiar del grupo de iguales en edad preescolar, se ofrecen a continuación las **correlaciones** entre las distintas dimensiones cuantitativas y ordinales evaluadas, empleando para ello el coeficiente r de Pearson para las primeras y el coeficiente r_s de Spearman para las segundas (Tabla 50).

Tabla 50. Correlaciones entre las dimensiones familiares para el grupo de iguales durante la etapa preescolar ($n = 93$)

	1	2	3	4	5	6	7
Nivel socio-educativo familiar							
Nivel educativo materno	-	,69***	,82***	,58***	,06	,07	,42***
Nivel educativo paterno		-	,63***	,83***	,14	,14	,26*
Cualificación laboral materna			-	,58***	,20	,20	,30**
Cualificación laboral paterna				-	,12	,18	,17+
Estructura familiar							
Nº personas en el hogar					-	,80***	,20+
Nº hijos en el hogar						-	,11
Motivación parental escolar							
							-

+ $p < ,1$ * $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

Una vez descritas las dimensiones familiares del grupo de iguales en edad preescolar y presentadas sus correlaciones, se decidió explorar posibles diferencias entre este grupo y los preescolares de familias usuarias de los SS.SS. en las **dimensiones nominales** presentadas. En relación con el contexto familiar, la situación laboral de los progenitores y la estructura de la familia fueron las únicas dimensiones dicotómicas analizadas. No obstante, el escaso número de progenitores varones en una situación laboral inactiva (inferior a 10 sujetos) impidió realizar una prueba de contraste con esta dimensión. En relación a la situación laboral materna y la estructura familiar, para comprobar la existencia de diferencias entre los menores en edad preescolar de los SS.SS. en comparación con sus iguales se empleó el estadístico Chi-cuadrado. Los resultados al respecto se muestran a continuación en la Tabla 51.

Tabla 51. Contraste de frecuencias entre ambas muestras preescolares en función de la situación laboral materna y la estructura familiar

		SS.SS.	Grupo de referencia	χ^2	gl	p	V
No trabaja	n	18	28	2,55	1	,110	,12
	r _z	1,6	-1,6				
Sí trabaja	n	34	94	22,96	1	,000	,35
	r _z	-1,6	1,6				
Biparental	n	30	122	22,96	1	,000	,35
	r _z	-4,8	4,8				
Monoparental	n	20	13	22,96	1	,000	,35
	r _z	4,8	-4,8				

r_z = residuos tipificados corregidos

Tal y como se muestra en la Tabla 51, los resultados de la prueba Chi-cuadrado pusieron de manifiesto la existencia de una relación significativa únicamente entre el grupo de procedencia y el tipo de estructura familiar. Atendiendo a los residuos

tipificados corregidos, las familias usuarias de los SS.SS. con hijos en edad preescolar se encontraban con mayor frecuencia en situaciones de monoparentalidad, en comparación con las familias procedentes del grupo de iguales, que se acumularon en las situaciones de biparentalidad. Tal y como indica el estadístico V de Cramer ($V = ,35$) la relevancia clínica de estos resultados fue moderada.

Finalmente, para comprobar la existencia de diferencias entre ambas muestras preescolares en relación con las principales dimensiones familiares de carácter ordinal y cuantitativo, se llevó a cabo un **análisis multivariado de varianza** (MANOVA). Como ya se ha comentado en el capítulo relativo al plan de análisis, se excluyeron aquellas dimensiones relacionadas con el progenitor varón debido a la elevada presencia de familias monoparentales en la muestra de los SS.SS. Así mismo, se decidió excluir la dimensión relacionada con la cualificación laboral de la madre, puesto que su inclusión impedía representar en el análisis a aquellas familias en situación laboral inactiva. En definitiva, se llevó a cabo un análisis multivariado de varianza en cinco variables dependientes (nivel educativo materno, número de personas en el hogar, número de hijos en el hogar y motivación parental para el éxito escolar), con el grupo de procedencia como variable independiente (SS.SS. y grupo de referencia). No hubo casos extremos univariantes o multivariantes a nivel estadístico $p < ,001$ y los resultados de la evaluación de las asunciones de normalidad y linealidad fueron satisfactorios. El test de Levene de homogeneidad de varianzas puso de manifiesto la violación de este supuesto en las dimensiones nivel educativo materno, número de personas en el hogar y número de hijos en el hogar. Sin embargo, la ratio entre la varianza mayor y la menor permitió asumir el supuesto de homocedasticidad. El resultado del contraste realizado se recoge a continuación en la Tabla 52.

Tabla 52. Contraste de medias (MANOVA) entre ambas muestras preescolares en función de las dimensiones familiares ($n = 100$)

	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2 parcial
Test de Pillais	4 / 95	15,34	,000	,39

Como puede observarse en la Tabla 52, el test de Pillais permitió confirmar la significatividad estadística del análisis multivariado de varianza realizado, en tanto que $F(4, 95) = 15,34$, $p = ,000$. Asimismo, el tamaño del efecto resultó elevado, confirmando la relevancia clínica de la significación hallada. Los resultados indican que los niños y niñas en edad preescolar provenientes de los SS.SS. diferían de su grupo de iguales en el conjunto de dimensiones familiares evaluadas a nivel estadísticamente significativo y clínicamente relevante.

Dada la significatividad del modelo, se exploró la contribución individual de cada dimensión familiar en el mismo. A continuación, la Tabla 53 recoge los análisis

univariantes (ANOVA) realizados con cada una de las dimensiones analizadas y sus coeficientes estandarizados discriminantes.

Tabla 53. Contribución de cada dimensión familiar al contraste de medias entre ambas muestras preescolares

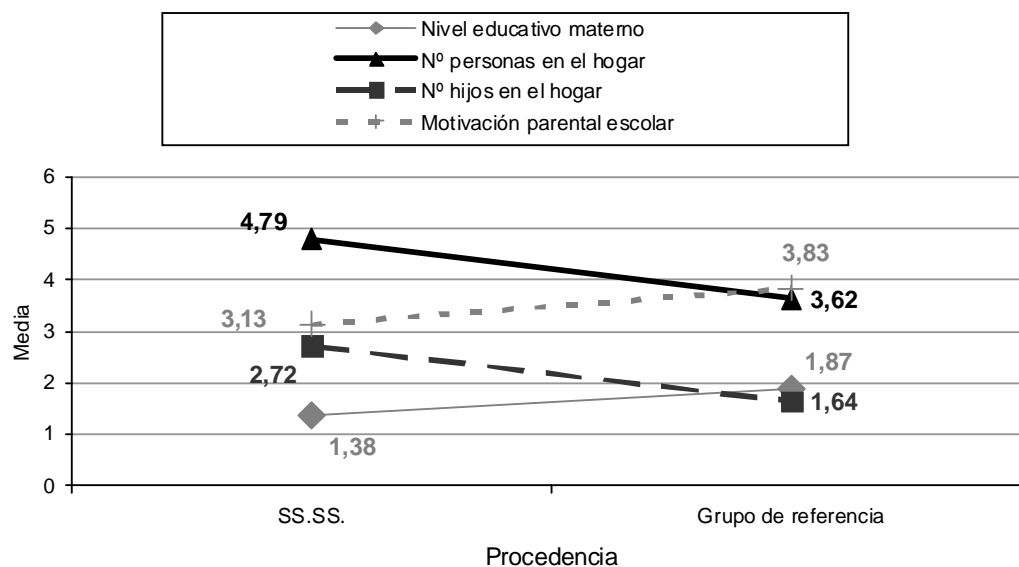
Variable	F (1, 98)	p	Coef. discrimin. estand.
Nivel educativo materno	11,22	,001	0,38
Nº personas en el hogar	29,48	,000	-0,32
Nº hijos en el hogar	37,80	,000	-0,61
Motivación parental escolar	12,46	,001	0,34

Los análisis univariantes recogidos en la Tabla 53 revelan que todas las dimensiones incluidas contribuyeron significativamente al modelo. Así, el nivel educativo materno ($F(1, 98) = 11,22, p = ,001$), el número de personas en el hogar ($F(1, 98) = 29,48, p = ,000$), el número de hijos en el núcleo familiar ($F(1, 98) = 37,80, p = ,000$) y la motivación parental para el éxito escolar ($F(1, 98) = 12,46, p = ,001$), realizaron contribuciones específicas en la diferenciación entre niños y niñas en edad preescolar provenientes de los SS.SS. y aquéllos pertenecientes al grupo de referencia. Los coeficientes estandarizados discriminantes —que ofrecen información sobre el peso de las distintas variables en el análisis realizado— reflejaron que la dimensión número de hijos en el hogar fue la que realizó una mayor contribución, si bien el peso de las distintas dimensiones se encontraba distribuido de forma relativamente homogénea. De este modo, la ratio de hijos por núcleo familiar resultó la dimensión más relevante para discriminar ambos grupos en función de las dimensiones familiares evaluadas, si bien el peso de esta dimensión no se alejó excesivamente del nivel educativo materno, el número de personas en el hogar y la motivación parental para el éxito escolar.

A continuación, en la Figura 104 se presentan de forma gráfica los estadísticos descriptivos de las dimensiones familiares incluidas de forma significativa en el análisis para cada una de las muestras estudiadas.

Como ha mostrado el análisis realizado y como puede observarse en la Figura 104, los niños y niñas en edad preescolar de los SS.SS. se caracterizaron porque sus madres disponían de un nivel educativo menor que sus iguales ($M = 1,38$ frente a $M = 1,87$), por convivir en hogares con un número mayor de miembros de la familia en comparación con su grupo de iguales ($M = 4,79$ frente a $M = 3,62$), por crecer en familias con una ratio mayor de hijos por núcleo familiar ($M = 2,72$ frente a $M = 1,64$) y por disfrutar de una menor motivación parental para el éxito escolar ($M = 3,13$ frente a $M = 3,83$).

Figura 104. Estadísticos descriptivos de las dimensiones familiares incluidas en el análisis (MANOVA) para cada una de las muestras preescolares



2.3.1.2. Comparación del contexto familiar durante los años escolares

Al igual que en la etapa evolutivo-educativa anterior, durante los años escolares también se presenta un resumen de la principal **información descriptiva** relativa a las dimensiones familiares evaluadas en el grupo de iguales de los menores de familias usuarias de los SS.SS. Concretamente, en la Tabla 54 se presentan las dimensiones nominales y ordinales evaluadas, y en la Tabla 55 aquéllas de carácter cuantitativo.

Tabla 54. Dimensiones familiares nominales y ordinales (frecuencias y porcentajes) de la muestra escolar del grupo de iguales

		Sin estudios / E. primarios % (n)	Estudios secundarios % (n)	Estudios universitarios % (n)	n total
Nivel educativo	Madre	66,09% (76)	17,39% (20)	16,52% (19)	115
	Padre	65,71% (69)	19,05% (20)	15,24% (16)	105

		No trabaja % (n)	Sí trabaja % (n)	n total
Situación laboral	Madre	32,90% (51)	67,10% (104)	155
	Padre	4,17% (6)	95,83% (138)	144

		Nula/Baja % (n)	Media % (n)	Alta % (n)	n total
Cualificación laboral	Madre	57,14% (60)	25,71% (27)	17,14% (18)	105
	Padre	65,22% (90)	23,91% (33)	10,87% (15)	138

		Biparental % (n)	Monoparental % (n)	n total
Estructura familiar		86,06% (142)	13,94% (23)	165

		Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	n total
Motivación parental para el éxito escolar		2,76% (7)	9,84% (25)	19,29% (49)	34,25% (87)	33,86% (86)	254

Tabla 55. Dimensiones familiares cuantitativas (estadísticos descriptivos) de la muestra escolar del grupo de iguales

	n	M	DT	Mín.	Máx
Nº personas en el hogar	88	3,16	0,72	2	5
Nº hijos en el hogar	88	1,27	0,56	1	3

Una vez presentados los principales descriptivos de las dimensiones familiares del grupo de iguales en edad escolar, a continuación se exponen las **correlaciones** entre las distintas dimensiones de carácter cuantitativo y ordinal, empleando para ello el coeficiente r de Pearson para las primeras y el coeficiente r_s de Spearman para las segundas (Tabla 56).

Tabla 56. Correlaciones entre las dimensiones familiares para el grupo de iguales durante la etapa escolar ($n = 254$)

	1	2	3	4	5	6	7
Nivel socio-educativo familiar							
Nivel educativo materno	-	,77***	,85***	,62***	,36*	,30*	,34***
Nivel educativo paterno		-	,77***	,87***	,41*	,35*	,41***
Cualificación laboral materna			-	,63***	,26 ⁺	,06	,38***
Cualificación laboral paterna				-	,17	,11	,35***
Estructura familiar							
Nº personas en el hogar					-	,82***	,10
Nº hijos en el hogar						-	-,16
Motivación parental escolar							
							-

⁺ $p < ,1$ * $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

Una vez presentados los principales descriptivos de las dimensiones familiares del grupo de referencia en edad escolar, se decidió explorar posibles diferencias entre dicho grupo de iguales y los chicos y chicas de familias usuarias de los SS.SS. en las **dimensiones nominales** descritas, esto es, la situación laboral de los progenitores y la estructura de la familia. Al igual que sucedía con la muestra de menores preescolares, el escaso número de progenitores varones en una situación laboral inactiva (inferior a 10 sujetos) impidió realizar una prueba de contraste considerando dicha dimensión. En relación a la situación laboral materna y la estructura familiar, nuevamente se empleó el estadístico Chi-cuadrado para llevar a cabo los contrastes oportunos. Los resultados al respecto se muestran a continuación en la Tabla 57.

Tabla 57. Contraste de frecuencias entre ambas muestras escolares en función de la situación laboral materna y la estructura familiar

		SS.SS.	Grupo de referencia	χ^2	gl	p	V
No trabaja	<i>n</i>	23	51	0,04	1	,834	,01
	r_z	-0,2	0,2				
Sí trabaja	<i>n</i>	50	104	37,28	1	,000	,40
	r_z	0,2	-0,2				
Biparental	<i>n</i>	32	142	37,28	1	,000	,40
	r_z	-6,1	6,1				
Monoparental	<i>n</i>	35	23	37,28	1	,000	,40
	r_z	6,1	-6,1				

r_z = residuos tipificados corregidos

Tal y como aparece reflejado en la Tabla 57, los resultados de la prueba Chi-cuadrado desvelan la existencia de una relación significativa y moderadamente relevante entre el grupo de procedencia y el tipo de estructura familiar. Los residuos tipificados corregidos muestran que las familias usuarias de los SS.SS. con menores en edad escolar

se encontraban con mayor frecuencia en situaciones de monoparentalidad, mientras que las familias referentes al grupo de iguales se acumularon en situaciones de biparentalidad.

Una vez exploradas las correlaciones existentes entre las distintas dimensiones familiares de carácter ordinal y cuantitativo, se examinó en qué medida dichas dimensiones cumplían con los supuestos necesarios para formar parte de un **análisis multivariado de varianza** (MANOVA) que permitiera comprobar la existencia de diferencias en estas dimensiones entre ambos grupos de sujetos. Con este objetivo, se exploró la existencia de casos extremos, hallando cuatro casos multivariantes y dos casos univariantes en la dimensión número de personas en el hogar. No obstante, se repitieron los análisis excluyendo a estos sujetos y no ejercieron ninguna influencia en los resultados, por lo que han sido incluidos en el análisis. Los resultados de la evaluación de las asunciones de linealidad fueron satisfactorios. Respecto a la normalidad, no obstante, las dimensiones nivel educativo materno y número de hijos en el hogar mostraron curtosis elevadas, pudiendo influir negativamente en la potencia estadística del contraste. El test de Levene de homogeneidad de varianzas resultó significativo para las dimensiones número de personas en el hogar y número de hijos en el hogar. Sin embargo, la ratio entre la varianza mayor y menor de los subgrupos incluidos en el análisis resultó aceptable, por lo que se llevó a cabo el análisis multivariado de varianza (MANOVA) en cuatro variables dependientes (nivel educativo materno, número de personas en el hogar, número de hijos en el hogar y motivación parental para el éxito escolar), con el grupo de procedencia como variable independiente (SS.SS. y grupo de referencia). El resultado del contraste realizado se recoge a continuación en la Tabla 58.

Tabla 58. Contraste de medias (MANOVA) entre ambas muestras escolares en función de las dimensiones familiares ($n = 114$)

	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2 parcial
Test de Pillais	4 / 109	17,82	,000	,40

Como puede observarse en la Tabla 58, el test de Pillais puso de manifiesto que el análisis multivariado de varianza resultaba significativo a nivel estadístico, en tanto que $F(4, 109) = 17,82$, $p = ,000$. El tamaño del efecto obtenido fue elevado, con una η^2 parcial = ,40. Los resultados obtenidos indican, en definitiva, que los niños y niñas en edad escolar provenientes de los SS.SS. diferían de su grupo de iguales en el conjunto de dimensiones familiares evaluadas a nivel estadísticamente significativo y clínicamente relevante.

Dada la significatividad del modelo, se exploró la contribución individual de cada dimensión familiar en el mismo. A continuación, la Tabla 59 recoge los análisis

univariantes (ANOVA) llevados a cabo con cada una de las variables introducidas en el modelo, así como sus coeficientes estandarizados discriminantes.

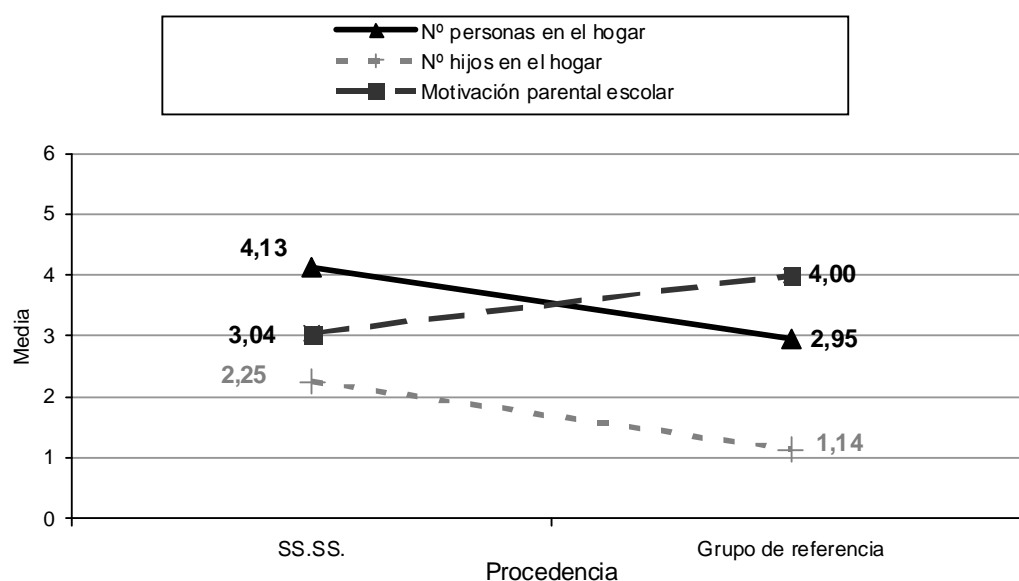
Tabla 59. Contribución de cada dimensión familiar al contraste de medias entre ambas muestras escolares

Variable	$F(1, 112)$	p	Coef. discrimin. estand.
Nivel educativo materno	1,97	,163	0,09
Nº personas en el hogar	33,36	,000	-0,35
Nº hijos en el hogar	54,26	,000	-0,61
Motivación parental escolar	20,40	,000	0,43

En la Tabla 59 se pone de manifiesto que fueron las dimensiones número de personas en el hogar ($F(1, 112) = 33,36, p = ,000$), número de hijos por núcleo familiar ($F(1, 112) = 54,26, p = ,000$) y la motivación parental para el éxito escolar ($F(1, 112) = 20,40, p = ,000$) las que contribuyeron específicamente a diferenciar entre niños y niñas en edad escolar provenientes de los SS.SS. y aquéllos pertenecientes al grupo de comparación, a un nivel de significación inferior a ,001. Los coeficientes estandarizados discriminantes reflejaron que el número de hijos en el hogar contribuyó preponderantemente a esta diferenciación, seguido de la motivación parental para el éxito escolar y, en último lugar, del número de personas en el hogar.

A continuación, en la Figura 105 se exponen gráficamente los estadísticos descriptivos de las dimensiones familiares incluidas de forma significativa en el análisis para cada una de las muestras durante la etapa escolar.

Figura 105. Estadísticos descriptivos de las dimensiones familiares incluidas en el análisis (MANOVA) para cada una de las muestras escolares



Como puede observarse en esta figura, los niños y niñas en edad escolar de los SS.SS. se caracterizaban por convivir en hogares con un número mayor de miembros de la familia en comparación con su grupo de referencia ($M = 4,13$ frente a $M = 2,95$), por convivir en familias con un mayor número de hijos ($M = 2,25$ frente a $M = 1,14$) y por disfrutar de menor motivación para el éxito escolar por parte de sus progenitores ($M = 3,04$ frente a $M = 4,00$).

2.3.1.3. Comparación del contexto familiar durante la adolescencia

Nuevamente se presenta un resumen de la principal **información descriptiva** relativa a las dimensiones familiares evaluadas en el grupo de iguales de los menores de familias usuarias de los SS.SS., en este caso durante la adolescencia. Concretamente, en la Tabla 60 se presentan las dimensiones nominales y ordinales evaluadas, y en la Tabla 61 aquellas de carácter cuantitativo.

Tabla 60. Dimensiones familiares nominales y ordinales (frecuencias y porcentajes) de la muestra adolescente del grupo de iguales

		Sin estudios / E. primarios % (n)	Estudios secundarios % (n)	Estudios universitarios % (n)	n total		
Nivel educativo	Madre	51,24% (518)	32,34% (327)	16,42% (166)	1011		
	Padre	47,79% (454)	34,21% (325)	18,00% (171)	950		
		No trabaja % (n)	Sí trabaja % (n)	n total			
Situación laboral	Madre	38,55% (451)	61,45% (719)	1170			
	Padre	3,87% (43)	96,13% (1069)	1112			
		Nula/Baja % (n)	Media % (n)	Alta % (n)	n total		
Cualificación laboral	Madre	62,04% (451)	24,07% (175)	13,89% (101)	727		
	Padre	62,11% (664)	26,38% (282)	11,51% (123)	1069		
Estructura familiar		Biparental % (n)	Monoparental % (n)	n total			
		89,10% (1030)	10,90% (126)	1156			
Motivación parental para el éxito escolar		Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	n total
		17,86% (20)	8,04% (9)	15,18% (17)	29,46% (33)	29,46% (33)	112

Tabla 61. Dimensiones familiares cuantitativas (estadísticos descriptivos) de la muestra adolescente del grupo de iguales

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	Mín.	Máx
Nº personas en el hogar	450	4,10	1,18	2	11
Nº hijos en el hogar	450	2,06	0,97	1	7

Una vez descrito el contexto familiar del grupo de iguales adolescente, a continuación se presentan las **correlaciones** entre las distintas dimensiones familiares de carácter cuantitativo y ordinal, empleando para ello el coeficiente *r* de Pearson para las primeras y el coeficiente *r_s* de Spearman para las segundas (Tabla 62).

Tabla 62. Correlaciones entre las dimensiones familiares para el grupo de iguales durante la etapa adolescente (*n* = 1069)

	1	2	3	4	5	6	7
Nivel socio-educativo familiar							
Nivel educativo materno	-	,63***	,68***	,42***	-,11*	-,06	,28*
Nivel educativo paterno		-	,50***	,61***	-,13*	-,06	,26*
Cualificación laboral materna			-	,52***	,08	,06	,24 ⁺
Cualificación laboral paterna				-	-,03	-,01	,25*
Estructura familiar							
Nº personas en el hogar					-	,84***	-,33*
Nº hijos en el hogar						-	-,33*
Motivación parental escolar							
							-

⁺ *p* < ,1 * *p* < ,05 ** *p* < ,01 *** *p* < ,001

A continuación, se examina la existencia de posibles diferencias entre ambos grupos de sujetos en las **dimensiones nominales** evaluadas, esto es, la situación laboral de los progenitores y la estructura de la familia. Al igual que sucedía con los grupos de edad anteriores, el escaso número de progenitores varones en una situación laboral inactiva (inferior a 10 sujetos) impidió realizar una prueba de contraste al respecto. En relación a la situación laboral materna y la estructura familiar, nuevamente se empleó el estadístico Chi-cuadrado. Los resultados del contraste realizado se presentan en la Tabla 63.

Los resultados presentados en la Tabla 63 ponen de manifiesto la existencia de una relación significativa entre el grupo de procedencia y la dimensión relativa a la estructura familiar. Así, en consonancia con los resultados relativos a otras etapas evolutivo-educativas, las familias usuarias de los SS.SS. se encontraron con mayor frecuencia en situaciones de monoparentalidad en comparación con las familias referentes al grupo de iguales. En esta ocasión, los resultados obtuvieron una relevancia clínica moderada (*V* = ,33).

Tabla 63. Contraste de frecuencias entre ambas muestras adolescentes en función de la situación laboral materna y la estructura familiar

		SS.SS.	Grupo de referencia	X ²	gl	p	V
No trabaja	<i>n</i>	47	451	1,06	1	,304	,03
	<i>r_z</i>	-1,0	1,0				
Sí trabaja	<i>n</i>	91	719	137,90	1	,000	,33
	<i>r_z</i>	1,0	-1,0				
Biparental	<i>n</i>	67	1030	137,90	1	,000	,33
	<i>r_z</i>	-11,7	11,7				
Monoparental	<i>n</i>	65	126	137,90	1	,000	,33
	<i>r_z</i>	11,7	-11,7				

r_z = residuos tipificados corregidos

Una vez exploradas las correlaciones existentes entre las distintas dimensiones familiares durante la etapa de la adolescencia, se examinó en qué medida dichas dimensiones cumplían con los supuestos necesarios para formar parte de un **análisis multivariado de varianza** (MANOVA) que permitiera comprobar la existencia de diferencias en estas dimensiones entre ambos grupos de sujetos. No hubo casos extremos multivariantes, aunque sí un caso extremo univariante en la dimensión número de hijos por núcleo familiar. La inclusión de este sujeto no influyó notablemente en los resultados, por lo que se presentan los mismos incluyendo este caso extremo. Se asumió el supuesto de linealidad, aunque se hallaron elevados índices de curtosis en las dimensiones número de personas en el hogar y número de hijos por núcleo familiar. Se produjo un incumplimiento del supuesto de homogeneidad de varianzas al incluir la dimensión nivel educativo materno. No obstante, la ratio entre varianza mayor y menor produjo resultados satisfactorios. De este modo, se llevó a cabo un análisis multivariado de varianza (MANOVA) en cuatro variables dependientes (nivel educativo materno, número de personas en el hogar, número de hijos en el hogar y motivación parental para el éxito escolar), con el grupo de procedencia como variable independiente (SS.SS. y grupo de referencia). El resultado del contraste realizado se recoge a continuación en la Tabla 64.

Tabla 64. Contraste de medias (MANOVA) entre ambas muestras adolescentes en función de las dimensiones familiares (*n* = 125)

	gl	F	p	η ² parcial
Test de Pillais	4 / 120	3,36	,012	,10

Como puede observarse en la Tabla 64, el test de Pillais mostró la significatividad del análisis a nivel estadístico ($F(4, 120) = 3,66, p = ,012$). No obstante, la relevancia clínica del resultado fue moderada (η^2 parcial = ,10). Los resultados indican

que los chicos y chicas adolescentes pertenecientes a familias usuarias de los SS.SS. diferían de su grupo de iguales en el conjunto de dimensiones familiares evaluadas a nivel estadísticamente significativo, aunque clínicamente moderadamente relevante.

Dado que el análisis multivariado resultó significativo a nivel estadístico, se exploró la contribución individual de cada dimensión familiar en el mismo. A continuación, la Tabla 65 recoge los análisis univariantes (ANOVA) para cada dimensión, junto con sus coeficientes estandarizados discriminantes.

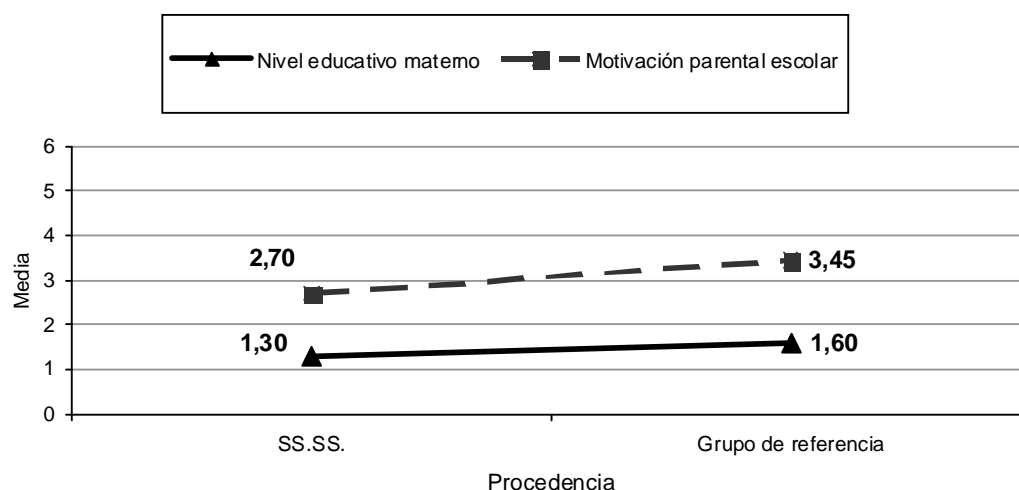
Tabla 65. Contribución de cada dimensión familiar al contraste de medias entre ambas muestras adolescentes

Variable	F(1, 123)	p	Coef. discrimin. estand.
Nivel educativo materno	6,58	,012	0,61
Nº personas en el hogar	0,00	,997	0,51
Nº hijos en el hogar	0,48	,488	-0,34
Motivación parental escolar	7,60	,007	0,69

Atendiendo a los resultados expuestos en la Tabla 65, se observa que fue la motivación parental para el éxito escolar en primer lugar ($F(1, 123) = 7,60$, $p = ,007$) y nivel educativo materno en segundo ($F(1, 123) = 6,58$, $p = ,012$) las dimensiones que realizaron una contribución específica en la diferenciación de ambas muestras. Como indican los coeficientes discriminantes estandarizados, ambas dimensiones realizaron una contribución relevante al modelo.

A continuación, en la Figura 106 se presentan de forma gráfica los estadísticos descriptivos relativos a las dimensiones que contribuyeron de forma significativa a diferenciar ambos grupos de sujetos.

Figura 106. Estadísticos descriptivos de la dimensión familiar incluida en el análisis (MANOVA) para cada una de las muestras adolescentes



Como ha mostrado el análisis realizado y como puede observarse en la Figura 106, los chicos y chicas adolescentes provenientes de los SS.SS. se caracterizaron por una motivación parental para el éxito escolar significativamente inferior a la de su grupo de referencia ($M = 2,70$ frente a $M = 3,45$) y por vivir en hogares cuyas madres presentaban un nivel educativo significativamente inferior al de las madres de sus iguales ($M = 1,30$ frente a $M = 1,60$).

2.3.2. Ajuste de los menores procedentes de familias usuarias de los SS.SS. en comparación con sus iguales

Una vez descrito el contexto familiar de los niños y adolescentes que crecen en familias usuarias de los SS.SS. en comparación con sus iguales, a continuación se analiza la información relativa a aquellas dimensiones de ajuste evaluadas en ambas muestras de sujetos. Así, se analizan dimensiones relativas al ámbito personal (problemas de internalización, externalización e hiperactividad, habilidades de autocontrol, cooperativas y asertivas), relativas al ámbito escolar (necesidad de apoyo escolar, competencia académica, repetición de curso y variables sobre la adaptación escolar), y algunas dimensiones empleadas a modo de resumen como indicadoras del ajuste global (problemas de ajuste, habilidades sociales y competencia académica).

A continuación, se presentan y contrastan las dimensiones relativas al ajuste de los menores de ambas muestras en edad preescolar, escolar y adolescente de acuerdo con la información disponible. Concretamente, para cada etapa evolutivo-educativa por separado:

- En primer lugar se presenta una breve descripción con la información más relevante de cada una de las dimensiones estudiadas en el grupo de iguales.
- En segundo lugar se muestran las correlaciones entre las dimensiones familiares de carácter ordinal y cuantitativo obtenidas en el grupo de referencia.
- En tercer lugar se presentan los contrastes relativos a las dimensiones de ajuste de carácter nominal entre los menores de familias usuarias de los SS.SS. y el grupo de iguales.
- En cuarto lugar se realizan diversos análisis multivariados de varianza entre las dimensiones de ajuste ordinales y cuantitativas, comparando los resultados obtenidos por los menores de familias usuarias de los SS.SS. con aquéllos informados por su grupo de iguales. Concretamente, se analizan de forma diferenciada las dimensiones personales y escolares y, finalmente, se lleva a cabo un análisis que comprende las medidas de ajuste globales consideradas en esta investigación.
- En quinto lugar, se examinan posibles efectos de interacción entre el grupo de procedencia (SS.SS. y grupo de referencia) y el sexo de los menores en las mismas

dimensiones cuantitativas en que las diferencias por sexo fueron exploradas entre los menores de familias de los SS.SS. en el primer capítulo de resultados.

2.3.2.1. Comparación del nivel de ajuste durante los años preescolares

A continuación se ofrece un resumen con la principal información descriptiva relativa a las dimensiones de ajuste evaluadas en el grupo de iguales de los menores de familias usuarias de los SS.SS. en edad preescolar. Así, se presentan las dimensiones relativas al ámbito personal (problemas de internalización, externalización, habilidades de autocontrol, cooperativas y asertivas), al ámbito escolar (necesidad de apoyo escolar, competencia académica, variables sobre la adaptación escolar), y algunas dimensiones empleadas a modo de resumen como indicadoras del ajuste global (problemas de ajuste, habilidades sociales y competencia académica). Concretamente, en la Tabla 66 se presenta la dimensión necesidad de apoyo educativo, para la cual se ofrece el tamaño muestral, así como las frecuencias y los porcentajes asociados a cada categoría de respuesta.

Tabla 66. Necesidad de apoyo educativo (frecuencias y porcentajes) de la muestra preescolar del grupo de iguales

	Sin apoyo educativo % (n)	Con apoyo educativo % (n)	n total
Necesidad de apoyo educativo	95,86% (139)	4,14% (6)	145

Posteriormente, en la Tabla 67 se presentan las dimensiones de ajuste cuantitativas evaluadas en el grupo de iguales, para las que se ofrece tanto el tamaño muestral, como la media, la desviación tipo y las puntuaciones mínimas y máximas obtenidas.

Tabla 67. Dimensiones de ajuste cuantitativas (estadísticos descriptivos) de la muestra preescolar del grupo de iguales

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	Mín.	Máx
Problemas de ajuste	152	0,40	0,32	0,00	1,60
Internalización	152	0,22	0,31	0,00	1,25
Externalización	152	0,52	0,45	0,00	2,00
Habilidades sociales	151	1,32	0,34	0,43	2,00
Autocontrol	151	1,30	0,40	0,30	2,00
Asertividad	151	1,22	0,41	0,20	2,00
Cooperación	151	1,44	0,36	0,40	2,00
Rendimiento académico					
Competencia académica	179	3,61	0,80	1,20	5,00
Adaptación escolar					
Comportamiento inteligente	180	3,45	0,80	1,00	5,00
Orientación a la tarea	180	3,47	0,83	1,00	5,00
Independencia	180	3,57	0,72	2,00	5,00
Extroversión	178	3,97	0,65	2,00	5,00
Consideración hacia los otros	178	3,59	0,68	2,00	5,00

Una vez descritas las dimensiones de ajuste evaluadas en relación a los menores en edad preescolar del grupo de referencia, se llevaron a cabo **correlaciones** bivariadas entre estas dimensiones, empleando para ello el coeficiente *r* de Pearson. Los resultados al respecto se presentan en la Tabla 68.

Tabla 68. Correlaciones entre las dimensiones de ajuste para el grupo de iguales durante la etapa preescolar (*n* = 180)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Problemas de ajuste	-	,60***	,93***	-,63***	-,73***	-,37***	-,52***	-,38***	-,57***	-,32***	-,57***	-,39***	-,24**	-,73***
Internalización		-	,26**	-,43***	-,24**	-,44***	-,43***	-,28***	-,46***	-,36***	-,30***	-,35***	-,56***	-,28**
Externalización			-	-,56***	-,77***	-,24**	-,43***	-,33***	-,48***	-,22**	-,56***	-,31***	-,04	-,75***
Habilidades sociales				-	,80***	,88***	,89***	,68***	,86***	,72***	,75***	,63***	,54***	,73***
Autocontrol					-	,50***	,55***	,43***	,59***	,39***	,57***	,38***	,16 ⁺	,84***
Asertividad						-	,75***	,61***	,78***	,74***	,58***	,55***	,65***	,50***
Cooperación							-	,73***	,87***	,74***	,78***	,71***	,60***	,54***
Rendimiento académico								-	,82***	,76***	,80***	,62***	,38***	,52***
Competencia académica									-	,90***	,85***	,82***	,62***	,69***
Adaptación escolar										-	,69***	,64***	,58***	,48***
Comportamiento inteligente											-	,67***	,29***	,60***
Orientación a la tarea												-	,43***	,44***
Independencia													-	,20*
Extroversión														-
Consideración hacia los otros														

⁺ *p* < ,1 * *p* < ,05 ** *p* < ,01 *** *p* < ,001

Una vez descrita la información relativa al ajuste del grupo de iguales durante los años preescolares, se decidió explorar posibles diferencias entre ambos grupos de sujetos

en las **dimensiones nominales** presentadas. A este respecto, la necesidad de apoyo escolar fue la única dimensión dicotómica analizada en esta etapa evolutivo-educativa. No obstante, el escaso número de menores en edad preescolar recibiendo dicho apoyo ($n < 10$) impidió realizar una prueba de contraste.

Posteriormente, se examinó la existencia de diferencias significativas en las **dimensiones cuantitativas** de ajuste evaluadas en esta etapa entre ambos grupos de sujetos. Concretamente, se analizó el conjunto de dimensiones personales, por un lado, el conjunto de variables escolares, por otro y, finalmente, se llevó a cabo un análisis que comprende las medidas de ajuste globales consideradas en esta investigación.

A continuación se detallan los resultados del análisis multivariado de varianza (MANOVA) realizado en el ámbito personal en cinco variables dependientes (problemas de internalización, problemas de externalización, autocontrol, asertividad y cooperación), con el grupo de procedencia como variable independiente (SS.SS. y grupo de referencia), para el que se cumplieron los supuestos estadísticos oportunos y no se observaron casos extremos. El resultado del contraste realizado se recoge a continuación en la Tabla 69.

Tabla 69. Contraste de medias (MANOVA) entre ambas muestras preescolares en función de las dimensiones personales ($n = 194$)

	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2 parcial
Test de Pillais	5 / 188	3,49	,005	,08

Como puede observarse en la Tabla 69, los niños y niñas en edad preescolar procedentes de familias de los SS.SS. se diferenciaron significativamente de su grupo de iguales en el conjunto de dimensiones personales evaluadas, en tanto que $F(5, 188) = 3,49$, $p = ,005$. El tamaño del efecto resultó no obstante moderado, con una η^2 parcial = ,08.

Dada la significatividad estadística del análisis, se exploró la contribución individual de cada dimensión personal al mismo. Por ello, en la Tabla 70 se recogen los análisis univariantes (ANOVA) realizados con cada una de las dimensiones analizadas y sus coeficientes estandarizados discriminantes.

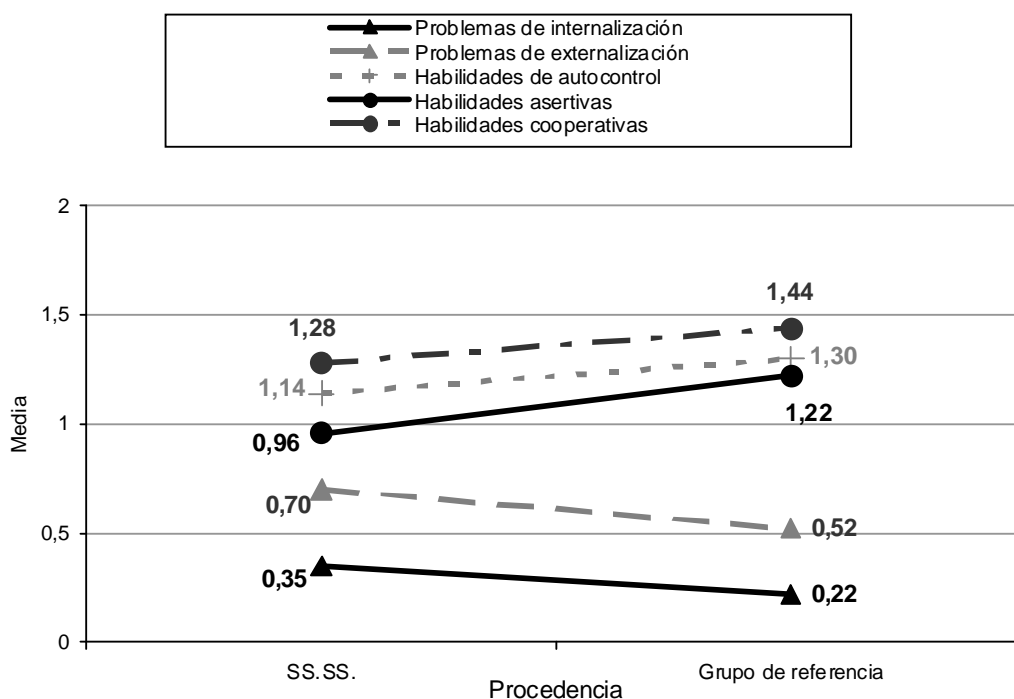
Los análisis recogidos en la Tabla 70 ponen de manifiesto que todas las dimensiones personales evaluadas contribuyeron significativamente a nivel estadístico a la diferenciación entre los SS.SS. y el grupo de referencia durante los años preescolares. Concretamente, observando los coeficientes de discriminación estandarizados no cabe duda de que las habilidades relacionadas con la asertividad obtuvieron el peso más relevante en esta contribución específica. Los problemas de externalización se situaron en segundo lugar, indicando así mismo una aportación relevante al análisis realizado.

Tabla 70. Contribución de cada dimensión personal al contraste de medias entre ambas-muestras preescolares

Variable	F (1, 192)	p	Coef. discrimin. estand.
Problemas de internalización	5,03	,026	0,12
Problemas de externalización	5,14	,024	0,71
Habilidades de autocontrol	4,91	,028	0,44
Habilidades asertivas	13,75	,000	-1,11
Habilidades cooperativas	6,56	,011	0,31

A continuación, en la Figura 107 se presentan de forma gráfica los valores promedio alcanzados por los sujetos participantes en el análisis multivariante, en aquellas dimensiones personales que contribuyeron significativamente a explicar las diferencias entre ambas muestras preescolares.

Figura 107. Estadísticos descriptivos de las dimensiones personales incluidas en el análisis (MANOVA) para cada una de las muestras preescolares



Como se ha venido señalando y puede observarse gráficamente en la Figura 107, los niños y niñas en edad preescolar de los SS.SS. se caracterizaron por una tasa de problemas internos y externos más elevada que su grupo de iguales ($M = 0,35$ frente a $M = 0,22$ y $M = 0,70$ frente a $M = 0,52$). Así mismo, los menores de familias usuarias de los SS.SS. en edad preescolar disponían, según sus tutores académicos, de un promedio significativamente inferior al de sus iguales en cuanto a habilidades de

autocontrol ($M = 1,14$ frente a $M = 1,30$), habilidades asertivas ($M = 0,96$ frente a $M = 1,22$) y habilidades cooperativas ($M = 1,28$ frente a $M = 1,44$).

En relación con las dimensiones escolares, nuevamente se exploraron los supuestos estadísticos correspondientes para llevar a cabo un análisis multivariado de varianza (MANOVA) con el grupo de procedencia como variable independiente (SS.SS. y grupo de referencia) y seis variables dependientes (competencia académica, comportamiento inteligente, orientación a la tarea, independencia, extroversión y consideración hacia los otros). Los resultados de la evaluación de las asunciones estadísticas correspondientes fueron satisfactorios. Así mismo, no hubo casos extremos univariantes, aunque sí tres casos extremos multivariantes con una influencia moderada en los resultados. El análisis realizado se recoge a continuación en la Tabla 71, diferenciando la información obtenida incluyendo los sujetos con puntuaciones extremas, en primer lugar, y aquella resultante de la exclusión de estos tres sujetos, en segundo.

Tabla 71. Contraste de medias (MANOVA) entre ambas muestras preescolares en función de las dimensiones escolares ($n = 221$)

		<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2 parcial
Test de Pillais	Con casos extremos	6 / 214	7,73	,000	,18
	Sin casos extremos	6 / 211	7,63	,000	,18

Como puede observarse en la Tabla 71, los niños y niñas en edad preescolar procedentes de familias de los SS.SS. se diferenciaron significativamente de su grupo de referencia en el conjunto de dimensiones escolares evaluadas, independientemente de la inclusión o no de los sujetos extremos hallados. El tamaño del efecto resultó, así mismo, elevado en ambos casos, con una η^2 parcial = ,18. Estos resultados indican que los menores de familias usuarias de los SS.SS. en edad preescolar se diferenciaron de forma estadísticamente significativa y clínicamente relevante de sus iguales en el conjunto de dimensiones del ámbito escolar.

Dada la significatividad estadística del análisis, se exploró la contribución individual al mismo de cada dimensión escolar. Por ello, en la Tabla 72 se recogen los análisis univariantes (ANOVA) realizados con cada una de las dimensiones analizadas y sus coeficientes estandarizados discriminantes. Los análisis univariantes recogidos en esta tabla ponen de manifiesto que la competencia académica, el comportamiento inteligente y la orientación a la tarea fueron dimensiones clave que contribuyeron significativamente a la diferenciación entre los SS.SS. y el grupo de iguales respecto a su nivel de ajuste escolar durante los años preescolares, independientemente de la existencia de casos extremos. Concretamente, observando los coeficientes de discriminación estandarizados se aprecia que todas estas dimensiones resultaron

relevantes, aunque el comportamiento inteligente mostró el coeficiente de mayor peso. En relación a la existencia de sujetos extremos, es necesario señalar que la exclusión de los mismos tradujo en significatividad estadística la contribución de la dimensión consideración hacia los otros ($F(1, 216) = 4,13, p = ,043$), que en presencia de casos extremos resultaba únicamente marginalmente significativa ($F(1, 219) = 3,64, p = ,058$). No obstante, tal y como indica el valor del coeficiente discriminante estandarizado respecto a esta dimensión (valor igual a 0,05) su peso específico en el modelo global fue muy reducido, a pesar de resultar estadísticamente significativo.

Tabla 72. Contribución de cada dimensión escolar al contraste de medias entre ambas muestras preescolares

	Variable	F	p	Coef. discrimin. estand.
Con casos extremos (1, 219)	Competencia académica	13,72	,000	-0,37
	Comportamiento inteligente	13,29	,000	-0,58
	Orientación a la tarea	10,17	,002	-0,45
	Independencia	3,05	,082	1,10
	Extroversión	3,28	,072	-0,07
	Consideración hacia los otros	3,64	,058	0,05
Sin casos extremos (1, 216)	Competencia académica	15,53	,000	-0,38
	Comportamiento inteligente	13,93	,000	-0,54
	Orientación a la tarea	12,06	,001	-0,47
	Independencia	2,57	,110	1,05
	Extroversión	3,30	,070	-0,06
	Consideración hacia los otros	4,13	,043	0,05

A continuación, en la Figura 108 se presentan de forma gráfica los valores promedio alcanzados por los sujetos participantes en el análisis multivariante, en aquellas dimensiones escolares que contribuyeron significativamente a explicar las diferencias entre ambas muestras preescolares, incluyendo los casos extremos detectados. Como se ha venido señalando y puede observarse gráficamente en la Figura 108, los niños y niñas en edad preescolar de los SS.SS. se caracterizaron por disfrutar como promedio de una menor competencia académica que sus iguales ($M = 3,14$ frente a $M = 3,65$). Así mismo, los menores de familias usuarias de los SS.SS. en edad preescolar disponían, como media, de un comportamiento inteligente inferior ($M = 3,00$ frente a $M = 3,48$), y una menor orientación a la tarea que sus compañeros y compañeras ($M = 3,02$ frente a $M = 3,51$).

Posteriormente, en la Figura 109, se presentan de forma gráfica los valores promedio alcanzados por los sujetos participantes en el análisis multivariante, excluyendo en este caso los tres sujetos con valores extremos multivariantes.

Figura 108. Estadísticos descriptivos de las dimensiones escolares incluidas en el análisis (MANOVA) para cada una de las muestras preescolares (con casos extremos)

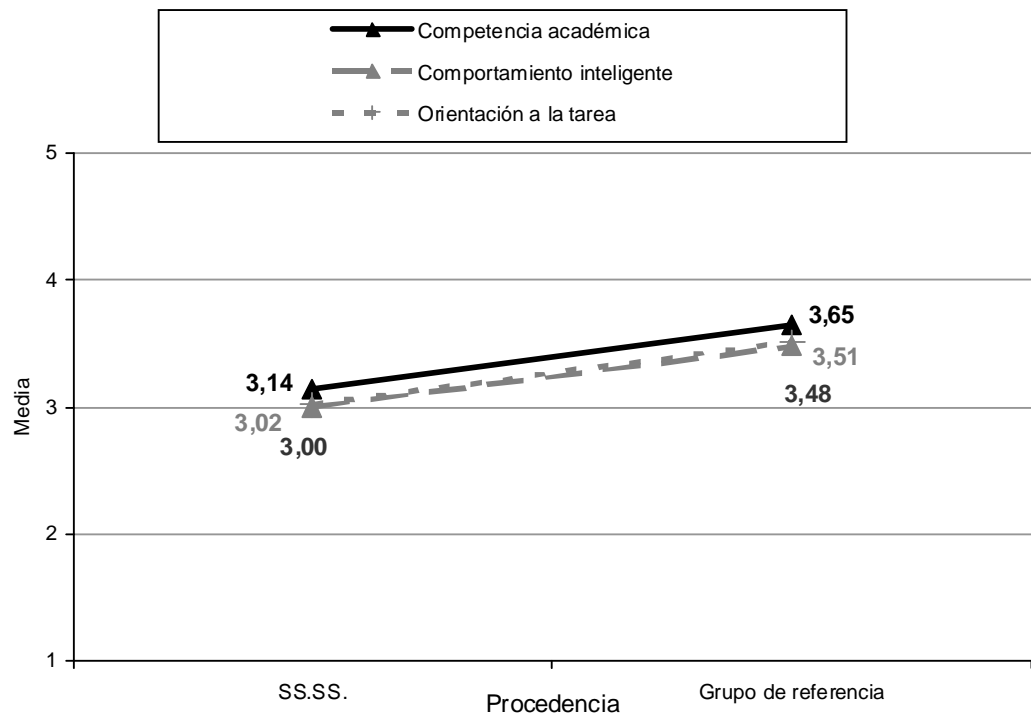
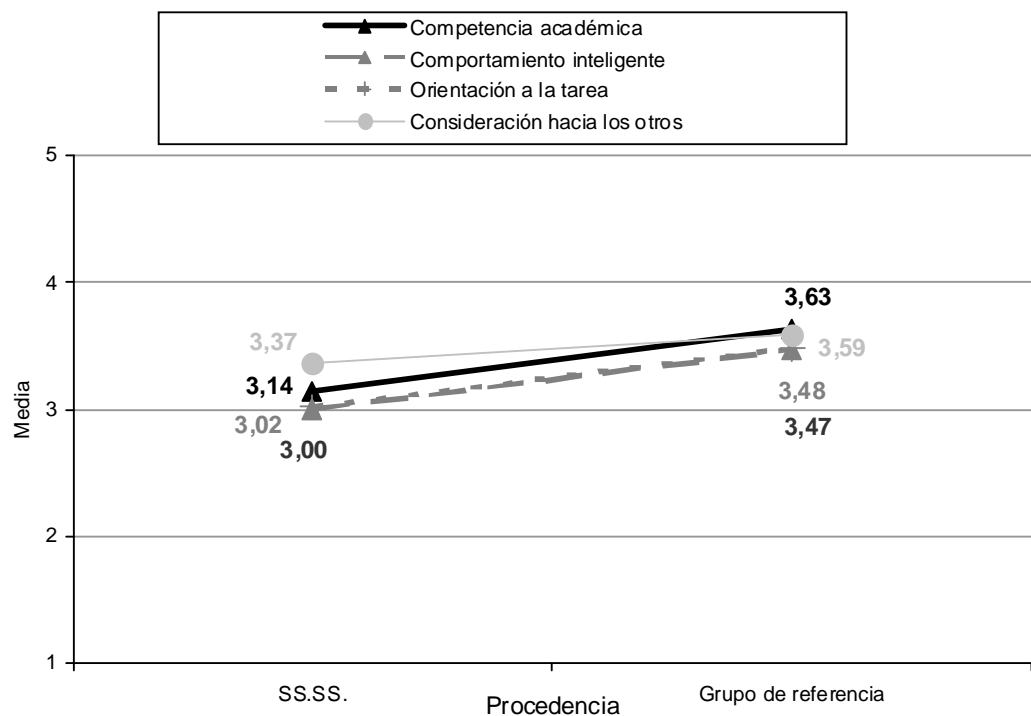


Figura 109. Estadísticos descriptivos de las dimensiones escolares incluidas en el análisis (MANOVA) para cada una de las muestras preescolares (sin casos extremos)



Como puede observarse en la gráfica (Figura 109), los resultados obtenidos excluyendo los sujetos extremos mostraron una tendencia similar en cuanto a las dimensiones escolares que contribuyeron significativamente a diferenciar ambos grupos de sujetos, a excepción de la dimensión consideración hacia los otros, que fue incluida en el modelo. En relación con dicha dimensión, los menores en edad preescolar procedentes de familias usuarias de los SS.SS. mostraron como promedio menos consideración hacia los otros que sus iguales de referencia ($M = 3,37$ frente a $M = 3,59$).

En último lugar, se llevó a cabo un análisis de contraste que permitiera comprobar si los menores en edad preescolar de familias usuarias de los SS.SS. se diferenciaban de sus iguales en sus niveles de ajuste global. Para responder a esta cuestión se realizó un análisis multivariado de varianza (MANOVA) con el grupo de procedencia como variable independiente (SS.SS. y grupo de referencia) en el que se incluyeron tres dimensiones resumen como variables dependientes (problemas de ajuste, habilidades sociales y competencia académica). No hubo casos extremos univariantes ni multivariantes y el análisis de los supuestos estadísticos oportunos produjo resultados satisfactorios, por lo que el resultado del análisis multivariante realizado se recoge a continuación en la Tabla 73.

Tabla 73. Contraste de medias (MANOVA) entre ambas muestras preescolares en función de las dimensiones de ajuste global ($n = 193$)

	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2 parcial
Test de Pillais	3 / 189	4,33	,006	,06

En la Tabla 73 puede apreciarse que los niños y niñas en edad preescolar procedentes de familias usuarias de los SS.SS. diferían significativamente de su grupo de iguales en el conjunto de dimensiones globales de ajuste, en tanto que $F(3, 189) = 4,33$, $p = ,006$. El tamaño del efecto resultó no obstante moderado, con una η^2 parcial = ,06.

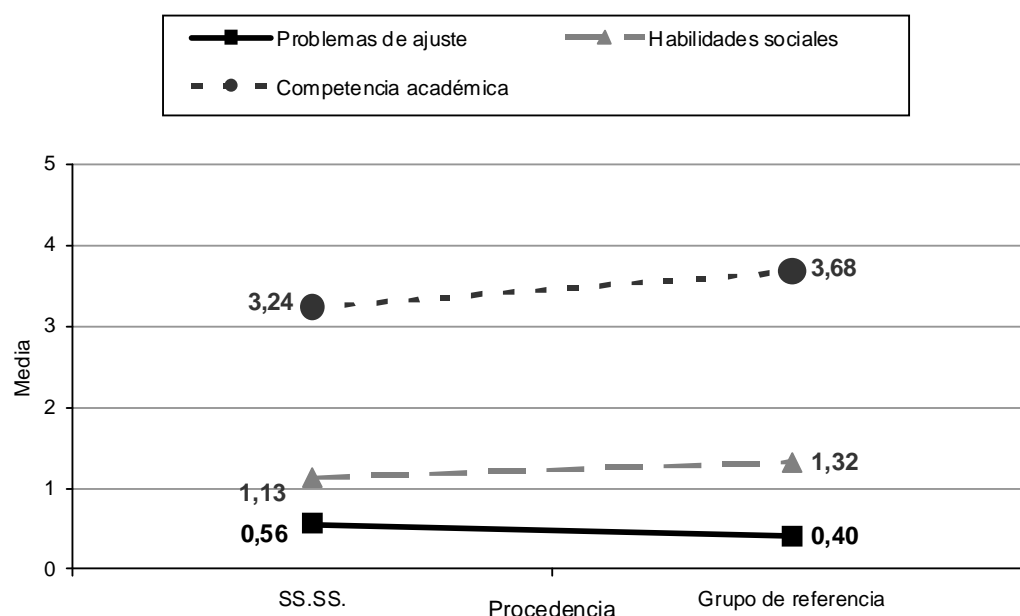
A pesar de la moderada relevancia clínica de los resultados, dada la significatividad estadística del análisis, se exploró la contribución individual de cada dimensión personal al mismo. Por ello, en la Tabla 74 se recogen los análisis univariantes (ANOVA) realizados con cada una de las dimensiones analizadas y sus coeficientes estandarizados discriminantes.

Tabla 74. Contribución de cada dimensión global al contraste de medias entre ambas muestras preescolares

Variable	F(1, 191)	p	Coef. discrimin. estand.
Problemas de ajuste	7,63	,006	0,30
Habilidades sociales	10,82	,001	-0,40
Competencia académica	9,93	,002	-0,47

Los análisis univariantes recogidos en la Tabla 74 muestran que todas las dimensiones relativas al nivel de ajuste global contribuyeron significativamente a nivel estadístico a la diferenciación entre los SS.SS. y el grupo de referencia durante los años preescolares. Concretamente, observando los coeficientes de discriminación estandarizados puede apreciarse que todas las dimensiones realizaron una contribución específica en el análisis, con pesos homogéneamente distribuidos entre sí.

A continuación, en la Figura 110 se presentan de forma gráfica los valores promedio alcanzados por los sujetos participantes en el análisis multivariante, en aquellas dimensiones que contribuyeron significativamente a explicar las diferencias entre ambas muestras preescolares.

Figura 110. Estadísticos descriptivos de las dimensiones de ajuste global incluidas en el análisis (MANOVA) para cada una de las muestras preescolares

Como puede observarse gráficamente en la Figura 110, los niños y niñas en edad preescolar de los SS.SS. se caracterizaron por una tasa de problemas de ajuste más elevada que su grupo de referencia ($M = 0,56$ frente a $M = 0,40$). Así mismo, los menores de familias usuarias de los SS.SS. en edad preescolar disponían de un promedio

significativamente inferior al de sus iguales en cuanto a habilidades sociales ($M = 1,13$ frente a $M = 1,32$) y mostraron una menor competencia académica ($M = 3,24$ frente a $M = 3,68$).

En último lugar, se esperaba comprobar la existencia de posibles **diferencias entre ambas muestras preescolar en función del sexo**. Sin embargo, el tamaño reducido de los grupos en el caso de los menores de familias de los SS.SS. ($n < 20$) impidió examinar estos efectos de interacción.

2.3.2.2. Comparación del nivel de ajuste durante los años escolares

Al igual que durante los años preescolares, nuevamente se ofrece un resumen de la principal información descriptiva relativa a las dimensiones de ajuste evaluadas en el grupo de iguales de los menores de familias usuarias de los SS.SS. en edad escolar. Así, se presentan las dimensiones relativas al ámbito personal (problemas de internalización, externalización, hiperactividad, habilidades de autocontrol, cooperativas y asertivas), al ámbito escolar (necesidad de apoyo escolar, competencia académica, repetición de curso académico, variables sobre la adaptación escolar), y algunas dimensiones empleadas a modo de resumen como indicadoras del ajuste global (problemas de ajuste, habilidades sociales y competencia académica).

Concretamente, en la Tabla 75 se presentan las dimensiones necesidad de apoyo educativo y repetición de curso, para las cuales se ofrece el tamaño muestral, así como las frecuencias y los porcentajes asociados a cada categoría de respuesta.

Tabla 75. Dimensiones nominales de ajuste (frecuencias y porcentajes) de la muestra escolar del grupo de iguales

	Sin apoyo educativo % (n)	Con apoyo educativo % (n)	n total
Necesidad de apoyo educativo	85,15% (172)	14,85% (30)	202

	No ha repetido curso % (n)	Ha repetido curso % (n)	n total
Repetición de curso académico	95,38% (227)	4,62% (11)	238

Posteriormente, en la Tabla 76 se presentan las dimensiones de ajuste cuantitativas evaluadas en el grupo de iguales, para las que se ofrece tanto el tamaño muestral, como la media, la desviación tipo y las puntuaciones mínimas y máximas obtenidas.

Tabla 76. Dimensiones de ajuste cuantitativas (estadísticos descriptivos) de la muestra escolar del grupo de iguales

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	Mín.	Máx
Problemas de ajuste	253	0,47	0,36	0,00	1,56
Internalización	253	0,42	0,37	0,00	1,50
Externalización	253	0,43	0,47	0,00	2,00
Hiperactividad	253	0,55	0,50	0,00	2,00
Habilidades sociales	253	1,42	0,38	0,10	2,00
Autocontrol	254	1,41	0,45	0,00	2,00
Asertividad	253	1,34	0,41	0,10	2,00
Cooperación	254	1,52	0,48	0,00	2,00
Rendimiento académico					
Competencia académica	254	3,61	0,95	1,00	5,00
Adaptación escolar					
Comportamiento inteligente	252	3,49	0,94	1,00	5,00
Orientación a la tarea	252	3,51	0,97	1,00	5,00
Independencia	249	3,76	0,85	1,00	5,00
Extroversión	252	3,90	0,66	2,00	5,00
Consideración hacia los otros	251	3,72	0,82	1,00	5,00

Una vez descritas las dimensiones de ajuste evaluadas en relación a los menores en edad escolar del grupo de referencia, se llevaron a cabo **correlaciones** bivariadas entre estas dimensiones, empleando para ello el coeficiente *r* de Pearson. Los resultados al respecto se presentan en la Tabla 77.

Tabla 77. Correlaciones entre las dimensiones de ajuste para el grupo de iguales durante la etapa escolar (*n* = 254)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Problemas de ajuste	-	,57***	,89***	,89***	-,80***	-,79***	-,50***	-,73***	-,57***	-,73***	-,50***	-,69***	-,60***	-,29***	-,80***
Internalización		-	,25***	,24***	-,48***	-,33***	-,56***	-,36***	-,36***	-,47***	-,40***	-,35***	-,27***	-,64***	-,28***
Externalización			-	,78***	-,69***	-,78***	-,36***	-,59***	-,42***	-,58***	-,35***	-,52***	-,48***	-,09	-,81***
Hiperactividad				-	-,72***	-,72***	-,33***	-,75***	-,55***	-,68***	-,44***	-,74***	-,63***	-,06	-,76***
Habilidades sociales					-	,87***	,80***	,87***	,72***	,85***	,68***	,77***	,66***	,42***	,76***
Autocontrol						-	,55***	,65***	,51***	,67***	,44***	,58***	,54***	,25***	,84***
Asertividad							-	,53***	,53***	,64***	,59***	,46***	,40***	,60***	,46***
Cooperación								-	,78***	,82***	,70***	,87***	,71***	,23***	,61***
Rendimiento académico									-	,86***	,87***	,81***	,76***	,29***	,50***
Competencia académica										-	,89***	,88***	,86***	,51***	,73***
Adaptación escolar											-	,75***	,73***	,42***	,43***
Comportamiento inteligente												-	,77***	,24***	,61***
Orientación a la tarea													-	,23***	,58***
Independencia														-	,27***
Extroversión															-
Consideración hacia los otros															

+ $p < ,1$ * $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

Una vez descrita la información relativa al ajuste del grupo de iguales durante los años escolares, se decidió explorar posibles diferencias entre dicho grupo de referencia y los menores de familias usuarias de los SS.SS. en las **dimensiones nominales** presentadas: la necesidad de apoyo y la repetición de curso académico. No obstante, el escaso número de menores en edad escolar repetidores ($n < 10$ en los SS.SS.) impidió realizar una prueba de contraste respecto a esta última dimensión. Por ello, a continuación se presentan en la Tabla 78 únicamente los resultados de la prueba de contraste realizada en cuanto a la dimensión necesidad de apoyo escolar en función del grupo de sujetos, empleando para ello el estadístico Chi-cuadrado.

Tabla 78. Contraste de frecuencias entre ambas muestras escolares en función de la necesidad de apoyo escolar ($n = 268$)

		SS.SS.	Grupo de referencia	χ^2	gl	p	V
Sin apoyo educativo	n	37	172	24,52	1	,000	,30
	r _z	-5,0	5,0				
Con apoyo educativo	n	29	30				
	r _z	5,0	-5,0				

r_z = residuos tipificados corregidos

Tal y como aparece reflejado en la Tabla 78, los resultados de la prueba Chi-cuadrado revelan la existencia de una relación significativa aunque moderadamente relevante entre el grupo de procedencia y la necesidad de apoyo escolar. Los residuos tipificados corregidos muestran que los menores de familias usuarias de los SS.SS. recibían apoyo educativo con más frecuencia de lo esperado, mientras que los escolares del grupo de iguales tendían de forma preponderante a no recibir apoyo educativo.

Finalmente, se exploró la existencia de diferencias significativas en las **dimensiones cuantitativas** de ajuste evaluadas en esta etapa entre ambos grupos de sujetos. Al igual que durante los años preescolares, en esta ocasión nuevamente se analizó el conjunto de dimensiones personales, por un lado, el conjunto de variables escolares, por otro y, finalmente, se llevó a cabo un análisis que comprende las medidas de ajuste globales consideradas en esta investigación.

En relación con las dimensiones personales, se llevó a cabo un análisis multivariado de varianza (MANOVA) en las seis dimensiones descritas como variables dependientes (problemas de internalización, externalización e hiperactividad, así como habilidades de autocontrol, asertividad y cooperación), con el grupo de procedencia como variable independiente (SS.SS. y grupo de referencia). No hubo casos extremos univariantes o multivariantes y los resultados de la evaluación de las asunciones de normalidad y linealidad fueron satisfactorios. El test de Levene de homogeneidad de varianzas fue violado en la dimensión problemas de internalización. No obstante, la ratio entre la varianza mayor y la menor de los subgrupos incluidos en el análisis resultó

satisfactoria, indicando el cumplimiento del supuesto de homocedasticidad. El resultado del análisis realizado se recoge a continuación en la Tabla 79.

Tabla 79. Contraste de medias (MANOVA) entre ambas muestras escolares en función de las dimensiones personales ($n = 327$)

	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2 parcial
Test de Pillais	6 / 320	9,59	,000	,15

El análisis realizado resultó significativo a nivel estadístico ($F(6, 320) = 9,59$, $p = ,000$), poniendo de manifiesto que los escolares de SS.SS. se diferenciaban significativamente de sus iguales en el conjunto de dimensiones personales evaluadas. No obstante, el tamaño del efecto hallado fue moderado (η^2 parcial = ,15).

Dada la significatividad estadística del análisis, se exploró la contribución individual de cada dimensión personal al mismo. En la Tabla 80 se presentan los análisis univariantes (ANOVA) realizados con cada una de las dimensiones incluidas y sus coeficientes estandarizados discriminantes.

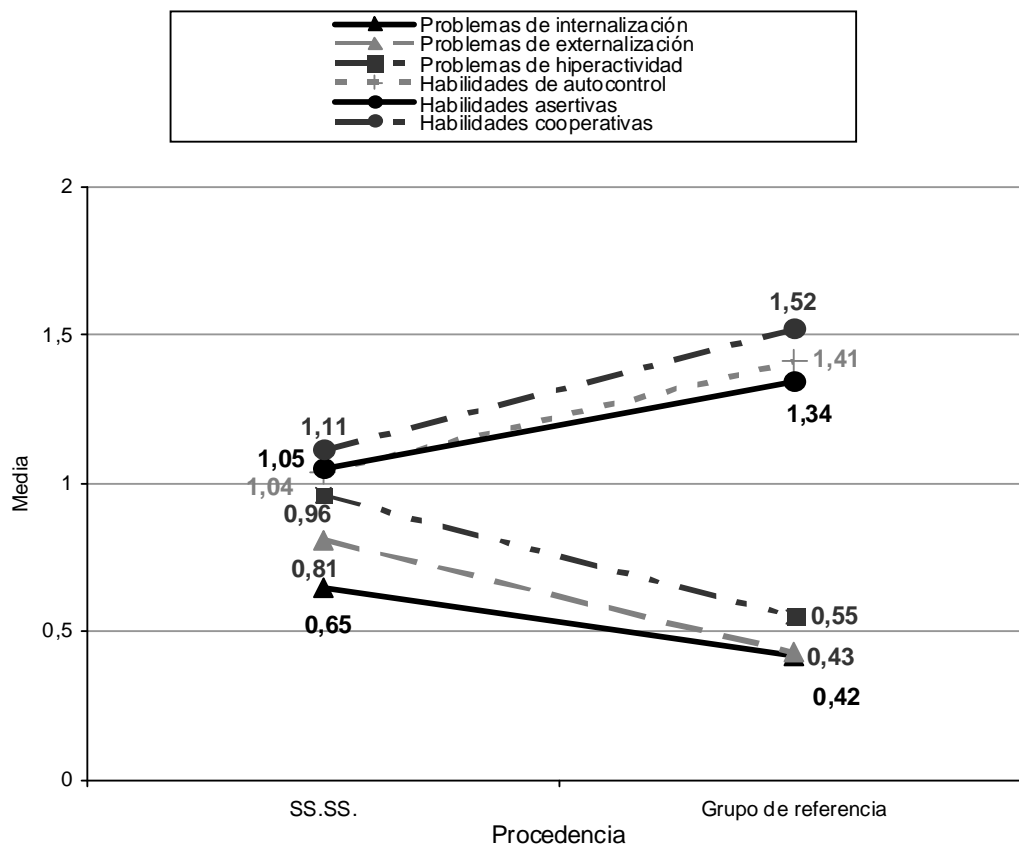
Tabla 80. Contribución de cada dimensión personal al contraste de medias entre ambas muestras escolares

Variable	<i>F</i> (1, 325)	<i>p</i>	Coef. discrimin. estand.
Problemas de internalización	19,70	,000	0,25
Problemas de externalización	33,43	,000	0,20
Problemas de hiperactividad	37,92	,000	0,30
Habilidades de autocontrol	40,01	,000	-0,12
Habilidades asertivas	29,52	,000	-0,29
Habilidades cooperativas	38,87	,000	-0,19

Los análisis univariantes recogidos en la Tabla 80 muestran que todas las dimensiones personales evaluadas fueron relevantes para discriminar entre ambos grupos de sujetos. Los coeficientes discriminantes estandarizados permiten observar, además, que la contribución de estas variables fue equitativa, en tanto que dichos coeficientes alcanzaron valores considerablemente cercanos entre sí.

A continuación, en la Figura 111 se presentan de forma gráfica los valores promedio alcanzados por los sujetos participantes en el análisis multivariante, en todas las dimensiones personales evaluadas, puesto que todas ellas contribuyeron significativamente a explicar las diferencias entre ambas muestras.

Figura 111. Estadísticos descriptivos de las dimensiones personales incluidas en el análisis (MANOVA) para cada una de las muestras escolares



Como se ha venido señalando y puede observarse gráficamente en la Figura 111, los niños y niñas en edad escolar de los SS.SS. se caracterizaron por una tasa de problemas más elevada que su grupo de referencia en las dimensiones de internalización ($M = 0,65$ frente a $M = 0,42$), externalización ($M = 0,81$ frente a $M = 0,43$) e hiperactividad ($M = 0,96$ frente a $M = 0,55$). Así mismo, los menores de familias usuarias de los SS.SS. disponían, según sus tutores académicos, de un promedio significativamente inferior al de sus iguales en cuanto a habilidades de autocontrol ($M = 1,04$ frente a $M = 1,41$), habilidades asertivas ($M = 1,05$ frente a $M = 1,34$) y habilidades cooperativas ($M = 1,11$ frente a $M = 1,52$). Así, los escolares de familias usuarias de los SS.SS. difirieron de sus iguales de referencia tanto en aspectos relacionados con problemas de ajuste como en cuanto a sus habilidades para la interacción social.

En cuanto a las dimensiones del ámbito escolar, se llevó a cabo un análisis multivariado de varianza (MANOVA) con el grupo de procedencia como variable independiente (SS.SS. y grupo de referencia) y seis variables dependientes (competencia académica, comportamiento inteligente, orientación a la tarea, independencia, extroversión y consideración hacia los otros). No hubo casos extremos univariantes, aunque sí dos casos extremos multivariantes. Sin embargo, su inclusión no resultó influyente en los resultados, por lo que han sido considerados en el análisis. Los

resultados de la evaluación de las asunciones de normalidad, linealidad, homogeneidad de varianzas y homocedasticidad fueron satisfactorios. El resultado del análisis multivariante realizado se recoge a continuación en la Tabla 81.

Tabla 81. Contraste de medias (MANOVA) entre ambas muestras escolares en función de las dimensiones escolares ($n = 324$)

	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2 parcial
Test de Pillais	6 / 317	10,95	,000	,17

Como puede observarse en la Tabla 81, los niños y niñas en edad escolar procedentes de familias de los S.S.S. se diferenciaron significativamente de su grupo de iguales en el conjunto de dimensiones escolares evaluadas, en tanto que $F(6, 317) = 10,95$, $p = ,000$. El tamaño del efecto resultó elevado, con una η^2 parcial = ,17.

Dada la significatividad estadística del análisis, se exploró la contribución individual de cada dimensión escolar al mismo. Por ello, en la Tabla 82 se recogen los análisis univariantes (ANOVA) realizados con cada una de las dimensiones analizadas y sus coeficientes estandarizados discriminantes. Los análisis univariantes recogidos en la Tabla 82 ponen de manifiesto que todas las dimensiones escolares evaluadas contribuyeron significativamente a nivel estadístico a la diferenciación entre los S.S.S. y el grupo de referencia durante los años escolares. Una mirada detenida sobre los coeficientes de discriminación estandarizados permite comprobar que fueron la competencia académica, la independencia, la consideración hacia los otros y el comportamiento inteligente las dimensiones que más peso específico aportaron al análisis.

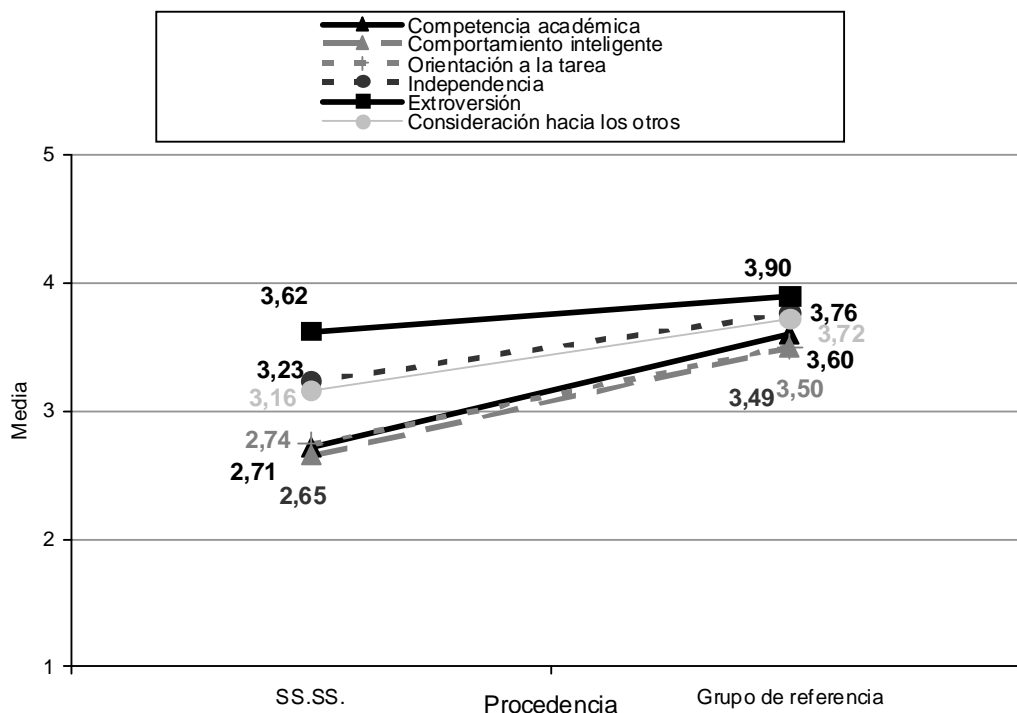
Tabla 82. Contribución de cada dimensión escolar al contraste de medias entre ambas muestras escolares

Variable	<i>F</i> (1, 322)	<i>p</i>	Coef. discrimin. estand.
Competencia académica	53,16	,000	-0,75
Comportamiento inteligente	47,32	,000	-0,40
Orientación a la tarea	36,10	,000	0,06
Independencia	20,77	,000	0,50
Extroversión	10,35	,001	-0,07
Consideración hacia los otros	26,98	,000	-0,46

A continuación, en la Figura 112 se presentan de forma gráfica los valores promedio alcanzados por los sujetos participantes en el análisis multivariante, en

aquellas dimensiones escolares que contribuyeron significativamente a explicar las diferencias entre ambas muestras escolares.

Figura 112. Estadísticos descriptivos de las dimensiones escolares incluidas en el análisis (MANOVA) para cada una de las muestras escolares



Como puede observarse gráficamente en la Figura 112, los niños y niñas en edad escolar de familias usuarias de los SS.SS. se caracterizaron por una menor competencia académica que sus iguales ($M = 2,71$ frente a $M = 3,60$). Así mismo, los menores de familias usuarias de los SS.SS. en edad escolar presentaron una adaptación escolar menos favorable que sus compañeros y compañeras en todas las dimensiones evaluadas: comportamiento inteligente, orientación a la tarea, independencia, extroversión y consideración hacia los otros.

Finalmente, se llevó a cabo un análisis de contraste que permitiera comprobar si los menores en edad escolar de familias usuarias de los SS.SS. se diferenciaban de sus iguales en sus niveles de ajuste global. Se llevó a cabo un análisis multivariado de varianza (MANOVA) durante la etapa evolutivo-educativa escolar, considerando las dimensiones de ajuste global. Nuevamente, el análisis multivariado de varianza fue realizado en tres variables dependientes resumen (problemas de ajuste, habilidades sociales y competencia académica). No hubo casos extremos univariantes ni multivariantes y los resultados de las dimensiones de normalidad, linealidad, homogeneidad de varianzas y homocedasticidad resultaron satisfactorios. El resultado del análisis multivariante realizado se recoge a continuación en la Tabla 83.

Tabla 83. Contraste de medias (MANOVA) entre ambas muestras escolares en función de las dimensiones de ajuste global ($n = 327$)

	gl	F	p	η^2 parcial
Test de Pillais	3 / 323	22,64	,000	,17

En la Tabla 83 se pone de manifiesto la existencia de diferencias significativas a nivel estadístico entre los niños y niñas en edad escolar procedentes de familias de los SS.SS. y su grupo de referencia en el conjunto de dimensiones globales de ajuste ($F(3, 323) = 22,64, p = ,000$). El tamaño del efecto de esta diferenciación resultó elevado, con una η^2 parcial = ,17.

Debido a la significatividad estadística del análisis, se exploró la contribución individual de cada dimensión de ajuste global al mismo al mismo. Por ello, en la Tabla 84 se recogen los análisis univariantes (ANOVA) realizados con cada una de las dimensiones analizadas y sus coeficientes estandarizados discriminantes.

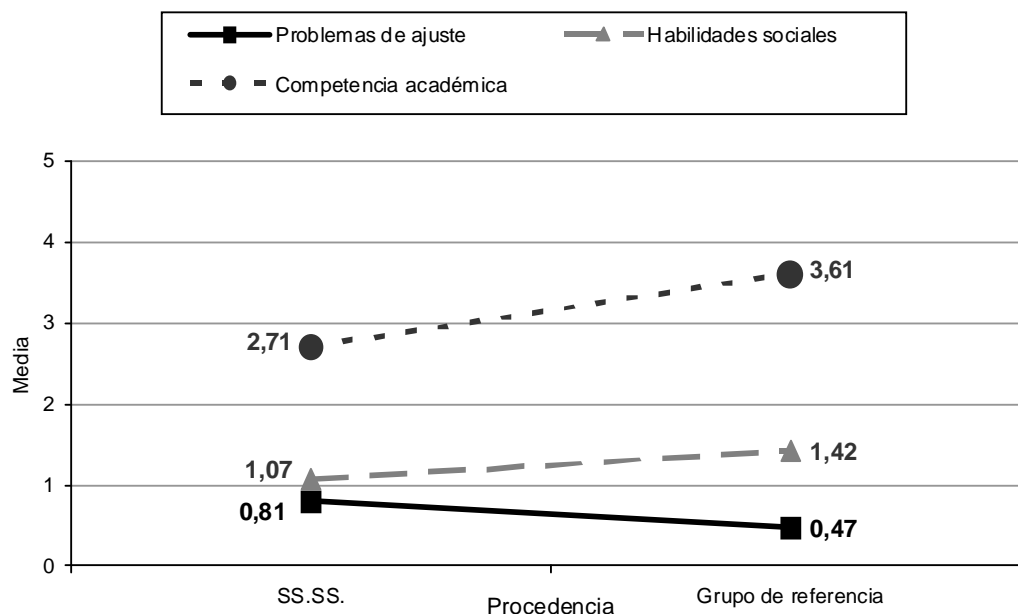
Tabla 84. Contribución de cada dimensión de ajuste global al contraste de medias entre ambas muestras escolares

Variable	F(1, 325)	p	Coef. discrimin. estand.
Problemas de ajuste	50,05	,000	0,49
Habilidades sociales	51,44	,000	-0,09
Competencia académica	53,71	,000	-0,56

Los análisis recogidos en la Tabla 84 muestran que todas las dimensiones globales de ajuste contribuyeron a diferenciar significativamente al grupo de menores en edad escolar procedente de los SS.SS. del grupo de iguales. Los coeficientes de discriminación estandarizados ponen de manifiesto que, concretamente, el mayor peso específico fue otorgado por la competencia académica en primer lugar y por los problemas de ajuste, en segundo lugar. Las habilidades sociales, sin embargo, contribuyeron con un peso específico muy reducido al establecimiento de diferencias entre ambos grupos de sujetos.

A continuación, en la Figura 113 se presentan de forma gráfica los valores promedio alcanzados por los sujetos participantes en el análisis multivariante en las distintas dimensiones globales de ajuste, en tanto que todas ellas contribuyeron significativamente a explicar las diferencias entre ambas muestras durante la etapa escolar.

Figura 113. Estadísticos descriptivos de las dimensiones de ajuste global incluidas en el análisis (MANOVA) para cada una de las muestras escolares



La Figura 113 muestra con claridad el sentido de las diferencias halladas entre los dos grupos de escolares evaluados. Así, los niños y niñas en edad escolar de familias usuarias de los SS.SS. se diferenciaron de sus iguales por presentar un mayor índice de problemas de ajuste ($M = 0,81$ frente a $M = 0,47$), un promedio inferior de habilidades sociales ($M = 1,07$ frente a $M = 1,42$) y una competencia académica más baja ($M = 2,71$ frente a $M = 3,61$).

Finalmente, se comprobó la existencia de posibles diferencias entre ambas muestras escolares en función del sexo, para lo cual se llevaron a cabo análisis univariados de varianza (ANOVA) en las mismas dimensiones consideradas exclusivamente en el grupo de los SS.SS. en estos análisis. Concretamente, se exploraron posibles **efectos de interacción grupo de Procedencia*Sexo** en las distintas dimensiones cuantitativas de ajuste: problemas de internalización, problemas de externalización, habilidades de autocontrol, habilidades asertivas, habilidades cooperativas, competencia académica, comportamiento inteligente, orientación a la tarea, independencia, extroversión y consideración hacia los otros. El examen de los supuestos oportunos resultó satisfactorio. El resultado de los contrastes realizados se recoge a continuación en la Tabla 85.

Tabla 85. Contraste de medias (ANOVA) entre ambas submuestras escolares entre la interacción grupo de Procedencia*Sexo en función de las dimensiones cuantitativas de ajuste ($n = 307$)

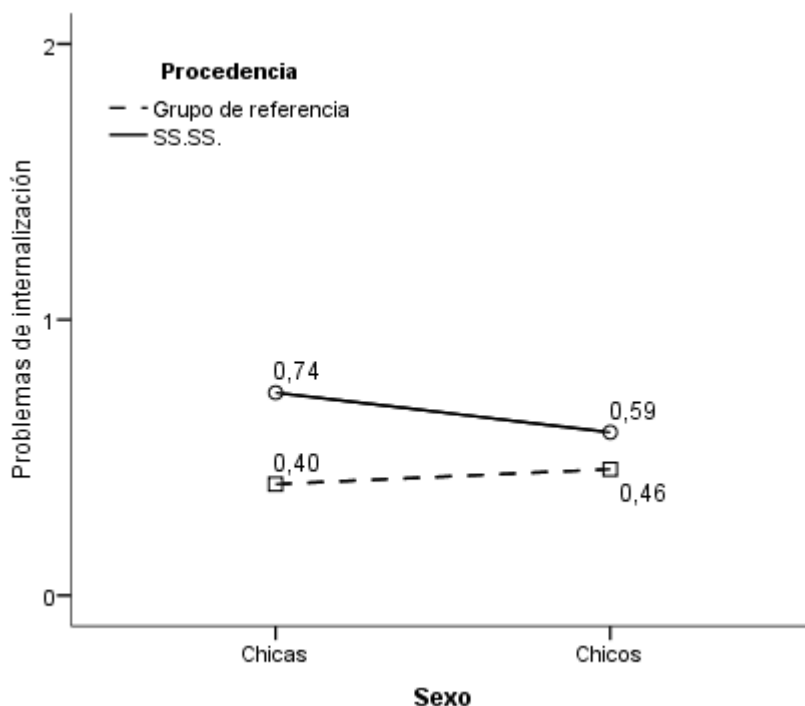
Dimensión	gl	F	R ²
Problemas de internalización	1 / 303	3,43 ⁺	,07
Problemas de externalización	1 / 303	1,59	,10
Habilidades de autocontrol	1 / 303	3,45 ⁺	,12
Habilidades asertivas	1 / 302	8,48**	,10
Habilidades cooperativas	1 / 303	3,86*	,13
Competencia académica	1 / 304	3,79 ⁺	,15
Comportamiento inteligente	1 / 303	5,71*	,14
Orientación a la tarea	1 / 303	4,18*	,12
Independencia	1 / 300	3,92*	,07
Extroversión	1 / 303	7,72**	,05
Consideración hacia los otros	1 / 303	0,48	,09

⁺ $p < ,1$ * $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

Como puede observarse en la Tabla 85, el efecto de interacción resultó significativo a nivel estadístico para las dimensiones habilidades asertivas ($F(1, 302) = 8,48$, $p = ,004$), habilidades cooperativas ($F(1, 303) = 3,86$, $p = ,050$), comportamiento inteligente ($F(1, 303) = 5,71$, $p = ,017$), orientación a la tarea ($F(1, 303) = 4,18$, $p = ,042$), independencia ($F(1, 300) = 3,92$, $p = ,049$) y extroversión ($F(1, 303) = 7,72$, $p = ,006$) y marginalmente significativo para los problemas de internalización ($F(1, 303) = 3,43$, $p = ,065$), las habilidades de autocontrol ($F(1, 303) = 3,45$, $p = ,064$) y la competencia académica ($F(1, 304) = 3,79$, $p = ,052$). La relevancia clínica de estos resultados, no obstante, resultó moderada en la mayor parte de las ocasiones, y baja en las dimensiones de problemas de internalización ($R^2 = ,07$), independencia ($R^2 = ,07$) y extroversión ($R^2 = ,05$).

Los valores promedio de las dimensiones que diferenciaron significativamente o de forma cercana a la significatividad estadística a niños y niñas en función de su grupo de procedencia han sido recogidos gráficamente a continuación. Concretamente, en la Figura 114 se presentan los resultados relativos a la dimensión problemas de internalización.

Figura 114. Estadísticos descriptivos de la dimensión problemas de internalización (grupo de Procedencia*Sexo) para los menores en edad escolar



En la Figura 114 puede observarse que las niñas en edad escolar de familias de los SS.SS. y del grupo de referencia se diferenciaron entre sí de forma más acusada y cercana a la significatividad estadística en comparación con los niños. Como puede observarse en las siguientes figuras, este mismo patrón ha sido puesto de manifiesto para el resto de dimensiones en las que los efectos de interacción grupo de Procedencia*Sexo resultaron estadísticamente o marginalmente significativos, indicando puntuaciones más negativas para las niñas de familias de los SS.SS. en todos los casos

Así, además de los problemas de internalización, las niñas de familias de los SS.SS. en edad escolar se diferenciaron de sus iguales femeninas de forma más acusada que los varones en relación a las habilidades de autocontrol, asertivas y cooperativas (Figura 115, Figura 116 y Figura 117), en su competencia académica (Figura 118), así como en relación al comportamiento inteligente, la orientación a la tarea, la independencia y la extroversión (Figura 119, Figura 120, Figura 121 y Figura 122).

Figura 115. Estadísticos descriptivos de la dimensión habilidades de autocontrol (grupo de Procedencia*Sexo) para los menores en edad escolar

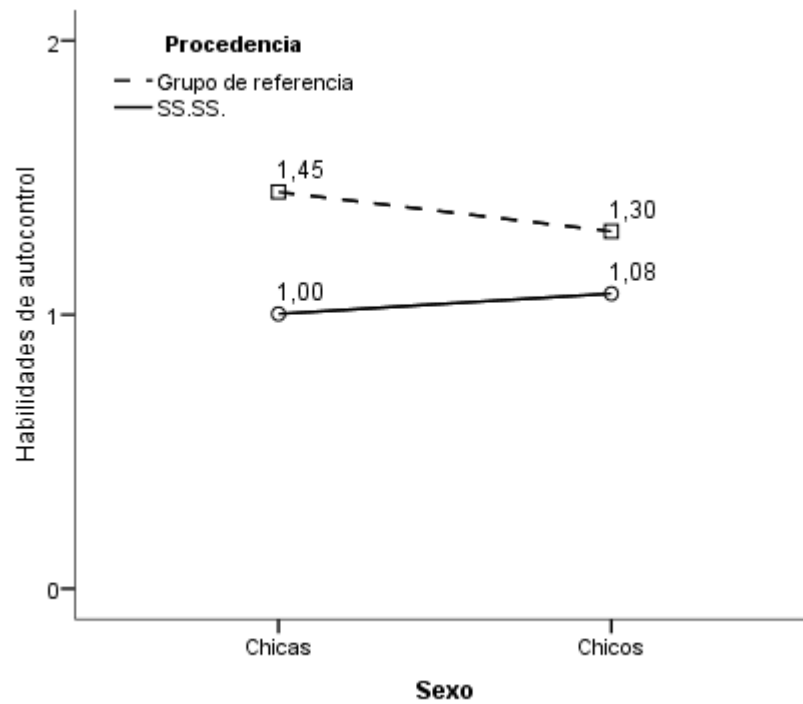


Figura 116. Estadísticos descriptivos de la dimensión habilidades asertivas (grupo de Procedencia*Sexo) para los menores en edad escolar

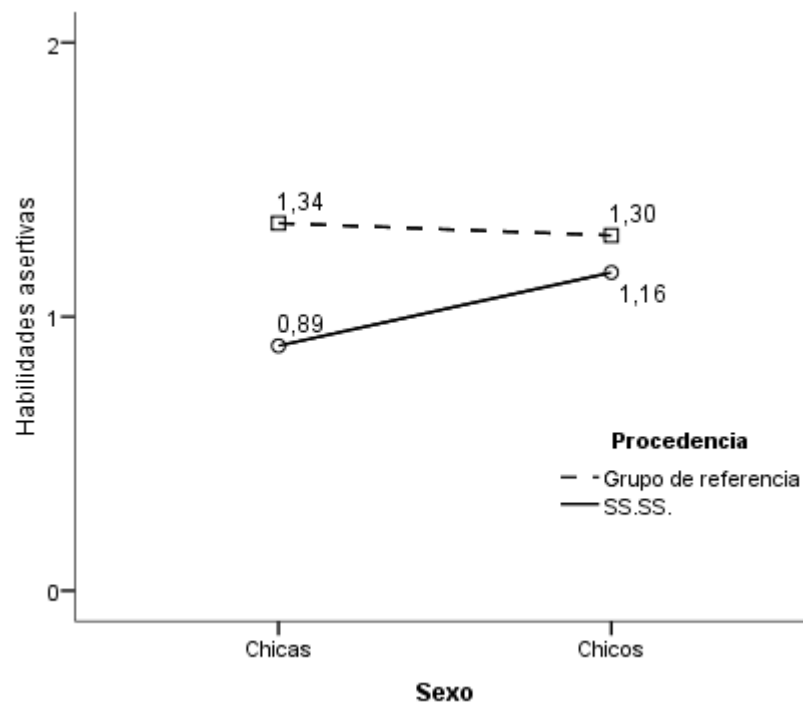


Figura 117. Estadísticos descriptivos de la dimensión habilidades cooperativas (grupo de Procedencia*Sexo) para los menores en edad escolar

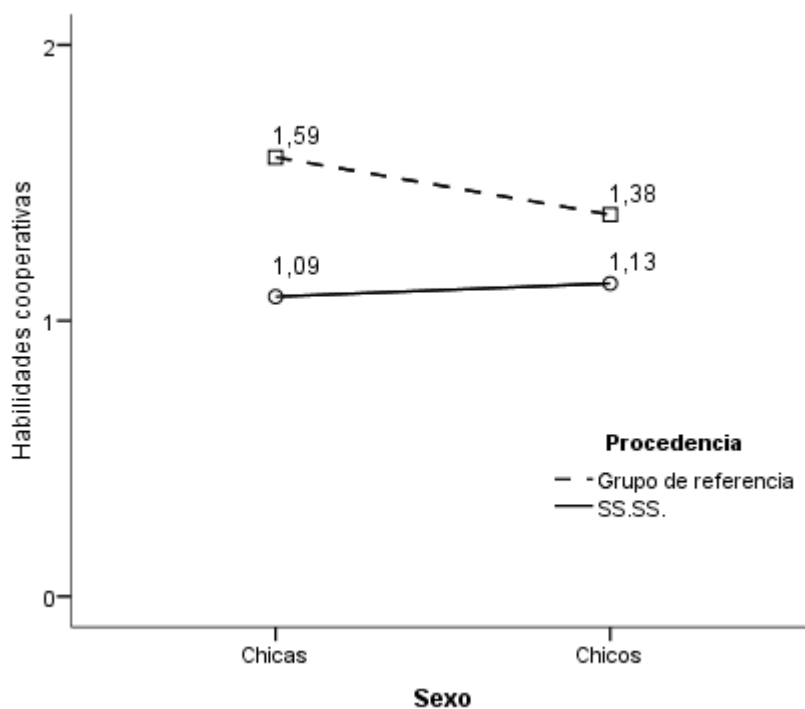


Figura 118. Estadísticos descriptivos de la dimensión competencia académica (grupo de Procedencia*Sexo) para los menores en edad escolar

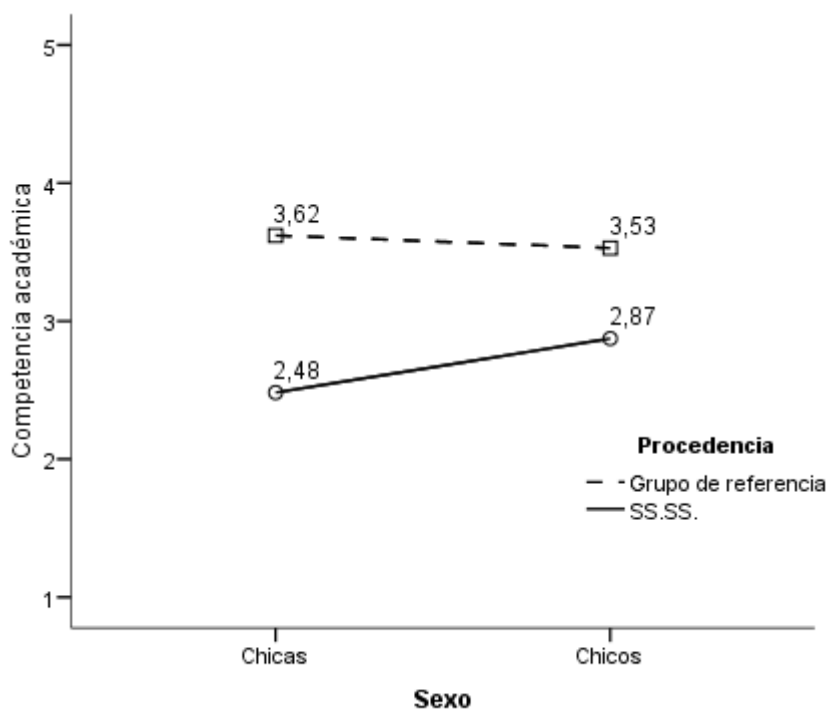


Figura 119. Estadísticos descriptivos de la dimensión comportamiento inteligente (grupo de Procedencia*Sexo) para los menores en edad escolar

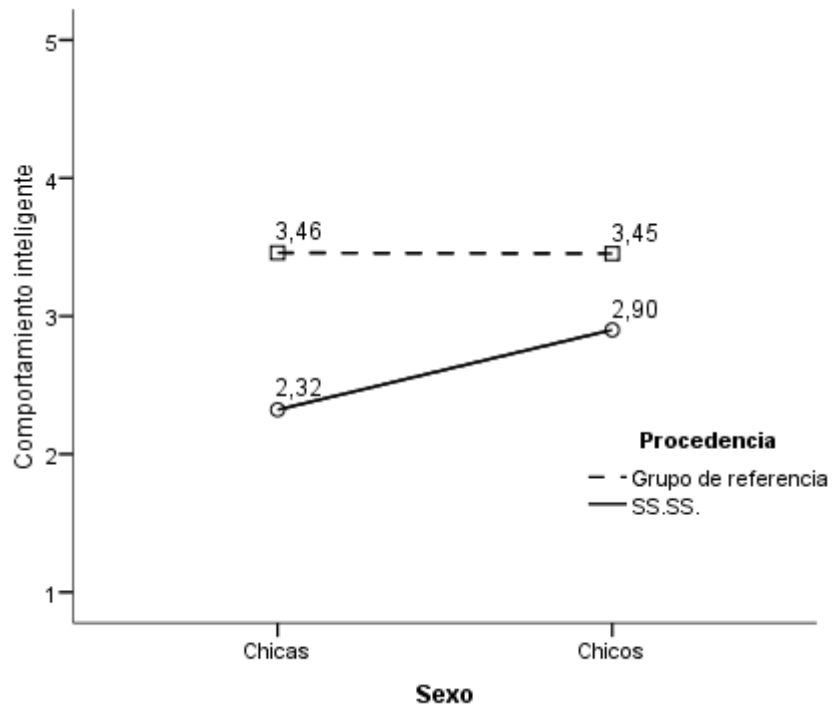


Figura 120. Estadísticos descriptivos de la dimensión orientación a la tarea (grupo de Procedencia*Sexo) para los menores en edad escolar

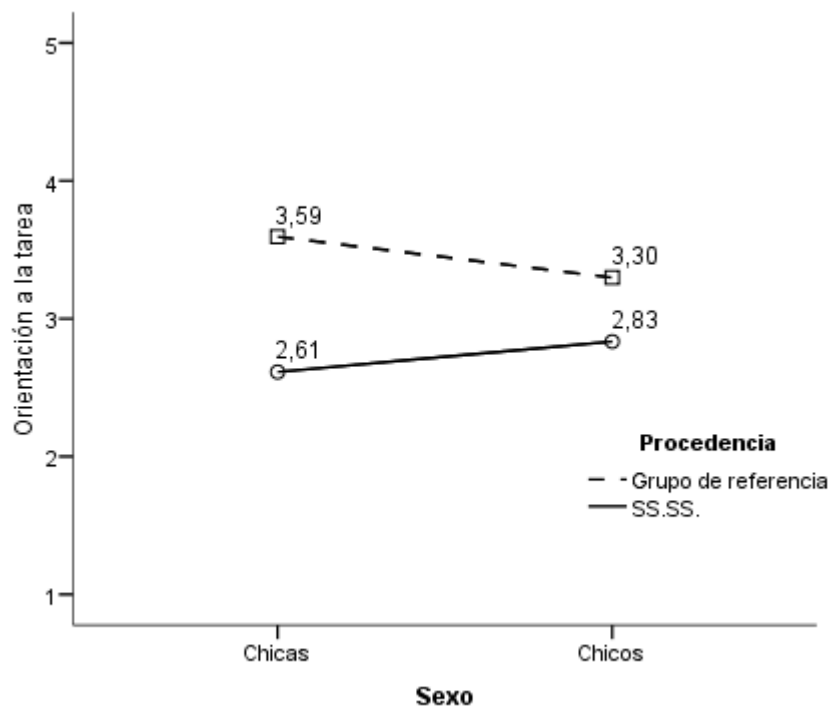


Figura 121. Estadísticos descriptivos de la dimensión independencia (grupo de Procedencia*Sexo) para los menores en edad escolar

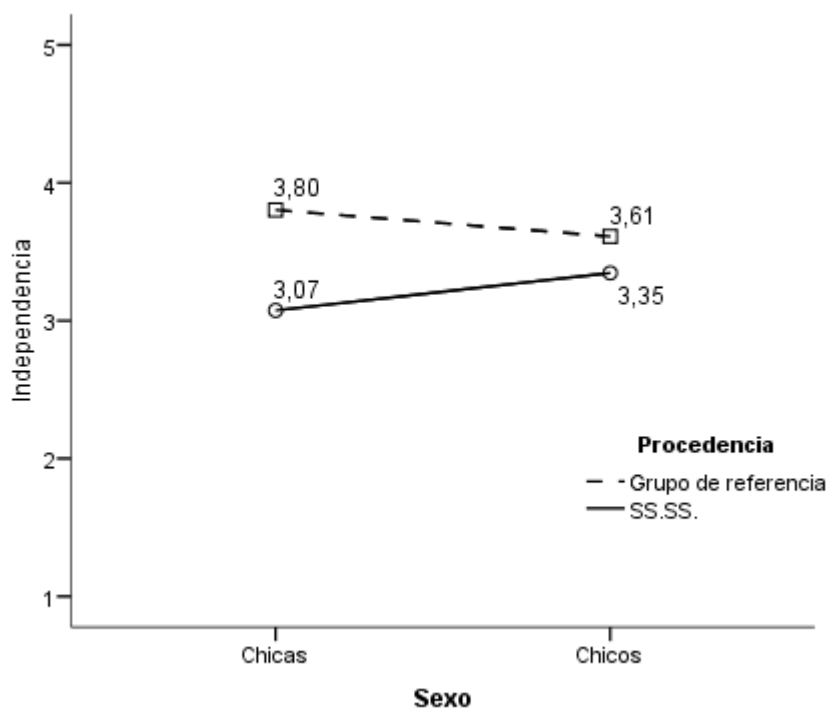
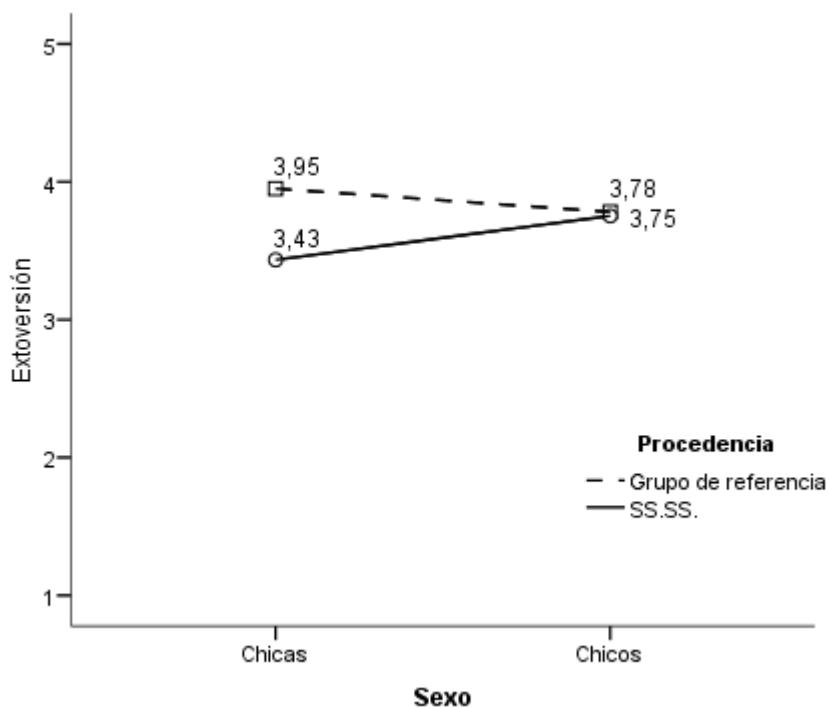


Figura 122. Estadísticos descriptivos de la dimensión extroversión (grupo de Procedencia*Sexo) para los menores en edad escolar



2.3.2.3. Comparación del nivel de ajuste durante la adolescencia

Al igual que en etapas evolutivo-educativas anteriores, a continuación se presenta un resumen de la principal información descriptiva relativa a las dimensiones de ajuste evaluadas en el grupo de iguales de los menores de familias usuarias de los SS.SS. en edad adolescente. Concretamente, se presentan las dimensiones relativas al ámbito personal (problemas de internalización, externalización, habilidades de autocontrol, cooperativas y asertivas), al ámbito escolar (necesidad de apoyo escolar, competencia académica, repetición de curso académico y otras variables de la adaptación escolar), y algunas dimensiones empleadas a modo de resumen como indicadores del ajuste global (problemas de ajuste, habilidades sociales y competencia académica).

Concretamente, en la Tabla 86 se presentan las dimensiones nominales (necesidad de apoyo educativo y repetición de curso académico), para las cuales se ofrece el tamaño muestral, así como las frecuencias y los porcentajes asociados a cada categoría de respuesta.

Tabla 86. Dimensiones nominales de ajuste (frecuencias y porcentajes) de la muestra adolescente del grupo de iguales

	Sin apoyo educativo % (n)	Con apoyo educativo % (n)	n total
Necesidad de apoyo educativo	85,90% (932)	14,10% (153)	1185

	No ha repetido curso % (n)	Ha repetido curso % (n)	n total
Repetición de curso académico	81,37% (83)	18,63% (19)	102

Posteriormente, en la Tabla 87 se presentan las dimensiones de ajuste cuantitativas evaluadas en el grupo de referencia adolescente, detallando el tamaño muestral, la media, la desviación tipo y las puntuaciones mínimas y máximas obtenidas.

Tabla 87. Dimensiones de ajuste cuantitativas (estadísticos descriptivos) de la muestra adolescente del grupo de iguales

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	Mín.	Máx
Problemas de ajuste	104	0,54	0,36	0,00	1,42
Internalización	104	0,50	0,44	0,00	1,50
Externalización	105	0,58	0,52	0,00	2,00
Habilidades sociales	102	1,30	0,43	0,20	2,00
Autocontrol	102	1,29	0,49	0,10	2,00
Asertividad	102	1,23	0,41	0,20	2,00
Cooperación	103	1,37	0,60	0,00	2,00
Rendimiento académico					
Competencia académica	113	3,24	1,19	1,00	5,00
Adaptación escolar	1115	2,69	0,62	0,61	4,00
Adaptación a la escuela	1115	2,82	0,80	0,00	4,00
Adaptación al profesorado	1115	2,39	0,82	0,00	4,00
Adaptación a los compañeros	1115	3,02	0,76	0,27	4,00

Una vez descritas las dimensiones de ajuste evaluadas en relación a los adolescentes de su grupo de iguales, se llevaron a cabo **correlaciones** bivariadas entre estas dimensiones⁸, empleando para ello el coeficiente *r* de Pearson. Los resultados al respecto se presentan en la Tabla 88.

Tabla 88. Correlaciones entre las dimensiones de ajuste para el grupo de iguales durante la etapa adolescente (*n* = 1115)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Problemas de ajuste	-	,72***	,81***	-,63***	-,67***	-,45***	-,51***	-,48***				
Internalización		-	,17*	-,31**	-,23*	-,44***	-,20*	-,26**				
Externalización			-	-,62***	-,75***	-,27**	-,56***	-,48***				
Habilidades sociales				-	,90***	,78***	,92***	,83***				
Autocontrol					-	,57***	,76***	,68***				
Asertividad						-	,55***	,64***				
Cooperación							-	,83***				
Rendimiento académico												
Competencia académica								-				
Adaptación escolar									-	,75***	,88***	,62***
Adaptación a la escuela										-	,66***	,21***
Adaptación al profesorado											-	,24***
Adaptación a los compañeros												-

⁺ *p* < ,1 * *p* < ,05 ** *p* < ,01 *** *p* < ,001

⁸ Como se detalló en el bloque metodológico de este trabajo, las variables relacionadas con la adaptación escolar del grupo de referencia fueron evaluadas en cohortes distintas al resto de dimensiones, por lo que no es posible correlacionar entre sí estas variables.

Una vez descritos los niveles de ajuste del grupo de iguales durante la adolescencia, se exploraron posibles diferencias entre dicho grupo y los menores de familias usuarias de los SS.SS. adolescentes en las **dimensiones nominales** estudiadas. A continuación se presentan en la Tabla 89 los resultados de las pruebas de contrastes realizadas para las dimensiones necesidad de apoyo escolar y repetición de curso, para las que se empleó el estadístico Chi-cuadrado.

Tabla 89. Contraste de frecuencias entre ambas muestras adolescentes en función de la necesidad de apoyo escolar y la repetición de curso ($n = 1289$)

		SS.SS.	Grupo de referencia	χ^2	gl	p	V
Sin apoyo educativo	<i>n</i>	64	932	15,94	1	,000	,11
	r_z	-4,0	4,0				
Con apoyo educativo	<i>n</i>	40	253				
	r_z	4,0	-4,0				
No ha repetido curso	<i>n</i>	38	82	28,11	1	,000	,38
	rs	-5,3	5,3				
Ha repetido curso	<i>n</i>	50	20				
	r_z	5,3	-5,3				

r_z = residuos tipificados corregidos

Tal y como aparece reflejado en la Tabla 89, los resultados de la prueba Chi-cuadrado revelan la existencia de una relación significativa entre el grupo de procedencia y la necesidad de apoyo escolar, así como entre el grupo de procedencia y la repetición de curso. En ambos casos, los residuos tipificados corregidos indican que los resultados para el grupo de iguales resultaron más favorables, puesto que acumularon significativamente una mayor frecuencia de adolescentes sin necesidad de apoyo escolar, por un lado, y de chicos y chicas que nunca habían repetido curso académico, por otro. La relevancia clínica de estos resultados fue baja en el caso de la dimensión apoyo educativo y moderada en relación con la repetición de curso académico.

Posteriormente, se exploró la existencia de diferencias significativas en las **dimensiones cuantitativas** de ajuste evaluadas en la etapa adolescente entre ambos grupos de sujetos. Concretamente, se analizó el conjunto de dimensiones personales, por un lado, el conjunto de variables escolares, por otro y, finalmente, se llevó a cabo un análisis que comprende las medidas de ajuste globales consideradas en esta investigación.

En relación con las dimensiones personales evaluadas durante la adolescencia, a continuación se detallan los resultados del análisis multivariado de varianza (MANOVA) realizado en cinco variables dependientes (problemas de internalización, problemas de externalización, autocontrol, asertividad y cooperación), con el grupo de procedencia como variable independiente (SS.SS. y grupo de referencia). No hubo casos extremos univariantes o multivariantes y los resultados de la evaluación de las asunciones de normalidad y linealidad fueron satisfactorios. El test de Levene de homogeneidad de

varianzas puso de manifiesto la violación de este supuesto en la dimensión problemas de externalización. Sin embargo, la ratio entre la varianza mayor y la menor de los subgrupos incluidos en el análisis permitió asumir el supuesto de homocedasticidad. El resultado del contraste realizado se recoge a continuación en la Tabla 90.

Tabla 90. Contraste de medias (MANOVA) entre ambas muestras adolescentes en función de las dimensiones personales ($n = 191$)

	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2 parcial
Test de Pillais	5 / 185	5,24	,000	,12

Como puede observarse en la Tabla 90, los adolescentes procedentes de familias usuarias de los SS.SS. se diferenciaron significativamente de su grupo de referencia en el conjunto de dimensiones personales evaluadas, en tanto que $F(5, 185) = 5,24$, $p = ,000$. El tamaño del efecto resultó no obstante moderado, con una η^2 parcial = ,12.

Sin embargo, dada la significatividad estadística del análisis, se exploró la contribución individual de cada dimensión personal al mismo. Por ello, en la Tabla 91 se recogen los análisis univariantes (ANOVA) realizados con cada una de las dimensiones analizadas y sus coeficientes estandarizados discriminantes.

Tabla 91. Contribución de cada dimensión personal al contraste de medias entre ambas muestras adolescentes

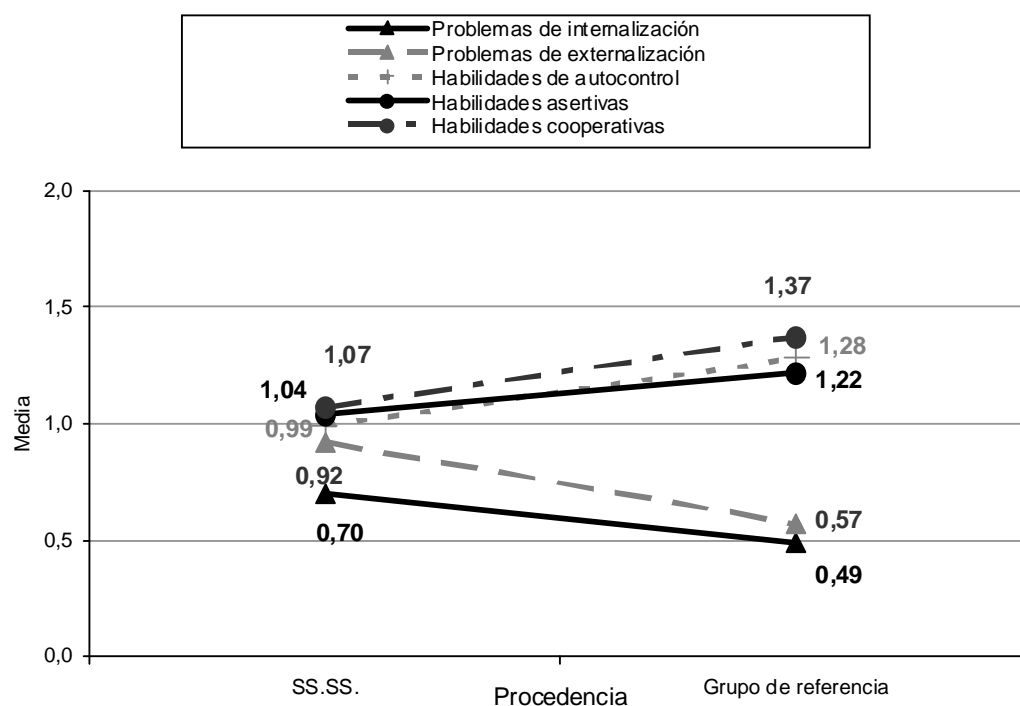
Variable	<i>F</i> (1, 189)	<i>p</i>	Coef. discrimin. estand.
Problemas de internalización	9,59	,002	0,43
Problemas de externalización	18,08	,000	0,51
Habilidades de autocontrol	16,22	,000	-0,12
Habilidades asertivas	8,99	,003	-0,13
Habilidades cooperativas	13,73	,000	-0,20

Los análisis univariantes recogidos en la Tabla 91 muestran que todas las dimensiones personales evaluadas contribuyeron significativamente a la diferenciación entre los SS.SS. y el grupo de referencia durante la adolescencia. Concretamente, los coeficientes discriminantes estandarizados ponen de manifiesto que fueron principalmente las dimensiones relacionadas con los problemas de ajuste las que contribuyeron con un mayor peso específico a la significatividad del análisis (0,51 para los problemas externos y 0,43 para los internos).

A continuación, en la Figura 123 se presentan de forma gráfica los valores promedio alcanzados por los sujetos participantes en el análisis multivariante en las

distintas dimensiones personales evaluadas, ya que todas ellas contribuyeron significativamente a explicar las diferencias entre ambas muestras.

Figura 123. Estadísticos descriptivos de las dimensiones personales incluidas en el análisis (MANOVA) para cada una de las muestras adolescentes



Como se ha venido señalando y puede observarse gráficamente en la Figura 123, los adolescentes procedentes de familias usuarias de los SS.SS. se caracterizaron por una tasa de problemas internos y externos más elevada que su grupo de referencia ($M = 0,70$ frente a $M = 0,49$ y $M = 0,92$ frente a $M = 0,57$). Así mismo, los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. disponían, según sus tutores académicos, de un promedio significativamente inferior al de sus iguales en cuanto a habilidades de autocontrol ($M = 0,99$ frente a $M = 1,28$), habilidades asertivas ($M = 1,04$ frente a $M = 1,22$) y habilidades cooperativas ($M = 1,07$ frente a $M = 1,37$).

En cuanto a las dimensiones escolares, se llevó a cabo un análisis multivariado de varianza (MANOVA) en tres variables dependientes (adaptación a la escuela, adaptación al profesorado y adaptación a los compañeros) con el grupo de procedencia como variable independiente (SS.SS. y grupo de referencia). No hubo casos extremos univariantes, aunque sí ocho casos extremos multivariantes a nivel estadístico $p < ,001$ según el estadístico de Mahalanobis. Sin embargo, su inclusión no resultó influyente en los resultados, por lo que han sido contemplados en el análisis. Los resultados de la evaluación de las asunciones de normalidad y linealidad fueron satisfactorios. El estadístico de Levene mostró heterogeneidad en las varianzas de la adaptación a la escuela y al profesorado; sin embargo, la comprobación de homocedasticidad resultó

satisfactoria. El resultado del análisis multivariante realizado se recoge a continuación en la Tabla 92.

Tabla 92. Contraste de medias (MANOVA) entre ambas muestras adolescentes en función de las dimensiones escolares ($n = 1215$)

	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2 parcial
Test de Pillais	3 / 1211	4,34	,005	,01

La Tabla 92 pone de manifiesto que los chicos y chicas en edad adolescente procedentes de familias usuarias de los SS.SS. diferían significativamente de su grupo de iguales en el conjunto de dimensiones relacionadas con la adaptación escolar, en tanto que $F(3, 1211) = 4,34$, $p = ,005$. El tamaño del efecto resultó no obstante muy bajo, con una η^2 parcial = ,01.

Sin embargo, dada la significatividad estadística del análisis, se exploró la contribución individual de cada dimensión escolar al mismo. Por ello, en la Tabla 93 se recogen los análisis univariantes (ANOVA) realizados con cada una de las dimensiones analizadas y sus coeficientes estandarizados discriminantes.

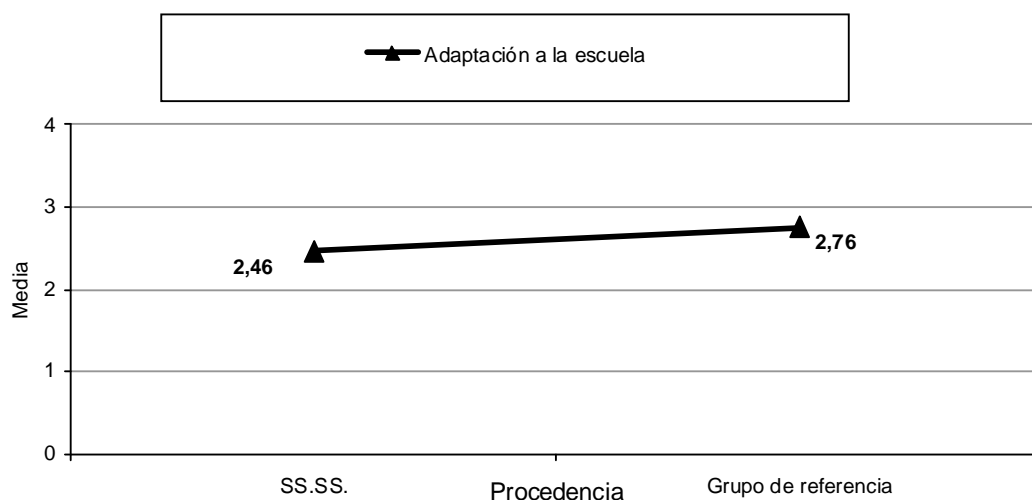
Tabla 93. Contribución de cada dimensión escolar al contraste de medias entre ambas muestras adolescentes

Variable	<i>F</i> (1, 322)	<i>p</i>	Coef. discrimin. estand.
Adaptación a la escuela	9,96	,002	1,30
Adaptación al profesorado	0,55	,457	-0,63
Adaptación a los compañeros	0,04	,840	-0,05

Los análisis univariantes recogidos en la Tabla 93 muestran que, entre las dimensiones relativas a la adaptación escolar, únicamente la adaptación global a la escuela contribuyó significativamente a la diferenciación entre los SS.SS. y el grupo de referencia durante la adolescencia. En definitiva, no fueron las dimensiones escolares de carácter social las que diferenciaron a ambos grupos de sujetos, sino el aspecto más eminentemente didáctico.

A continuación, en la Figura 124 se presentan de forma gráfica los valores promedio alcanzados por los sujetos participantes en el análisis multivariante en la dimensión adaptación a la escuela, que fue la única que contribuyó significativamente a explicar las diferencias entre ambas muestras adolescentes.

Figura 124. Estadísticos descriptivos de la dimensión escolar incluida en el análisis (MANOVA) para cada una de las muestras adolescentes



La Figura 124 muestra cómo los chicos y chicas en edad adolescente de los SS.SS. se caracterizaron por una adaptación a la escuela inferior a la de su grupo de referencia ($M = 2,46$ frente a $M = 2,76$).

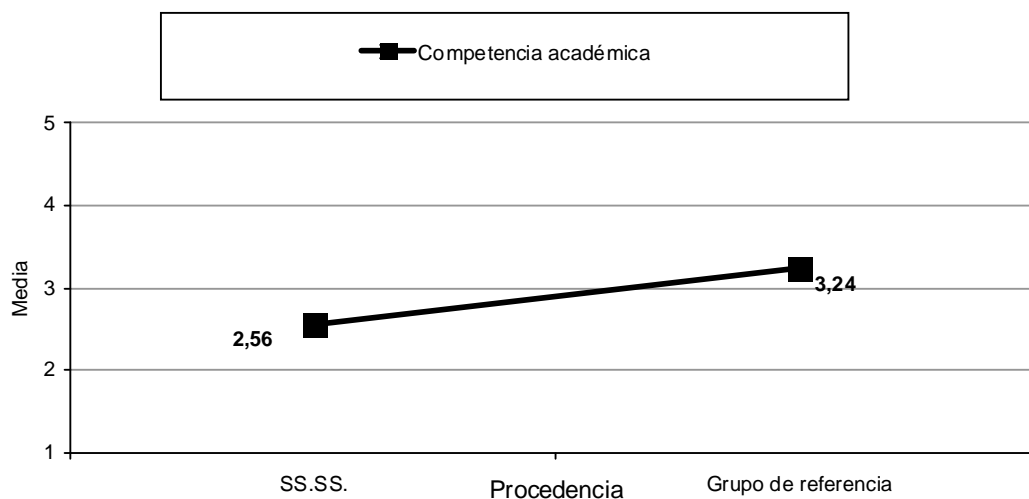
Tras realizar el análisis de contraste multivariado sobre las dimensiones relativas a la adaptación escolar durante la etapa adolescente, se llevó a cabo un análisis univariado de varianza (ANOVA) en relación a la competencia académica, con el grupo de procedencia como variable independiente (SS.SS. y grupo de referencia). No hubo casos extremos univariantes y los resultados de la evaluación de las asunciones de normalidad, linealidad y homogeneidad de varianzas fueron satisfactorios.

Tabla 94. Contraste de medias (ANOVA) entre ambas muestras adolescentes en función de la competencia académica ($n = 209$)

	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²
Competencia académica	1 / 207	20,02	,000	,09

Como puede observarse en la Tabla 94, los resultados del análisis ponen de manifiesto que los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. diferían de sus iguales a nivel estadísticamente significativo y moderadamente relevante en cuanto a su competencia académica ($F(1, 207) = 20,02$, $p = ,000$). A continuación, en la Figura 125 se presentan de forma gráfica los estadísticos descriptivos de esta dimensión incluida en el análisis.

Figura 125. Estadísticos descriptivos de la dimensión escolar incluida en el análisis (ANOVA) para cada una de las muestras adolescentes



La Figura 125 muestra cómo los chicos y chicas en edad adolescente de los SS.SS. presentaban una menor competencia académica en comparación con su grupo de iguales ($M = 2,56$ frente a $M = 3,24$).

En último lugar, se llevó a cabo un análisis de contraste que permitiera comprobar si los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. se diferenciaban de sus iguales en sus niveles de ajuste global. Para ello, nuevamente se realizó un análisis multivariado de varianza (MANOVA) con el grupo de procedencia como variable independiente (SS.SS. y grupo de referencia) en el que se consideraron las tres principales variables dependientes resumen en relación con el ajuste (problemas de ajuste, habilidades sociales y competencia académica). No hubo casos extremos univariantes ni multivariantes, y los supuestos de normalidad, linealidad, homogeneidad de varianzas y homocedasticidad fueron asumidos considerando todas las variables en su conjunto. El resultado del análisis multivariante realizado se recoge a continuación en la Tabla 95.

Tabla 95. Contraste de medias (MANOVA) entre ambas muestras adolescentes en función de las dimensiones de ajuste global ($n = 190$)

	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2 parcial
Test de Pillais	3 / 186	10,24	,000	,14

La Tabla 95 pone de manifiesto que existían diferencias significativas a nivel estadístico entre los adolescentes procedentes de familias usuarias de los SS.SS. y los chicos y chicas del grupo de referencia considerando el conjunto de dimensiones globales de ajuste ($F(3, 186) = 10,24, p = ,000$). El tamaño del efecto, sin embargo, resultó moderado, con una η^2 parcial = ,14. Estos resultados indican que, si bien la

diferenciación entre ambos grupos resultó significativa a nivel estadístico, la relevancia clínica de dicho hallazgo fue moderada.

Posteriormente, se exploró la contribución individual de cada dimensión de ajuste global al análisis realizado. Por ello, en la Tabla 96 se recogen los análisis univariantes (ANOVA) realizados con cada una de las dimensiones analizadas y sus coeficientes estandarizados discriminantes.

Tabla 96. Contribución de cada dimensión global al contraste de medias entre ambas muestras adolescentes

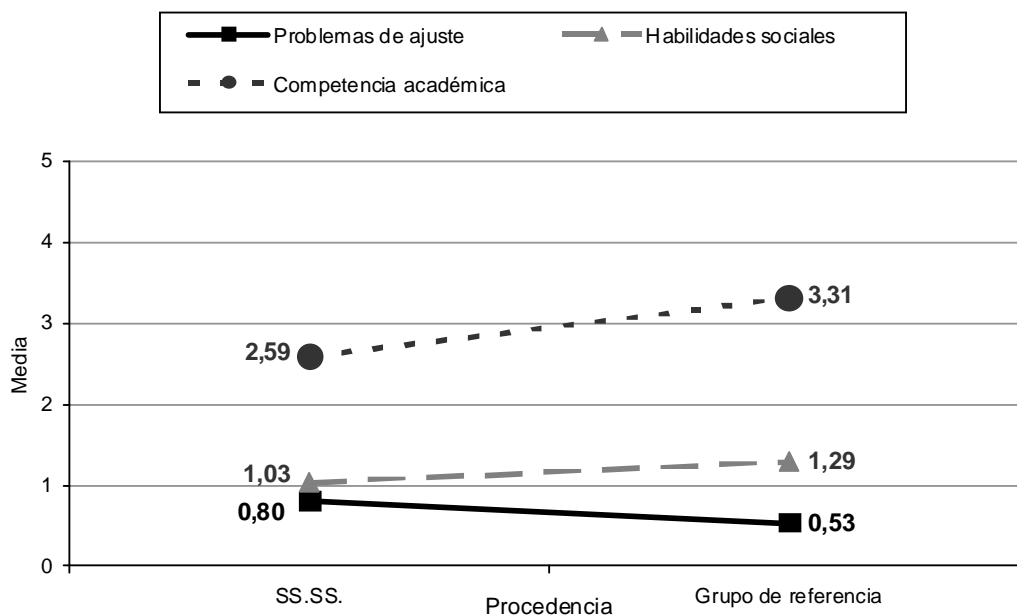
Variable	F(1, 188)	p	Coef. discrimin. estand.
Problemas de ajuste	23,89	,000	0,66
Habilidades sociales	18,96	,000	0,06
Competencia académica	20,72	,000	-0,57

Como puede observarse en la Tabla 96, todas las dimensiones globales de ajuste incluidas en el análisis contribuyeron a explicar las diferencias entre los SS.SS. y el grupo de iguales durante la adolescencia, lo que indica que ambos grupos se diferenciaron en los tres aspectos evaluados. No obstante, un análisis de los coeficientes de discriminación estandarizados pone de manifiesto que fueron principalmente los problemas de ajuste y la competencia académica las dimensiones que aportaron un peso específico en esta diferenciación, mientras que la contribución de las habilidades sociales fue reducida.

En la Figura 126 se presentan gráficamente los valores promedio de los chicos y chicas adolescentes participantes en el análisis multivariante, en aquellas dimensiones globales de ajuste que contribuyeron significativamente a explicar las diferencias entre ambas muestras.

La Figura 126 presenta un panorama similar al descrito para las etapas evolutivo-educativas anteriores. De este modo, se observa que los chicos y chicas en edad adolescente procedentes de familias usuarias de los SS.SS. se caracterizaron por una tasa de problemas de ajuste más elevada que la de su grupo de iguales ($M = 0,80$ frente a $M = 0,53$). Así mismo, los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. mostraron en su conjunto menos habilidades sociales que sus iguales ($M = 1,03$ frente a $M = 1,29$) y una peor competencia académica en términos generales ($M = 2,59$ frente a $M = 3,31$).

Figura 126. Estadísticos descriptivos de las dimensiones globales de ajuste incluidas en el análisis (MANOVA) para cada una de las muestras adolescentes



Finalmente, se comprobó la existencia de posibles diferencias entre ambos grupos de procedencia en función del sexo, para lo cual se llevaron a cabo análisis univariados de varianza (ANOVA) en las mismas dimensiones consideradas exclusivamente en el grupo de los SS.SS. en estos análisis. Concretamente, se exploraron posibles **efectos de interacción grupo de Procedencia*Sexo** en las distintas dimensiones cuantitativas de ajuste: problemas de internalización, problemas de externalización, habilidades de autocontrol, habilidades asertivas, habilidades cooperativas, competencia académica, adaptación a la escuela, adaptación al profesorado y adaptación a los compañeros. El examen de los supuestos oportunos resultó satisfactorio. El resultado de los contrastes realizados se recoge a continuación en la Tabla 97.

Como puede observarse en la Tabla 97 el efecto de interacción no resultó significativo a nivel estadístico para ninguna de las dimensiones evaluadas, mostrando la ausencia de diferencias entre ambos grupos de adolescentes en función del sexo. Únicamente la dimensión adaptación al profesorado mostró un efecto marginalmente significativo que resultara interpretable ($F(1, 1208) = 3,62, p = ,057$), aunque con una baja relevancia clínica ($R^2 = ,01$). Por lo tanto, posteriormente se representan en la Figura 127 los estadísticos descriptivos para chicos y chicas de cada grupo de procedencia en función de la adaptación al profesorado.

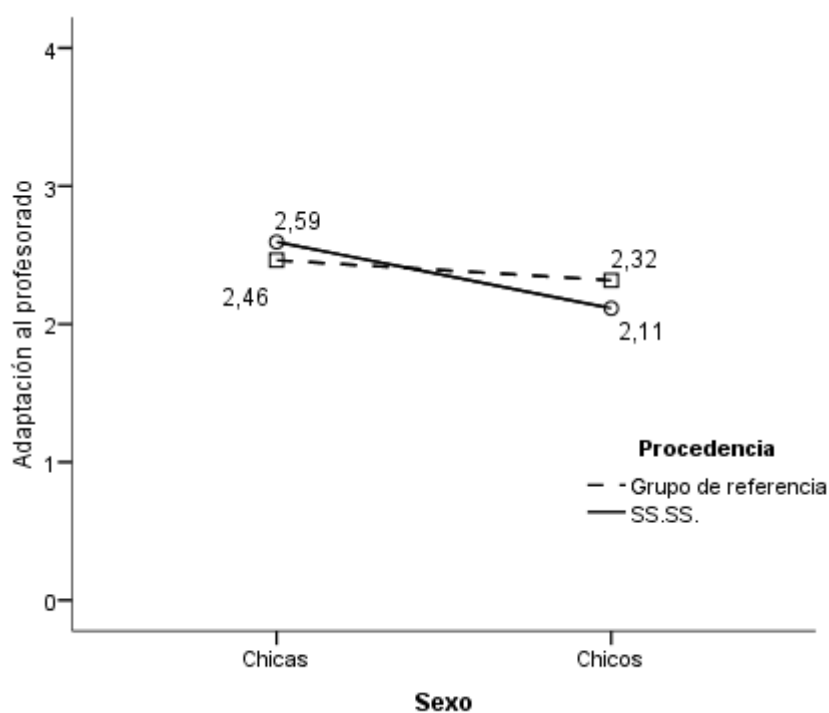
Como puede observarse en esta figura, los chicos de familias de los SS.SS. obtuvieron puntuaciones más negativas que sus iguales varones ($M = 2,11$ frente a $M = 2,32$), mientras que las chicas de familias de los SS.SS. obtuvieron una puntuación superior al grupo de referencia femenino ($M = 2,59$ frente a $M = 2,46$), aunque el efecto de interacción de tales diferencias mostró una baja relevancia clínica.

Tabla 97. Contraste de medias (ANOVA) entre ambas submuestras adolescentes entre la interacción grupo de Procedencia*Sexo en función de las dimensiones cuantitativas de ajuste ($n = 1212$)

Dimensión	gl	F	R ²
Problemas de internalización	1 / 184	3,02 ⁺	,06
Problemas de externalización	1 / 186	1,65	,13
Habilidades de autocontrol	1 / 179	0,67	,13
Habilidades asertivas	1 / 179	0,03	,05
Habilidades cooperativas	1 / 183	0,31	,09
Competencia académica	1 / 195	0,14	,09
Adaptación a la escuela	1 / 1208	1,12	,02
Adaptación al profesorado	1 / 1208	3,62 ⁺	,01
Adaptación a los compañeros	1 / 1208	1,68	,00

⁺ $p < ,1$ * $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

Figura 127. Estadísticos descriptivos de la dimensión adaptación al profesorado (grupo de Procedencia*Sexo) para los menores en edad adolescente



2.3.3. Síntesis de resultados sobre el análisis comparativo de los menores procedentes de familias usuarias de los SS.SS. en relación a sus iguales

En las páginas anteriores se ha examinado tanto el contexto familiar como el nivel de ajuste de los menores pertenecientes a familias usuarias de los SS.SS. en comparación con sus iguales. A continuación se presenta un resumen de los principales hallazgos obtenidos al respecto.

En relación con el **contexto familiar** de los menores procedentes de familias usuarias de los SS.SS. en relación a sus iguales, se hallaron diferencias significativas a nivel estadístico y clínicamente relevantes en todas las etapas evolutivo-educativas consideradas. A este respecto, los chicos y chicas en edad preescolar, escolar y adolescente procedentes de familias usuarias de los SS.SS. se caracterizaron por crecer en hogares monoparentales con más frecuencia de lo esperado, a diferencia del grupo de iguales cuya estructura familiar resultó predominantemente biparental, si bien la relevancia clínica de estos resultados fue moderada. Así mismo, las familias de ambos grupos de sujetos se diferenciaron globalmente en las dimensiones evaluadas conjuntamente de forma estadísticamente significativa y clínicamente relevante. Concretamente, los progenitores de los SS.SS., independientemente de la edad de sus hijos e hijas, motivaban a éstos en menor medida para que les fuera bien en la escuela en comparación con los padres y las madres del grupo de iguales. Además, los hogares de los SS.SS. con hijos en edad preescolar y escolar estaban conformados por un mayor número de personas y de hijos por núcleo familiar en comparación con el grupo de referencia. Finalmente, aunque la situación laboral materna no se diferenció entre ambos grupos de sujetos, las progenitoras de los SS.SS. con hijos en edad preescolar y adolescente disponían de un menor nivel educativo que las madres del grupo de iguales.

En relación con el **nivel de ajuste de los menores** de familias usuarias de los SS.SS. en comparación con sus iguales, en todas las etapas evolutivo-educativas estudiadas se hallaron diferencias significativas a nivel estadístico entre ambos grupos de sujetos. En cuanto a las dimensiones relativas al ámbito personal, en todas las etapas evolutivo-educativas consideradas los menores de familias usuarias de los SS.SS. obtuvieron resultados significativamente menos favorables, aunque la relevancia clínica de los mismos fue moderada. A este respecto, todas las dimensiones consideradas difirieron de forma específica entre ambos grupos, indicando que los chicos y chicas de familias usuarias de los SS.SS. presentaban más problemas de ajuste (internalización, externalización e hiperactividad) y menos habilidades para la interacción social (autocontrol, asertividad y cooperación) que sus iguales. Estos resultados resultaron particularmente negativos para las niñas de familias usuarias de los SS.SS. en edad escolar, quienes mostraron peores resultados, en comparación con sus iguales escolares, en relación con sus habilidades asertivas y de cooperación, así como de forma marginalmente significativa en relación con los problemas de internalización y las habilidades de autocontrol.

Atendiendo a las dimensiones del ámbito escolar, nuevamente el conjunto de dimensiones evaluadas difirió significativamente entre ambos grupos de sujetos en todas las etapas evolutivo-educativas, si bien la relevancia clínica de estas diferencias durante la adolescencia fue baja. Atendiendo a las dimensiones específicas que contribuyeron a estas diferencias, los menores en edad preescolar de familias usuarias de los SS.SS. se caracterizaron por disfrutar como promedio de menor competencia académica, comportamiento inteligente, orientación a la tarea y consideración hacia los otros en comparación con sus iguales. Durante los años escolares, los chicos y chicas provenientes de familias usuarias de los SS.SS. obtuvieron peores resultados que sus iguales en todas las dimensiones consideradas (competencia académica, comportamiento inteligente, orientación a la tarea, independencia, extroversión y consideración hacia los otros). Además, estos chicos y chicas en edad escolar recibían apoyo educativo con mayor frecuencia que sus iguales. Las chicas en edad escolar obtuvieron resultados particularmente negativos en comparación con sus iguales, mostrando un menor comportamiento inteligente, menos orientación a la tarea, menor independencia y menor extroversión, así como marginalmente una competencia académica más baja. Finalmente, los adolescentes pertenecientes a familias usuarias de los SS.SS. se caracterizaron por una mayor necesidad de apoyo escolar que sus iguales. En cuanto a los resultados relativos al rendimiento académico, el nivel de competencia académica y la tasa de repetición de curso resultaron significativamente diferentes a los de sus compañeros y compañeras, indicando un mayor nivel de fracaso en los menores de familias usuarias de los SS.SS. En relación con la adaptación escolar, ésta resultó menos favorable para los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS., en tanto que estos chicos y chicas mostraron una peor adaptación a la escuela como institución que el grupo de referencia y los chicos, de forma específica, se caracterizaron por una adaptación al profesorado más negativa, de forma marginalmente significativa en comparación con sus iguales varones.

Además, se comprobó si los menores de familias usuarias de los SS.SS. diferían de sus iguales en su nivel de ajuste considerado globalmente. A este respecto se hallaron diferencias estadísticamente significativas en todas las etapas evolutivo-educativas estudiadas a favor del grupo de iguales, si bien la relevancia clínica de estos resultados fue moderada para los preescolares y los adolescentes. Concretamente, las dimensiones problemas de ajuste, habilidades sociales y competencia académica contribuyeron en todas las etapas estudiadas a diferenciar a los menores de familias usuarias de los SS.SS. de sus iguales. En todos los casos, los chicos y chicas en situación de riesgo mostraron una mayor tasa de problemas de ajuste, menos habilidades sociales y una peor competencia académica que sus compañeros y compañeras de clase.

2.4. EL PAPEL DE LA EDAD PARA LOS MENORES QUE CRECEN EN FAMILIAS USUARIAS DE LOS SS.SS. EN COMPARACIÓN CON SUS IGUALES

Una vez explorada la existencia de diferencias entre los menores procedentes de familias usuarias de los SS.SS. y su grupo de referencia durante los años preescolares, escolares y adolescentes, se decidió examinar en qué etapa evolutivo-educativa las diferencias halladas entre ambos grupos de sujetos eran más pronunciadas. Para dar respuesta a esta cuestión se presenta este apartado de resultados, en el que se incluyen las siguientes actuaciones:

- En primer lugar, se exploran gráficamente los valores promedio de las principales dimensiones ordinales y cuantitativas evaluadas (contexto familiar, así como ajuste personal, escolar y global), para cada uno de los grupos de sujetos y en cada una de las etapas evolutivo-educativas. La exploración conjunta de dichos valores promedio permitió conocer en qué etapa evolutivo-educativa se encuentran las mayores diferencias inter-grupo. En el caso de las dimensiones relativas al ajuste de los menores, este examen se presenta en una segunda ocasión diferenciadamente en función del sexo de los menores.
- En segundo lugar, se lleva a cabo un análisis multivariado de varianza (MANOVA) sobre las distintas dimensiones evaluadas hasta el momento (contexto familiar, así como ajuste personal, escolar y global), incluyendo el grupo de procedencia, la etapa evolutivo-educativa y su interacción (grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa) como variables predictoras. La realización de este análisis de contraste permitió explorar la existencia de efectos de interacción entre el grupo de procedencia y la etapa evolutivo-educativa, esto es, en qué medida las diferencias halladas entre ambos grupos de sujetos (SS.SS. y grupo de referencia) difieren en función de la etapa evolutivo-educativa a la que se haga referencia.

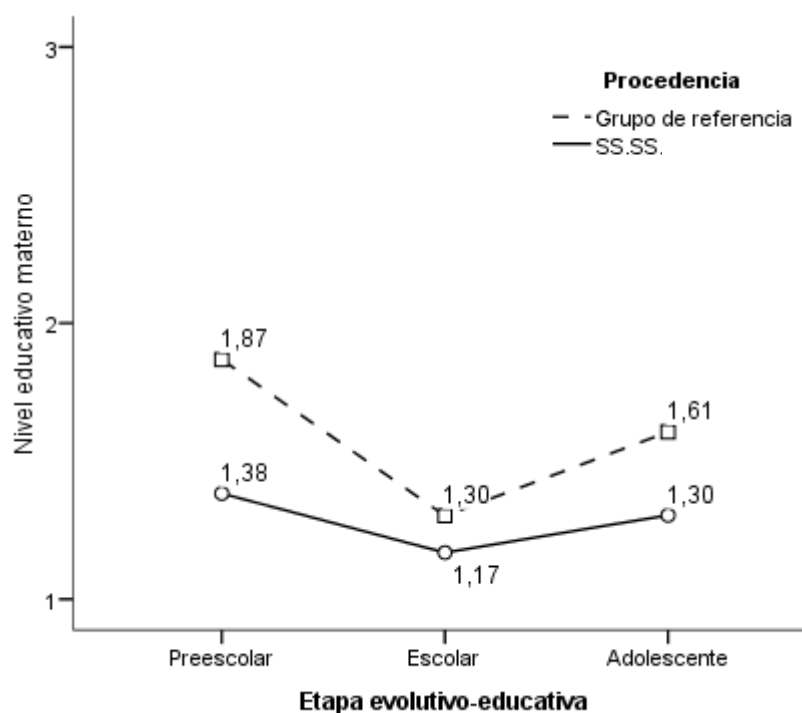
A continuación se presentan los estadísticos descriptivos oportunos y los resultados de estos análisis multivariados, en los que solamente se han interpretado los resultados del efecto de interacción, por ser el objeto de este apartado de resultados.

2.4.1. El papel de la edad en las dimensiones familiares para los menores procedentes de familias usuarias de los SS.SS. en comparación con sus iguales

Como acaba de describirse en la presentación de este apartado de resultados, se llevó a cabo un **análisis gráfico de los valores promedio** de las principales dimensiones ordinales y cuantitativas evaluadas en el contexto familiar de cada uno de los grupos de sujetos y en cada una de las etapas evolutivo-educativas estudiadas. De este modo, se examinó el nivel educativo materno, el número de personas en el hogar, el número de hijos por

núcleo familiar y la motivación parental para el éxito escolar. A continuación, en la Figura 128, se presentan los resultados relativos a la dimensión nivel educativo materno.

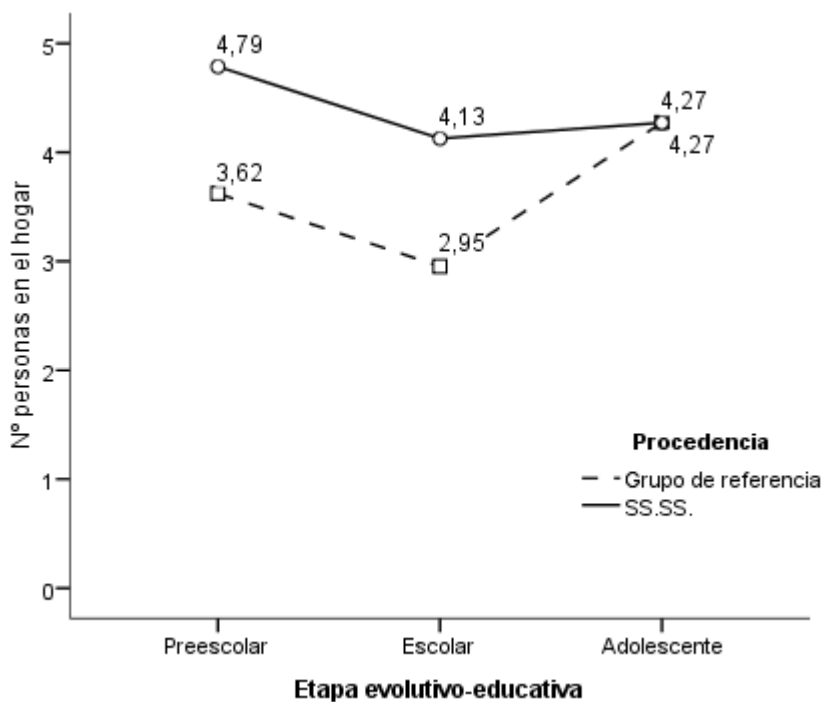
Figura 128. Estadísticos descriptivos de la dimensión nivel educativo materno (grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa)



Como puede observarse en la Figura 128, fue durante los años preescolares cuando se presentaron las principales diferencias entre los menores procedentes de familias usuarias de los SS.SS. y el grupo de referencia, en lo que a nivel educativo materno se refiere.

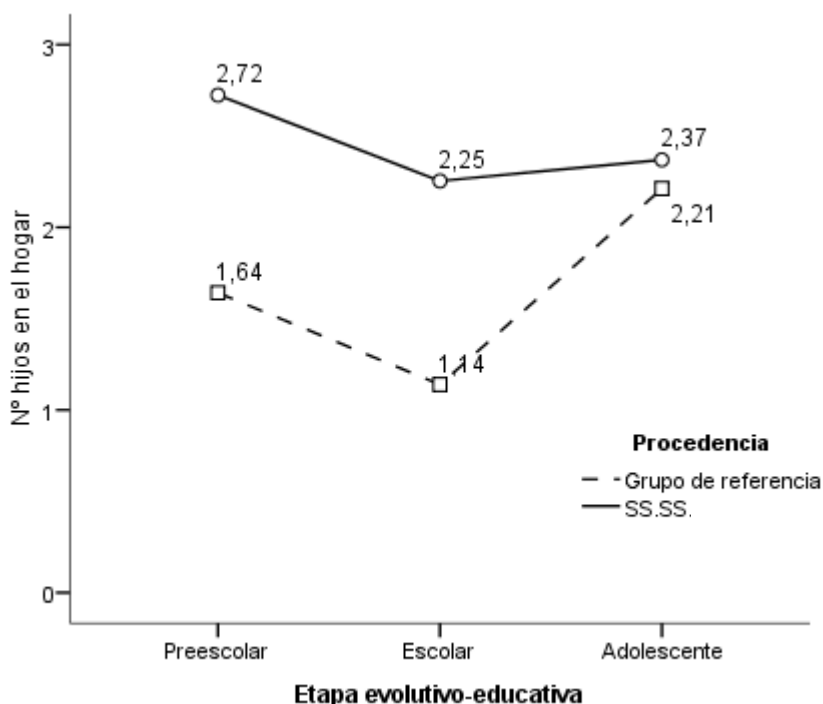
A continuación, en la Figura 129, se presenta la dimensión número de personas en el hogar. En dicha gráfica se pone de manifiesto la existencia de diferencias entre ambos grupos en torno a esta dimensión únicamente durante las etapas preescolar y escolar, ya que en la adolescencia se halló el mismo valor promedio para ambas muestras. Concretamente, en la etapa preescolar se obtuvieron las distancias más acusadas entre los SS.SS. y el grupo de iguales en relación al número de personas en el hogar.

Figura 129. Estadísticos descriptivos de la dimensión número de personas en el hogar (grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa)



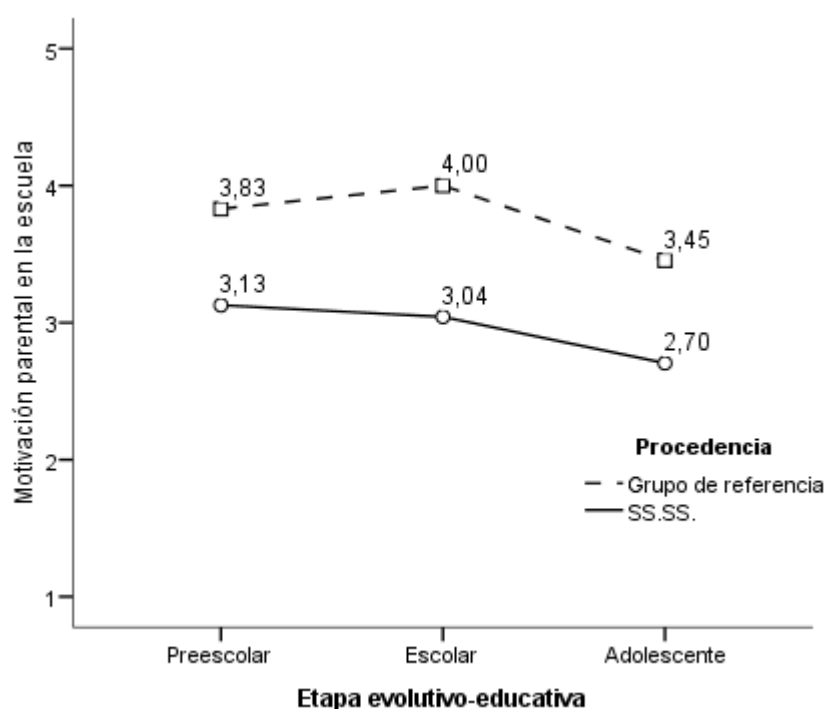
A continuación, en la Figura 130, se presentan los resultados obtenidos en relación a la dimensión número de hijos en el hogar.

Figura 130. Estadísticos descriptivos de la dimensión número de hijos en el hogar (grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa)



Al igual que sucedía con la dimensión anterior, gráficamente no se observaron diferencias en el número de hijos por núcleo familiar durante la etapa adolescente. En este caso, las distancias más acusadas fueron halladas en la etapa escolar, si bien durante los años preescolares existieron también notables discrepancias. Finalmente, en la Figura 131, se presentan los resultados relativos a la dimensión motivación parental para el éxito escolar.

Figura 131. Estadísticos descriptivos de la dimensión motivación parental para el éxito escolar (grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa)



En la Figura 131 se observa cierto grado de paralelismo entre las puntuaciones halladas en cada una de las muestras estudiadas. Cabe destacar, no obstante, que las mayores diferencias entre los SS.SS. y el grupo de referencia en cuanto a motivación parental para el éxito escolar fueron halladas durante los años escolares.

Una vez exploradas gráficamente las distintas dimensiones para cada uno de los grupos de sujetos y en cada una de las etapas evolutivo-educativas, se decidió examinar si las diferencias halladas resultaban significativas a nivel estadístico. Para ello, se exploró el efecto de interacción grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa mediante un **análisis multivariado de varianza** (MANOVA) en cuatro variables dependientes (nivel educativo materno, número de personas en el hogar, número de hijos en el hogar y motivación parental para el éxito escolar). Hubo un caso extremo multivariante y siete casos extremos univariantes en la dimensión número de personas en el hogar. No obstante, los resultados no se vieron afectados por estos sujetos, por lo que fueron contemplados en el análisis. Los resultados de la evaluación de las asunciones de normalidad y linealidad fueron satisfactorios. El test de Levene de homogeneidad de

varianzas puso de manifiesto la violación de este supuesto en las dimensiones nivel educativo materno, número de personas en el hogar y número de hijos en el hogar. Sin embargo, la ratio entre la varianza mayor y la menor de los subgrupos incluidos en el análisis permitió asumir el supuesto de homocedasticidad. El resultado del contraste realizado se recoge a continuación en la Tabla 98.

Tabla 98. Contraste de medias (MANOVA) entre la interacción grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa en función de las dimensiones familiares ($n = 339$)

	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2 parcial
Test de Pillais	8 / 662	3,07	,002	,07

La Tabla 98 pone de manifiesto la significatividad a nivel estadística del efecto de interacción grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa en el conjunto de dimensiones familiares evaluadas ($F(8, 662) = 3,07, p = ,002$). El tamaño del efecto resultó, no obstante, clínicamente moderado, en tanto que se obtuvo una η^2 parcial = ,07 puntos.

Dado que el modelo resultó significativo a nivel estadístico, se exploró la contribución individual de cada dimensión familiar en el mismo. A continuación, la Tabla 99 recoge los análisis univariantes (ANOVA) realizados con cada una de las dimensiones analizadas y sus coeficientes estandarizados discriminantes.

Tabla 99. Contribución de cada dimensión familiar al contraste de medias entre la interacción grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa

Variable	<i>F(2, 333)</i>	<i>p</i>	Coef. discrimin. estand.
Nivel educativo materno	2,22	,110	-0,02
Nº personas en el hogar	7,61	,001	-0,49
Nº hijos en el hogar	8,21	,000	-0,61
Motivación parental escolar	0,35	,703	-0,64

Los análisis univariantes recogidos en la Tabla 99 indican que el patrón de respuestas en relación al número de personas en el hogar y el número de hijos en el hogar resultó significativamente diferente en función del grupo de procedencia y la etapa evolutivo-educativa de forma conjunta. Es decir, los resultados hallados indican que los cambios en las dimensiones número de personas en el hogar y número de hijos en el hogar en cada grupo de procedencia diferían según la etapa evolutivo-educativa considerada. Dicho de otro modo, a pesar de que el grupo de procedencia resultó significativo para estas dimensiones por su efecto principal, pertenecer a una u otra

etapa evolutivo-educativa marcó diferencias en cuanto a los valores alcanzados en las citadas dimensiones.

2.4.2. El papel de la edad en el ajuste de los menores procedentes de familias usuarias de los SS.SS. en comparación con sus iguales

Una vez analizado el contexto familiar de cada uno de los grupos de sujetos y en cada una de las etapas evolutivo-educativas estudiadas, a continuación se exploran gráficamente y se analizan los posibles efectos de interacción para las dimensiones relativas al ajuste de los menores de ambas muestras en edad preescolar, escolar y adolescente. Concretamente, se analizan diferenciadamente las dimensiones relativas al ámbito personal (problemas de internalización y externalización, habilidades de autocontrol, cooperativas y asertivas), las dimensiones relativas al ámbito escolar compartidas en las distintas etapas evolutivo-educativas (esto es, la competencia académica) y las dimensiones resumen indicadoras del ajuste global (problemas de ajuste, habilidades sociales y competencia académica). Esta exploración gráfica se realiza primero conjuntamente y posteriormente en función del sexo, con objeto de ofrecer una imagen lo más completa posible sobre distintos indicadores de ajuste a lo largo del curso evolutivo. No se ofrecen contrastes estadísticos para los efectos de interacción grupo de Procedencia*Sexo*Etapa evolutivo-educativa dado el reducido tamaño de algunos grupos de sujetos durante los años preescolares ($n < 20$).

2.4.2.1. El papel de la edad en el ajuste personal

Al igual que para el contexto familiar, se llevó a cabo un **análisis gráfico de los valores promedio** de las principales dimensiones cuantitativas evaluadas en el ámbito personal, para cada uno de los grupos de sujetos y en cada una de las etapas evolutivo-educativas estudiadas. De este modo, se examinaron los problemas de internalización, los problemas de externalización, las habilidades de autocontrol, las habilidades asertivas y las habilidades cooperativas. En la Figura 132 aparecen los valores promedio relativos a la primera de estas dimensiones, los problemas de internalización.

En la Figura 132 se reflejan tendencias con cierto grado de paralelismo entre ambas muestras en la dimensión problemas de internalización. Las puntuaciones promedio obtenidas resultaron bastante aproximadas entre sí, si bien se observó una mayor discrepancia en la etapa evolutivo-educativa escolar entre los SS.SS. y su grupo de referencia.

Posteriormente, en la Figura 133, se presentan los resultados relativos a la dimensión problemas de externalización. En la Figura 133 puede observarse, nuevamente, cierto grado de cercanía en las puntuaciones promedio alcanzadas por los distintos grupos evaluados en la dimensión problemas de externalización. En esta ocasión, la etapa preescolar se configuró como la más similar para los menores de

familias usuarias de los SS.SS. y el grupo de iguales, mientras que durante los años escolares se presentaron las mayores discrepancias.

Figura 132. Estadísticos descriptivos de la dimensión problemas de internalización (grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa)

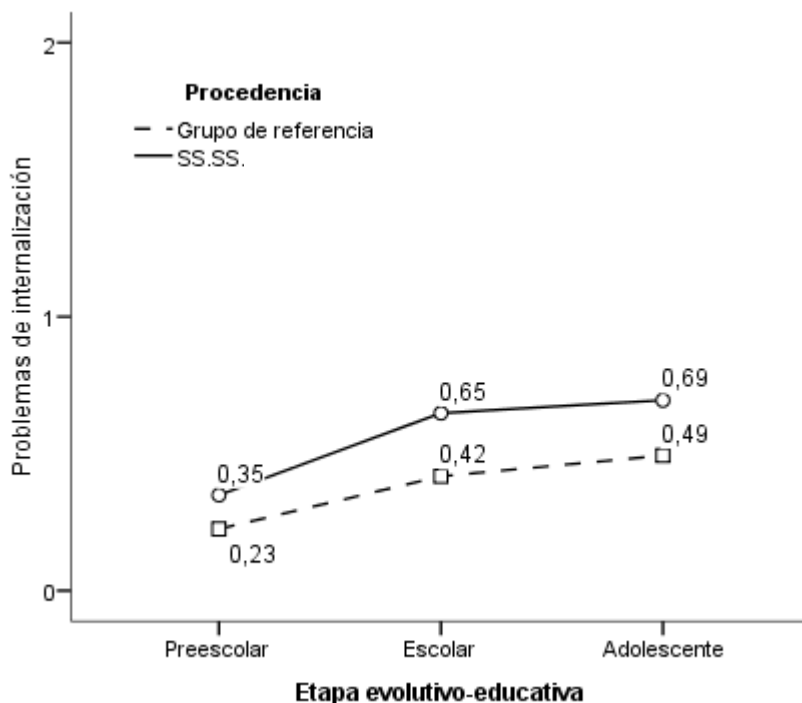
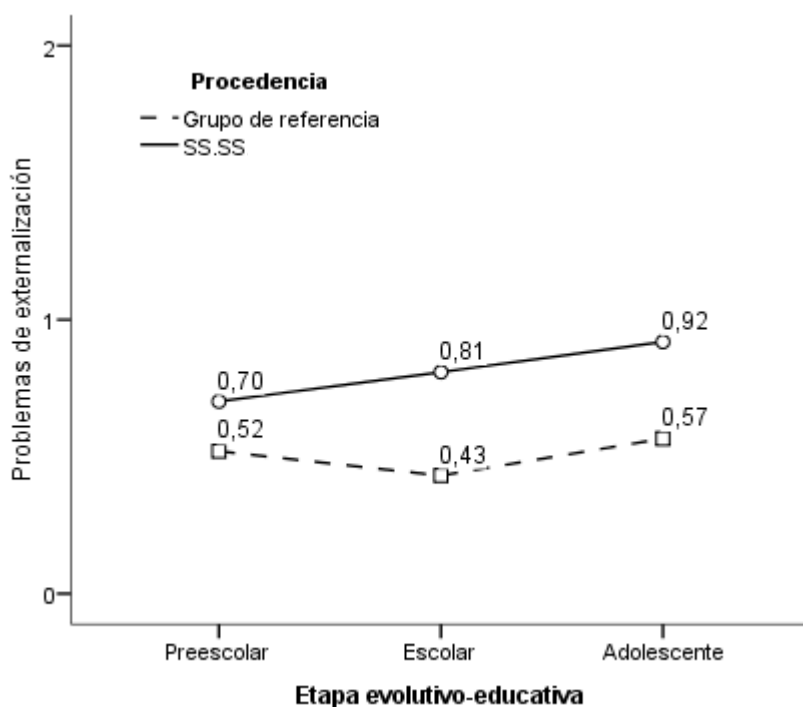
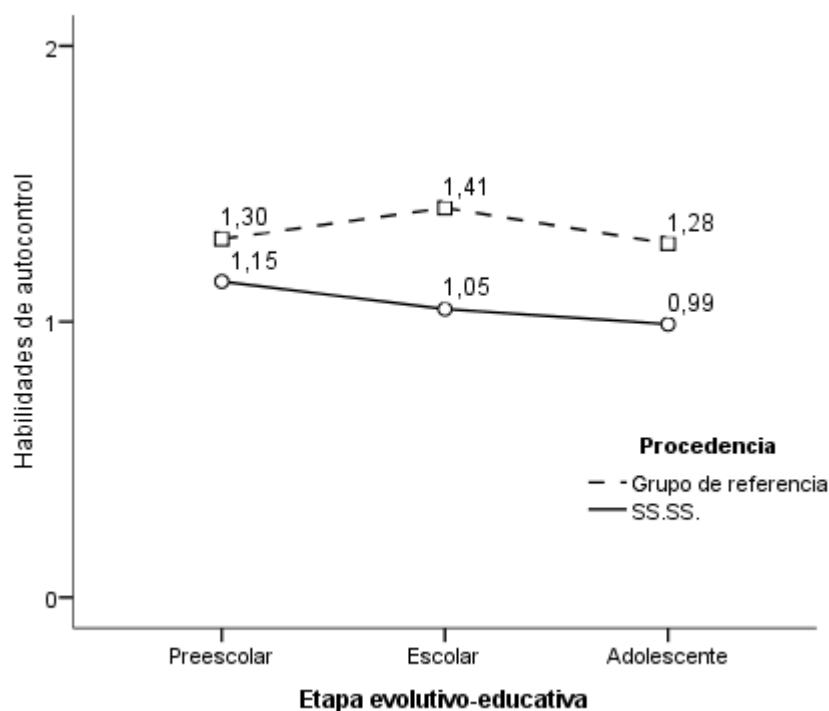


Figura 133. Estadísticos descriptivos de la dimensión problemas de externalización (grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa)



A continuación, en la Figura 134, se ofrecen los resultados relativos a la dimensión habilidades de autocontrol. En esta gráfica se observa un patrón muy similar al recién comentado para los problemas de externalización, en el que nuevamente las diferencias más acusadas se situaron en los años escolares, a pesar de la cercanía entre ambos grupos en cuanto a valores promedio.

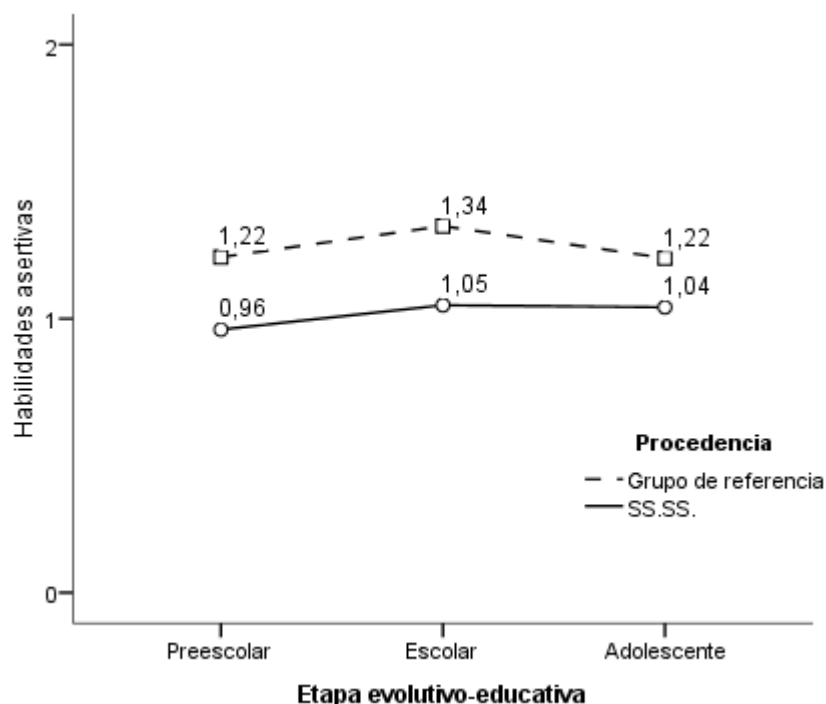
Figura 134. Estadísticos descriptivos de la dimensión habilidades de autocontrol (grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa)



A continuación, en la Figura 135, se presentan los valores promedio para cada uno de los grupos evaluados y cada una de las etapas evolutivo-educativas consideradas, en relación a la dimensión habilidades asertivas.

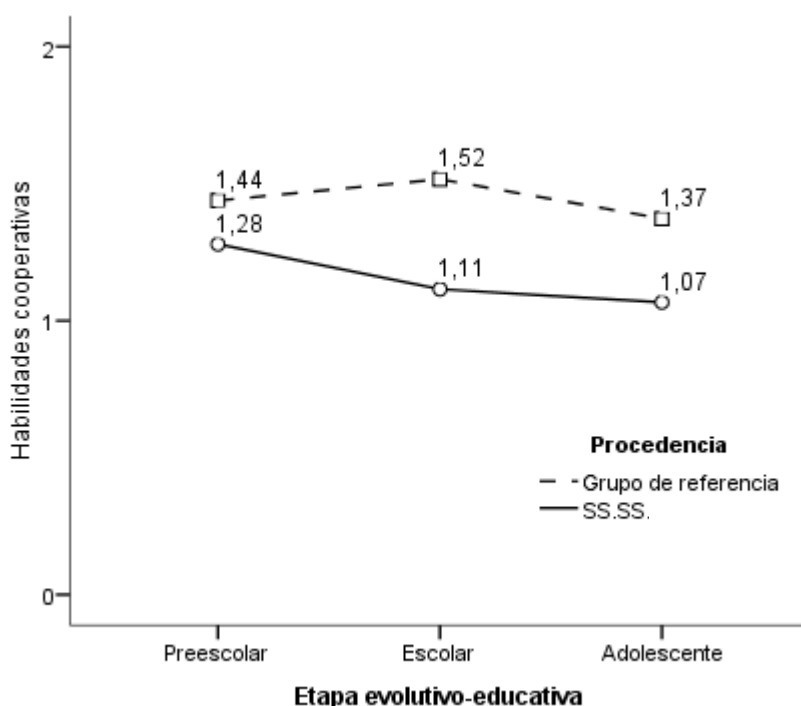
En la Figura 135 se observa, en consonancia con los resultados relativos a dimensiones anteriores, una gran cercanía en las puntuaciones entre ambos grupos de sujetos. No obstante, atendiendo al grado de discrepancia en cada etapa evolutivo-educativa, existen algunas diferencias. Así, si bien nuevamente las mayores discrepancias se produjeron durante los años escolares, es en la etapa adolescente en la cual las puntuaciones en torno a habilidades asertivas resultaron más cercanas entre ambos grupos de sujetos.

Figura 135. Estadísticos descriptivos de la dimensión habilidades asertivas (grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa)



Para finalizar con la descripción gráfica de las dimensiones personales, en la Figura 136 se presentan las habilidades cooperativas, distinguiendo los valores promedio alcanzados por cada muestra en cada una de las etapas evolutivo-educativas estudiadas.

Figura 136. Estadísticos descriptivos de la dimensión habilidades cooperativas (grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa)



Los resultados obtenidos en relación a las habilidades cooperativas (Figura 136) muestran una gran cercanía entre ambos grupos de sujetos durante los años preescolares y una mayor diferenciación durante la etapa evolutivo-educativa escolar.

Tras explorar gráficamente las distintas dimensiones para cada uno de los grupos de sujetos y en cada una de las etapas evolutivo-educativas, se decidió examinar si las diferencias halladas resultaban significativas a nivel estadístico. Para ello, se exploró el efecto de interacción grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa mediante un **análisis multivariado de varianza** (MANOVA) en cinco variables dependientes (problemas de internalización y externalización, habilidades de autocontrol, asertividad y cooperación). No hubo ningún caso extremo univariante, aunque sí dos casos extremos multivariantes. No obstante, los resultados no se vieron afectados por estos sujetos, por lo que fueron contemplados en el análisis. Los resultados de la evaluación de las asunciones de normalidad y linealidad fueron satisfactorios. El test de Levene de homogeneidad de varianzas puso de manifiesto la violación de este supuesto en las dimensiones problemas de internalización y externalización. Sin embargo, la ratio entre la varianza mayor y la menor de los subgrupos incluidos en el análisis permitió asumir el supuesto de homocedasticidad. El resultado del contraste realizado se recoge a continuación en la Tabla 100.

Tabla 100. Contraste de medias (MANOVA) entre la interacción grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa en función de las dimensiones de ajuste personales ($n = 712$)

	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2 parcial
Test de Pillais	10 / 1406	1,34	,201	,02

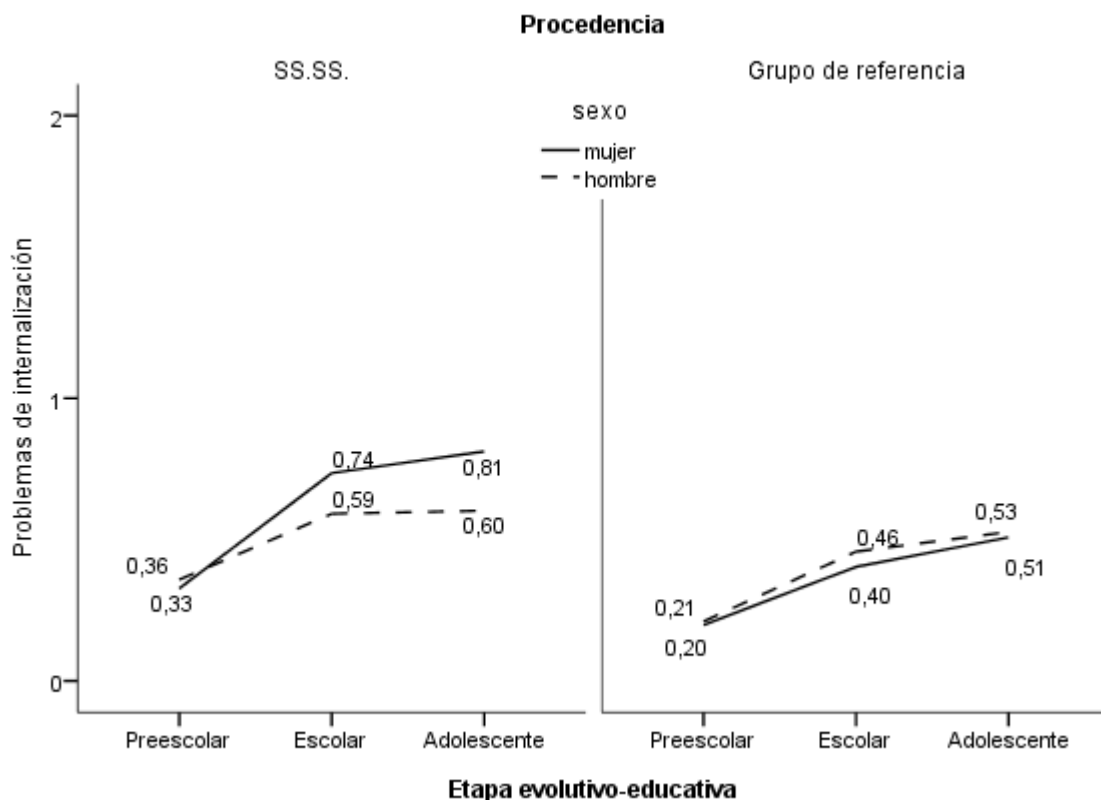
Como puede observarse en la Tabla 100, el efecto de interacción grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa en el conjunto de dimensiones personales evaluadas no resultó significativo a nivel estadístico ($F(10, 1406) = 1,34, p = ,201$), indicando que los cambios en el conjunto de dimensiones personales evaluadas no difirieron según la etapa evolutivo-educativa considerada. Es decir, pertenecer a una u otra etapa evolutivo-educativa no marcó diferencias entre ambas muestras en cuanto a las dimensiones personales. Dada la ausencia de significatividad del modelo, no se exploró la contribución individual de cada dimensión personal al mismo.

Una vez examinadas gráficamente las distintas dimensiones de ajuste del ámbito personal, a continuación se presentan **gráficamente los valores promedio de estas dimensiones para cada grupo de sujetos, en todas las etapas evolutivo-educativas evaluadas y separadamente en función del sexo.**

A continuación, en la Figura 137 se ofrece nuevamente la dimensión problemas de internalización, en este caso diferenciadamente en función del sexo. Como puede observarse en esta figura, los menores del grupo de referencia mostraron un mayor

grado de paralelismo entre las distintas etapas evolutivo-educativas consideradas en función del sexo, en comparación con los menores de familias usuarias de los SS.SS. Estas diferencias resultaron gráficamente más patentes durante la adolescencia.

Figura 137. Estadísticos descriptivos de la dimensión problemas de internalización (grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa*Sexo)



A continuación, en la Figura 138, se representa gráficamente la dimensión problemas de externalización en función del sexo. Como puede observarse en esta figura, nuevamente los menores del grupo de iguales mostraron un mayor paralelismo entre las distintas etapas evolutivo-educativas en función del sexo, mientras que entre los chicos y chicas adolescentes de familias de los SS.SS. se pusieron de manifiesto mayores discrepancias.

Posteriormente, en la Figura 139, se representan las habilidades de autocontrol. Nuevamente, durante la etapa adolescente los chicos y chicas de familias de los SS.SS. mostraron una mayor discrepancia en función del sexo, mientras que las habilidades de autocontrol del grupo de iguales indicaron un mayor paralelismo entre las distintas etapas consideradas. Así mismo, destaca que durante los años escolares, en el grupo de los SS.SS. los niños presentaron unas habilidades de autocontrol promedio ligeramente superiores a las niñas, modificándose tal situación durante la adolescencia.

Figura 138. Estadísticos descriptivos de la dimensión problemas de externalización (grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa*Sexo)

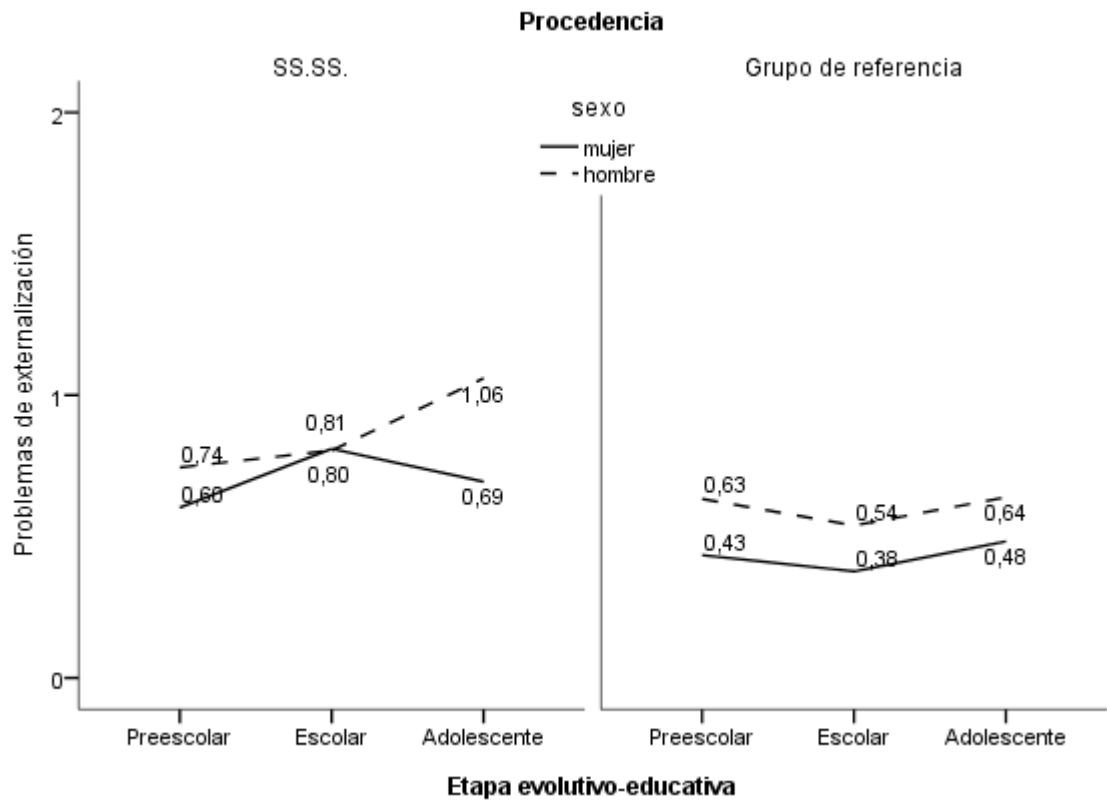
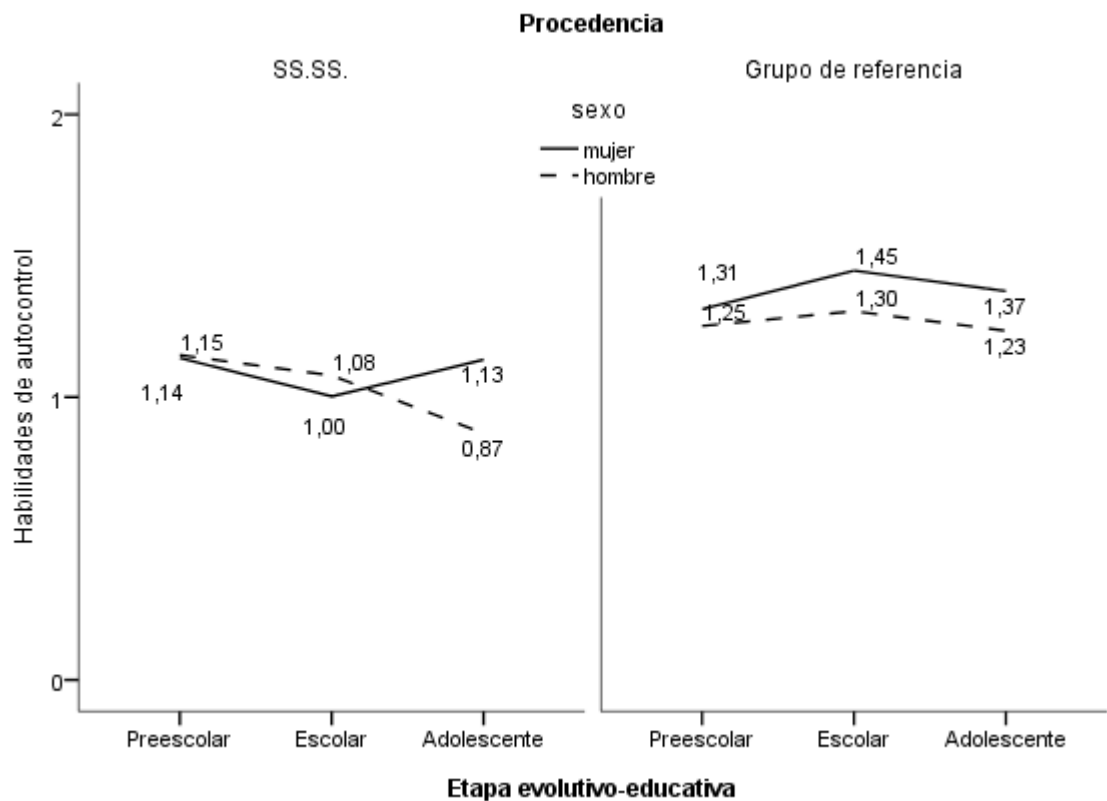
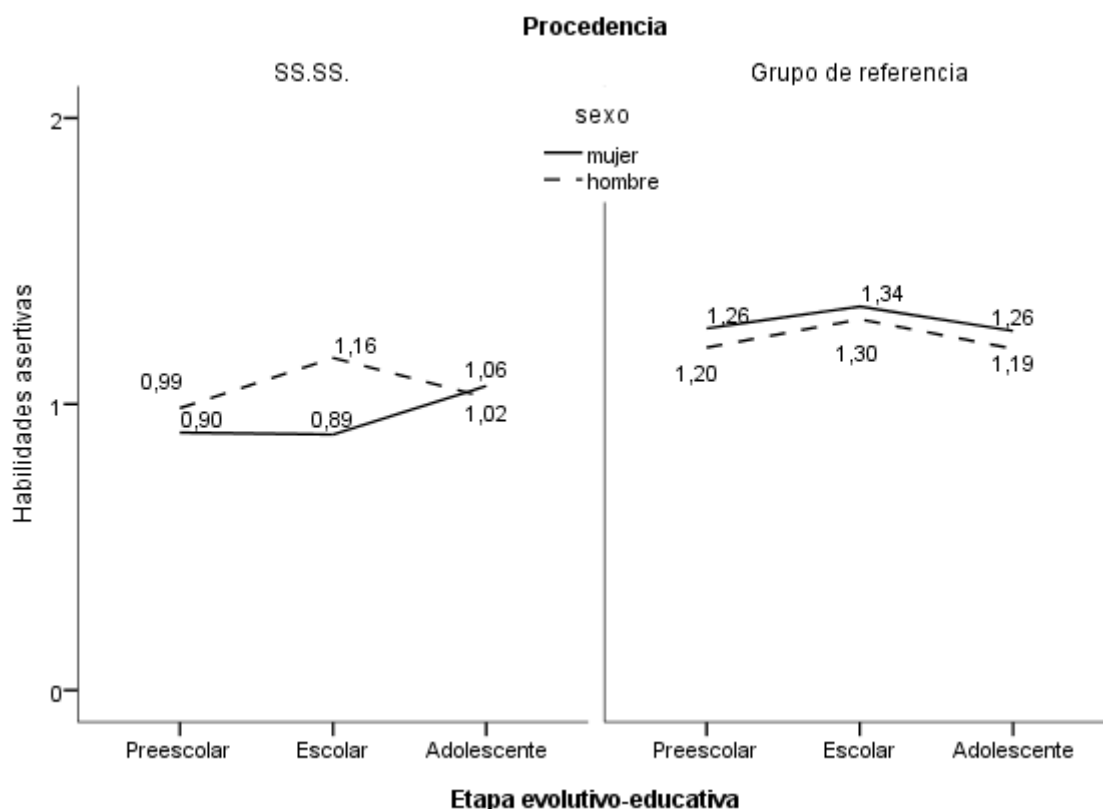


Figura 139. Estadísticos descriptivos de la dimensión habilidades de autocontrol (grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa*Sexo)



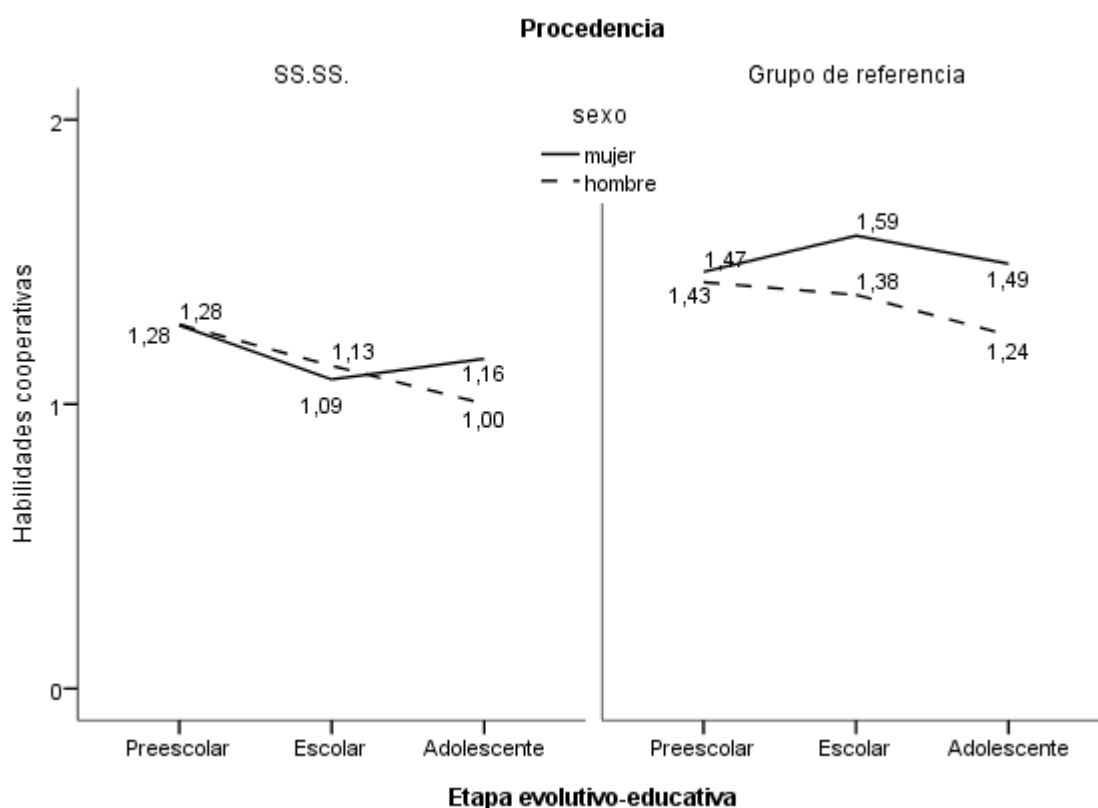
A continuación, en la Figura 140 se presentan las habilidades asertivas. Nuevamente el grupo de referencia mostró un gran paralelismo en función del sexo en las distintas etapas evolutivo-educativas. Los menores de familias de los SS.SS., por su parte, indicaron una mayor discrepancia en sus habilidades asertivas durante los años escolares, con puntuaciones más favorables para los niños, en comparación con las niñas.

Figura 140. Estadísticos descriptivos de la dimensión habilidades asertivas (grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa*Sexo)



Finalmente, en la Figura 141 se representan gráficamente las habilidades cooperativas. En esta ocasión, destaca que en el grupo de iguales las habilidades de cooperación se distanciaron más entre los chicos y chicas más mayores. Entre los menores de familias usuarias de los SS.SS., si bien se observa una tendencia similar, durante los años escolares no destacan gráficamente tales diferencias en función del sexo.

Figura 141. Estadísticos descriptivos de la dimensión habilidades cooperativas (grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa*Sexo)

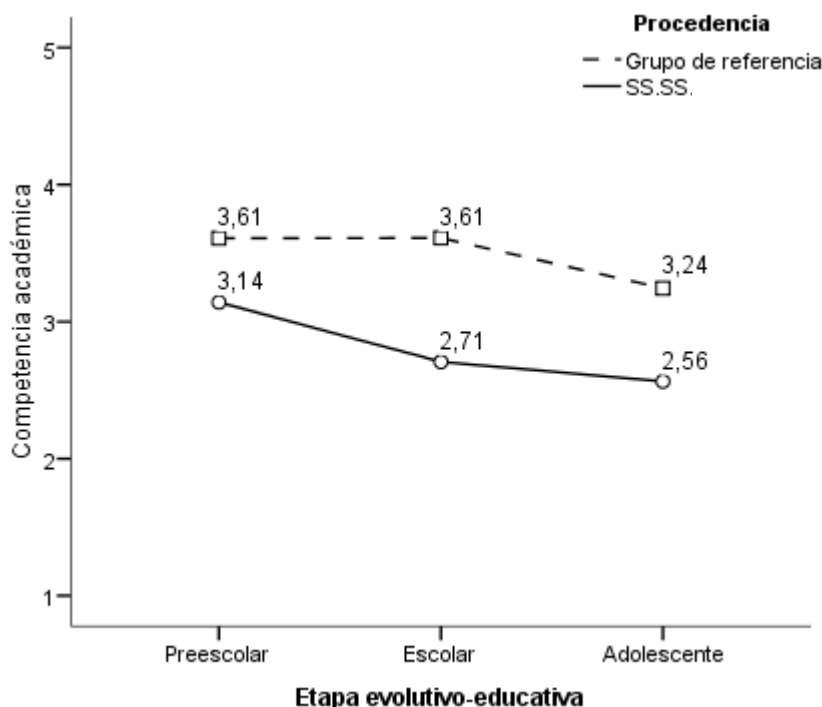


2.4.2.2. El papel de la edad en el ajuste escolar

Nuevamente se llevó a cabo un **análisis gráfico de los valores promedio** relativo a las principales dimensiones evaluadas en el ámbito escolar, para cada uno de los grupos de sujetos y en cada una de las etapas evolutivo-educativas estudiadas. De este modo, se examinó únicamente la competencia académica, dado que se trata de la única dimensión relativa al ámbito escolar compartida entre las distintas etapas evolutivo-educativas. A continuación, en la Figura 142, se presentan los valores promedio relativos a esta dimensión.

En la Figura 142 se observan ciertas diferencias entre ambos grupos de sujetos que resultaron particularmente acusadas durante los años escolares. Contrariamente, en la etapa preescolar se hallaron mayores similitudes entre los menores de familias usuarias de los SS.SS. y los chicos y chicas del grupo de referencia.

Figura 142. Estadísticos descriptivos de la dimensión competencia académica (grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa)



Una vez explorada gráficamente la competencia académica para cada uno de los grupos de sujetos y en cada una de las etapas evolutivo-educativas, se decidió examinar si las diferencias halladas en esta dimensión resultaban significativas a nivel estadístico. Para ello, se exploró el efecto de interacción grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa mediante un **análisis univariado de varianza** (ANOVA). No hubo ningún caso extremo univariante y los supuestos de normalidad, linealidad y homogeneidad de varianzas fueron satisfactorios. El resultado del ANOVA realizado se recoge a continuación en la Tabla 101.

Tabla 101. Contraste de medias (ANOVA) entre la interacción grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa en función de la dimensión escolar ($n = 768$)

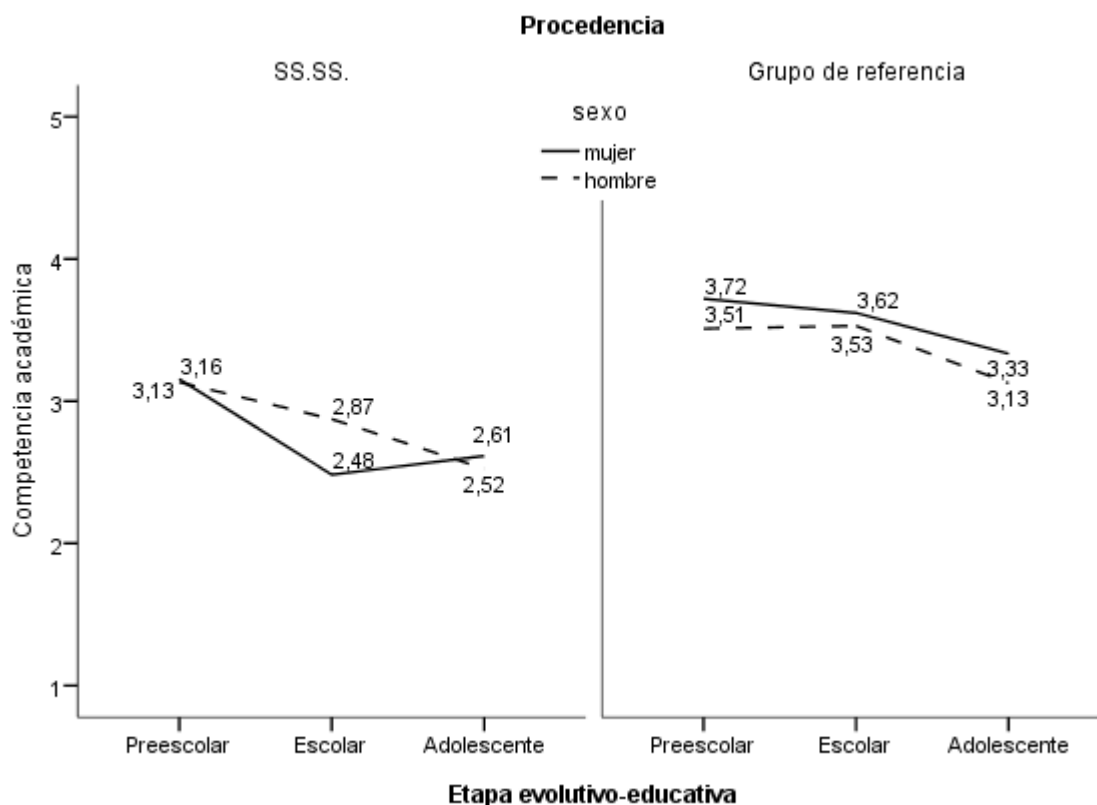
	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²
Competencia académica	2 / 762	2,52	,081	,15

El análisis efectuado puso de manifiesto que las diferencias halladas en la dimensión competencia académica no resultaron significativas a nivel estadístico cuando fueron consideradas en el análisis de interacción. No obstante, el valor del test se situó cercano a dicha significatividad estadística ($F(2, 762) = 2,52, p = ,081$).

Una vez examinada gráficamente la competencia académica en su conjunto, a continuación se presentan **gráficamente los valores promedio de esta dimensión para**

cada grupo de sujetos, en todas las etapas evolutivo-educativas evaluadas y separadamente en función del sexo. Por tanto, en la Figura 143 se ofrece nuevamente la dimensión competencia académica, en este caso diferenciadamente en función del sexo.

Figura 143. Estadísticos descriptivos de la dimensión competencia académica (grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa*Sexo)



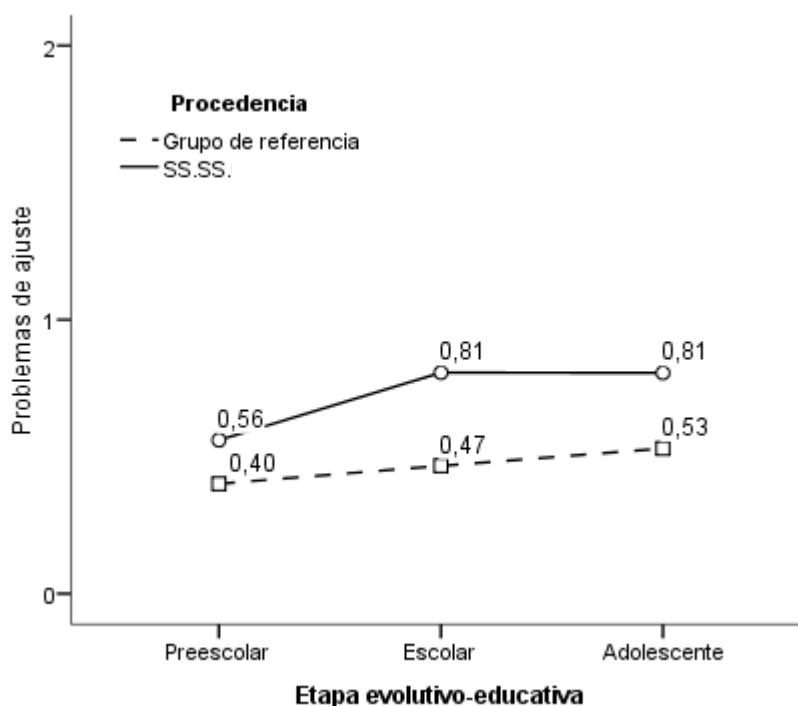
Como puede observarse en esta figura, los menores del grupo de iguales mostraron un mayor grado de paralelismo entre las distintas etapas evolutivo-educativas consideradas en función del sexo, en comparación con los menores de familias usuarias de los SS.SS. Así mismo, en las etapas evolutivo-educativas en las que el grupo de iguales mostró una mayor discrepancia en función del sexo, los menores de familias usuarias de los SS.SS. presentaron una mayor similitud. En este grupo, las diferencias más acusadas entre chicos y chicas se situaron durante los años escolares.

2.4.2.3. El papel de la edad en el ajuste global

Una vez examinada la existencia de posibles efectos de interacción entre el grupo de procedencia y la etapa evolutivo-educativa para el contexto familiar, así como para las dimensiones ajuste personales y las escolares, se exploró en qué medida las diferencias halladas entre ambos grupos de sujetos (SS.SS. y grupo de referencia) diferían en función de la etapa evolutivo-educativa a la que se hiciera referencia en relación a las principales dimensiones de ajuste en un último análisis global.

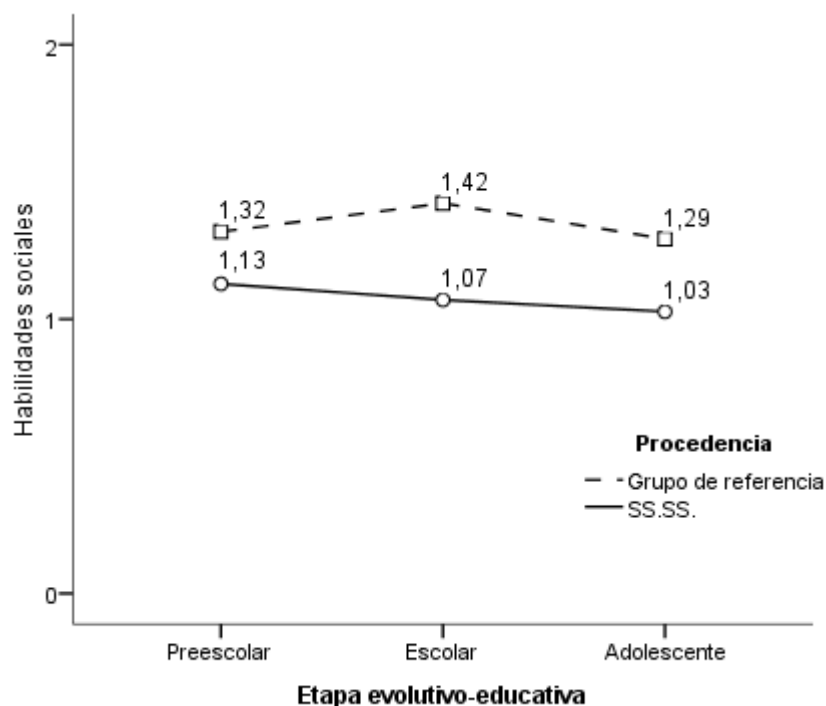
Para ello, se llevó a cabo un **análisis gráfico de los valores promedio** de las principales dimensiones de ajuste evaluadas, para cada uno de los grupos de sujetos y en cada una de las etapas evolutivo-educativas estudiadas. De este modo, se examinaron los problemas de ajuste, las habilidades sociales y la competencia académica. A continuación, en la Figura 144, se presentan los resultados relativos a la dimensión problemas de ajuste. Como puede observarse en dicha gráfica, fue durante los años escolares cuando se presentaron las principales diferencias entre los menores procedentes de familias usuarias de los SS.SS. y el grupo de referencia, en relación a la existencia de problemas de ajuste. Así mismo, resulta destacable el hecho de que las puntuaciones promedio obtenidas durante la etapa preescolar resultaron muy similares.

Figura 144. Estadísticos descriptivos de la dimensión problemas de ajuste (grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa)



A continuación, en la Figura 145, se presentan los valores promedio obtenidos en la dimensión habilidades sociales para cada una de las muestras en cada una de las etapas evolutivo-educativas estudiadas. Al igual que sucedía con la dimensión anterior, gráficamente se observaron diferencias muy reducidas durante la etapa preescolar en cuanto al grado de habilidades sociales demostrado. Así mismo, nuevamente las distancias más acusadas fueron halladas en la etapa escolar, poniendo de manifiesto que durante los años escolares los chicos y chicas de familias usuarias de los SS.SS. mostraban mayores discrepancias con respecto a sus iguales en cuanto a habilidades sociales se refiere.

Figura 145. Estadísticos descriptivos de la dimensión habilidades sociales (grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa)



En relación con la dimensión competencia académica, la Figura 142 recoge gráficamente sus resultados descriptivos, ya que fue incluida como dimensión relativa al ámbito escolar, por lo que no será nuevamente representada. No obstante, cabe recordar que en la representación previamente realizada se observaron ciertas diferencias entre ambos grupos de sujetos que resultaron particularmente acusadas durante los años escolares. Contrariamente, en la etapa preescolar se hallaron mayores similitudes entre los menores de familias usuarias de los SS.SS. y los chicos y chicas del grupo de iguales.

Una vez examinadas gráficamente las distintas dimensiones globales de ajuste, en segundo lugar se examinaron los supuestos oportunos para realizar un **análisis multivariado de varianza** (MANOVA) en tres variables dependientes resumen (problemas de ajuste, habilidades sociales y competencia académica), con objeto de comprobar si las diferencias halladas resultaban significativas a nivel estadístico. No obstante, el test de Levene mostró ausencia de homogeneidad de varianzas en la dimensión problemas de ajuste y los resultados del supuesto de homocedasticidad se situaron en los valores extremos para su aceptación, hecho por lo que la potencia estadística del análisis puede verse afectada. El resultado del análisis multivariante realizado se recoge a continuación en la Tabla 102.

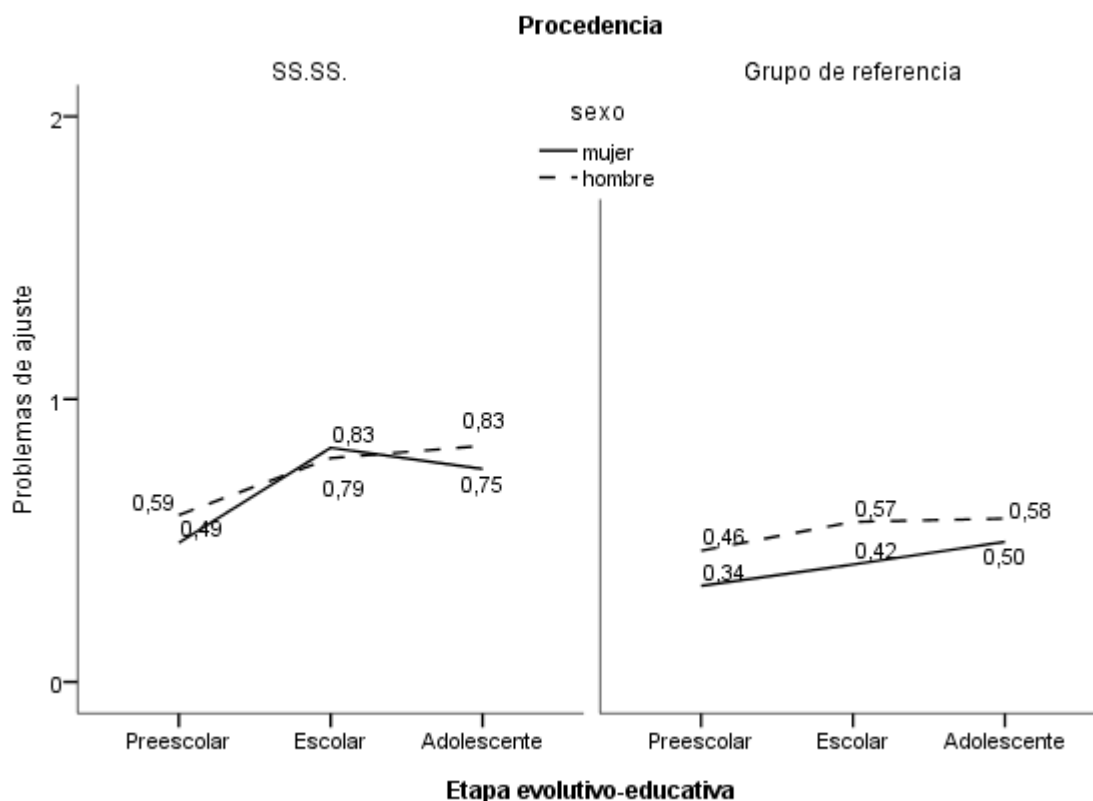
Tabla 102. Contraste de medias (MANOVA) entre la interacción grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa en función de las dimensiones de ajuste globales ($n = 710$)

	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2 parcial
Test de Pillais	6 / 1406	1,26	,275	,01

Como puede observarse en la Tabla 102, el modelo no resultó significativo en su conjunto ($F(6, 1406) = 1,26, p = ,275$), indicando que los cambios en las dimensiones globales de de ajuste tomadas conjuntamente no difirieron según la etapa evolutivo-educativa considerada. Es decir, pertenecer a una u otra etapa no resultó relevante para diferenciar en términos globales el nivel de ajuste de los menores de familias usuarias de los SS.SS. en comparación con sus iguales.

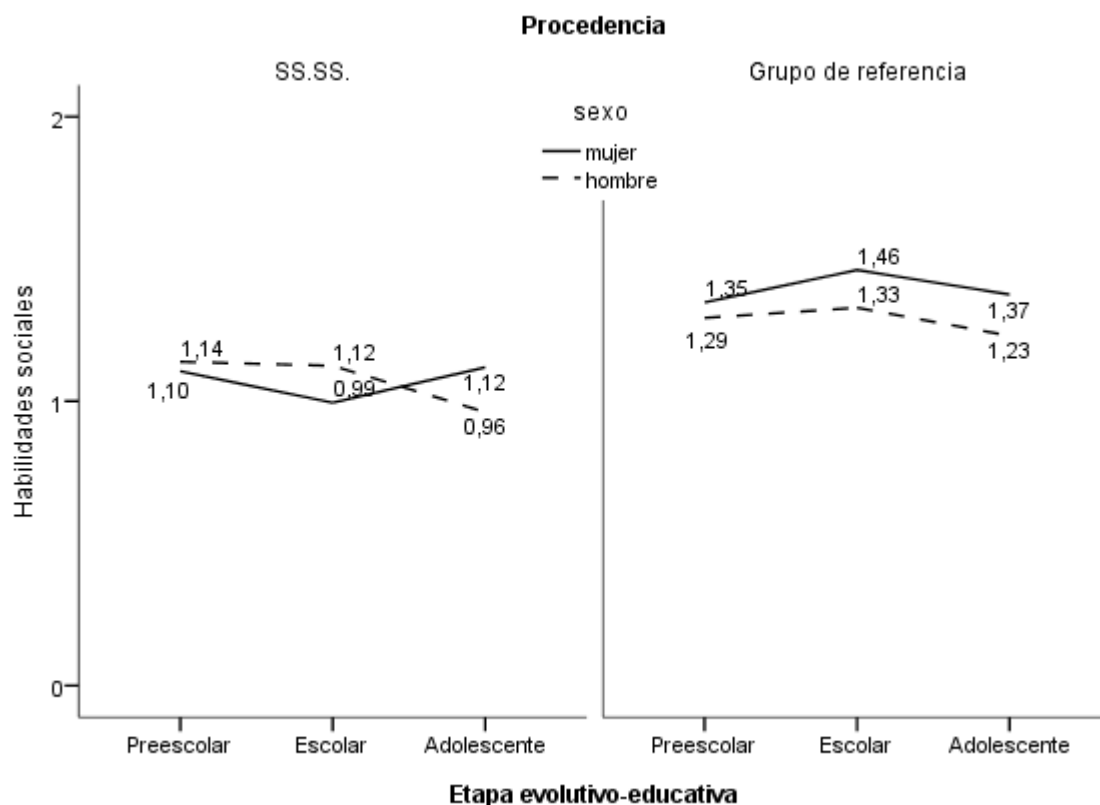
Una vez examinadas gráficamente las distintas dimensiones de ajuste global en su conjunto, a continuación se presentan **gráficamente los valores promedio de estas dimensiones para cada grupo de sujetos, en todas las etapas evolutivo-educativas evaluadas y separadamente en función del sexo.** A continuación, en la Figura 146 se ofrece nuevamente la dimensión problemas de ajuste, en este caso diferenciadamente en función del sexo.

Figura 146. Estadísticos descriptivos de la dimensión problemas de ajuste (grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa*Sexo)



Como puede observarse en esta figura, los menores del grupo de referencia mostraron un mayor grado de paralelismo entre las distintas etapas evolutivo-educativas consideradas en función del sexo, en comparación con los menores de familias usuarias de los SS.SS., para quienes durante los años escolares las niñas mostraron más problemas de ajuste en comparación con los niños. A continuación, en la Figura 147, se representa gráficamente la dimensión habilidades sociales en función del sexo.

Figura 147. Estadísticos descriptivos de la dimensión habilidades sociales (grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa*Sexo)



Como puede observarse en esta figura, nuevamente los menores del grupo de iguales mostraron un mayor paralelismo entre las distintas etapas evolutivo-educativas en función del sexo, mientras que entre los chicos y chicas adolescentes de familias de los SS.SS. se pusieron de manifiesto mayores discrepancias. Así mismo, cabe destacar que, en el grupo de los SS.SS., durante los años preescolares y escolares las niñas presentaron menos habilidades sociales que los niños, mientras que este patrón se invirtió durante la adolescencia.

En relación a la dimensión competencia académica, en la Figura 143 ya se representaron gráficamente sus valores promedio para cada grupo de sujetos, en cada etapa evolutivo-educativa y en función del sexo, por lo que no serán nuevamente representados. No obstante, cabe recordar que los menores del grupo de iguales mostraron un mayor grado de paralelismo entre las distintas etapas evolutivo-educativas consideradas en función del sexo, en comparación con los menores de familias usuarias de los SS.SS. Así mismo, en las etapas evolutivo-educativas en las que el grupo de iguales

mostró una mayor discrepancia en función del sexo, los menores de familias usuarias de los SS.SS. presentaron una mayor similitud. En este grupo, las diferencias más acusadas entre chicos y chicas se situaron durante los años escolares.

2.4.3. Síntesis de resultados sobre el papel de la edad para los menores procedentes de familias usuarias de los SS.SS. en comparación con sus iguales

A lo largo de este apartado de resultados se ha explorado el papel de la edad para los menores procedentes familias usuarias de los servicios sociales en comparación con sus iguales. En relación con el **contexto familiar**, las principales diferencias se acumularon en la etapa preescolar (nivel educativo materno, número de personas en el hogar) y escolar (número de hijos por núcleo familiar y motivación parental para el éxito escolar). El análisis de interacción realizado mostró, además, que las diferencias grupo de Procedencia*Etapa evolutivo-educativa resultaron significativas para las dimensiones relacionadas con la estructura familiar (número de personas e hijos en el hogar).

En relación con las dimensiones de **ajuste** de los menores, se exploraron variables relativas al ámbito personal y escolar, así como algunos indicadores de ajuste global. En lo referente al ámbito personal, no se hallaron efectos de interacción significativos a nivel estadístico. No obstante, cabe señalar que durante la etapa escolar se produjeron principalmente las mayores distancias en relación al grupo de referencia (problemas de internalización, habilidades de autocontrol, habilidades asertivas, habilidades cooperativas), a excepción de la dimensión problemas de externalización, que obtuvo la mayor discrepancia durante la etapa preescolar.

Considerando el ámbito escolar, el análisis de la competencia académica puso de manifiesto que, también a este respecto, nuevamente las diferencias más acusadas entre ambas muestras se encontraban en los años escolares. El análisis de interacción para esta dimensión no resultó significativo, aunque alcanzó un valor $p = ,081$.

Finalmente, el análisis de las dimensiones globales de ajuste reveló que las mayores discrepancias se situaban nuevamente durante la etapa escolar, considerando los problemas de ajuste, las habilidades sociales y la competencia académica. El análisis de interacción, sin embargo, no resultó significativo en términos globales.

Considerando las distintas dimensiones de ajuste en función del sexo, un análisis gráfico de estas variables en distintos períodos evolutivos diferenciadamente para chicos y chicas mostró que los menores del grupo de iguales presentaban cierto paralelismo a lo largo del curso evolutivo, siendo las niñas y adolescentes quienes en todo caso presentaron resultados más positivos. En el grupo de familias usuarias de los SS.SS., sin embargo, se observaron mayores discrepancias, con resultados muy similares entre niños y niñas durante los años preescolares, ciertas discrepancias durante la etapa escolar a favor de los chicos y diferencias más acusadas durante la adolescencia a favor de las chicas.

3. Una mirada al ajuste adolescente en familias usuarias de los SS.SS. desde una perspectiva escolar

Hasta el momento se ha descrito a las familias usuarias de los SS.SS. por razones de preservación y fortalecimiento familiar y distintos indicadores de ajuste de los menores que crecen en ellas durante los años preescolares, escolares y adolescentes. A lo largo de este tercer capítulo de resultados se realiza un examen en profundidad de los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS., otorgando especial atención a los aspectos escolares. Concretamente, se analiza el ajuste adolescente y los contextos familiares en los que crecen los chicos y chicas de familias usuarias de los SS.SS. por razones de preservación y fortalecimiento familiar desde una triple aproximación:

- En primer lugar, se explora la variabilidad durante la adolescencia en familias usuarias de los SS.SS., atendiendo a las distintas dimensiones de ajuste consideradas hasta el momento. Concretamente, se describen distintas tipologías adolescentes en función de su ajuste y se caracteriza la muestra que define a cada tipología. Así mismo, se examina la capacidad predictiva de algunas variables sociodemográficas y familiares en relación con la clasificación obtenida.
- En segundo lugar, se examina la diversidad en el ajuste adolescente desde una perspectiva escolar, atendiendo a las situaciones de absentismo. Concretamente, se describe el grado de acceso al contexto escolar de los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS., así como su perfil sociodemográfico y ajuste global en función de esta dimensión. Así mismo, se describen comparativamente los contextos familiares de los chicos y chicas adolescentes absentistas y no absentistas y se explora la capacidad predictiva de las dimensiones que diferencian a ambos grupos para su clasificación como absentistas/no absentistas.
- En tercer y último lugar, nuevamente se estudia la variabilidad en el ajuste adolescente desde una perspectiva escolar, en esta ocasión considerando las situaciones de adaptación positiva al contexto escolar. Por un lado, se describe la adaptación escolar en relación a los iguales, así como el perfil sociodemográfico y el ajuste global de los adolescentes adaptados a la escuela en comparación con los no adaptados. Por otro lado, se examinan cuáles son las dimensiones familiares que predicen la adaptación escolar de aquellos adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. positivamente adaptados en relación a sus iguales.

3.1. VARIABILIDAD DURANTE LA ADOLESCENCIA EN FAMILIAS USUARIAS DE LOS SS.SS. FACTORES CLAVE PARA SU COMPRENSIÓN

A lo largo de este apartado se explora la variabilidad existente en el grupo de adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. participantes en la investigación, a partir de las distintas dimensiones de ajuste consideradas hasta el momento. A este respecto:

- En primer lugar, se describe la tipología de adolescentes en relación a su ajuste global obtenida en función de las diferentes dimensiones personales y escolares consideradas hasta el momento.
- En segundo lugar, se caracteriza la muestra adolescente que define cada tipología de ajuste, incluyendo diferentes características sociodemográficas de los menores y otras referentes a su contexto familiar.
- En tercer lugar, se examina la capacidad predictiva de las dimensiones que diferencian a ambos grupos de adolescentes para su clasificación en función de la tipología de ajuste obtenida.
- Finalmente, se ofrece una síntesis de los principales resultados expuestos a lo largo de este apartado.

3.1.1. Tipologías de adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. en función de su ajuste

Como fue detallado en el plan de análisis, para explorar la variabilidad existente en el grupo de adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. se llevó a cabo un análisis de conglomerados o clusters, que permite clasificar a un conjunto de individuos en grupos que son relativamente homogéneos dentro de sí mismos y heterogéneos entre ellos sobre la base de un conjunto definido de variables (Picón et al., 2003). En este caso se ha pretendido identificar grupos de adolescentes semejantes en función de su nivel de ajuste, para lo cual se incluyeron las distintas dimensiones consideradas hasta el momento: dimensiones de ajuste personal (problemas de internalización y externalización, habilidades de cooperación, asertividad y autocontrol) y dimensiones de ajuste escolar (adaptación a los compañeros, al profesorado y a la escuela y competencia académica).

Para llevar a cabo el análisis de conglomerados se emplearon dos procedimientos sucesivos. En primer lugar, se realizó un análisis de conglomerados exploratorio, a través del procedimiento de conglomerados jerárquicos. En segundo lugar, se llevó a cabo un análisis de conglomerados confirmatorio, empleando el procedimiento de conglomerados con k medias (Ramos, s.f.). Por tanto, se utilizaron exclusivamente variables cuantitativas, que fueron tipificadas en puntuaciones z antes de ser incluidas en los análisis con objeto de evitar posibles problemas en la variabilidad de las escalas y en

las distribuciones de las variables. Así mismo, se revisó la presencia de casos extremos univariantes o multivariantes y el posible incurrimiento en una situación de colinealidad, si bien los resultados a este respecto fueron satisfactorios.

El **procedimiento de conglomerados jerárquico** es un agrupamiento aglomerativo que realiza diferentes agrupaciones de sujetos en función de su similitud hasta llegar a la formación de un único grupo constituido por todos los elementos de la muestra (Pérez y Santín, 2008). El método de agrupamiento seleccionado fue el vecino más lejano y la medida de distancia empleada fue la distancia euclídea al cuadrado.

Al no disponer de hipótesis iniciales respecto al número de grupos esperables, la toma de decisiones relativa al número de conglomerados más adecuado se apoyó en el análisis visual del dendograma. Este procedimiento describe visualmente las etapas del proceso de fusión y las distancias a las que se han unido los distintos conglomerados, facilitando la interpretación de los resultados y la toma de decisión de los grupos a considerar como homogéneos. En la Figura 148 se presenta el dendograma obtenido tras la inclusión de las distintas dimensiones de ajuste en el procedimiento de conglomerados jerárquico exploratorio.

Como puede observarse en la Figura 148, el dendograma obtenido favorecía la selección de dos o tres conglomerados. Los criterios de interpretabilidad de los grupos, adecuación de su tamaño y capacidad para diferenciarse entre sí apoyaron la elección final de tres conglomerados, como puede observarse en dicha figura (Aldenderfer y Blashfield, 1987).

Una vez elegido el número de grupos, se empleó el **procedimiento de conglomerados k medias** para asignar a cada observación el conglomerado que se encuentra más próximo en términos del centroide (Picón et al., 2003). En la Tabla 103 se recogen las distancias entre los centros de los conglomerados finales, así como el número de sujetos perteneciente a cada grupo.

Figura 148. Dendograma de la solución obtenida en el procedimiento de conglomerados jerárquico

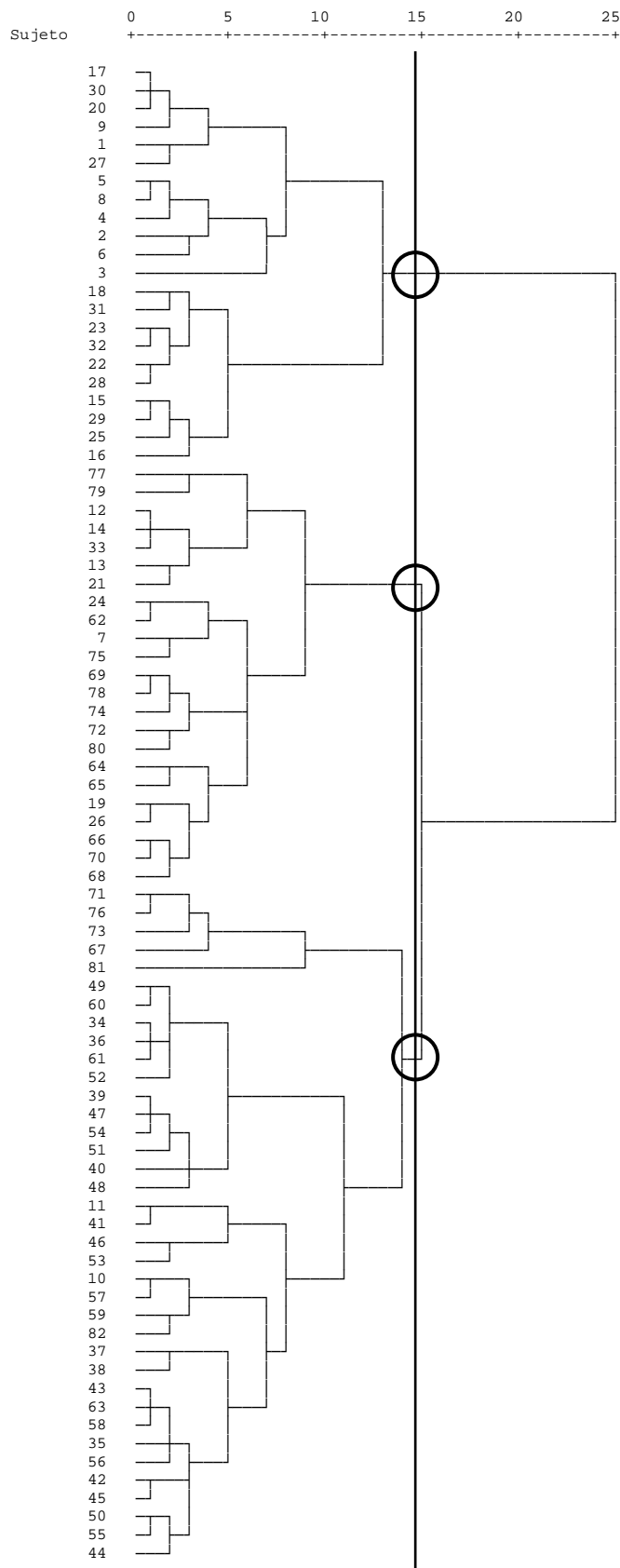


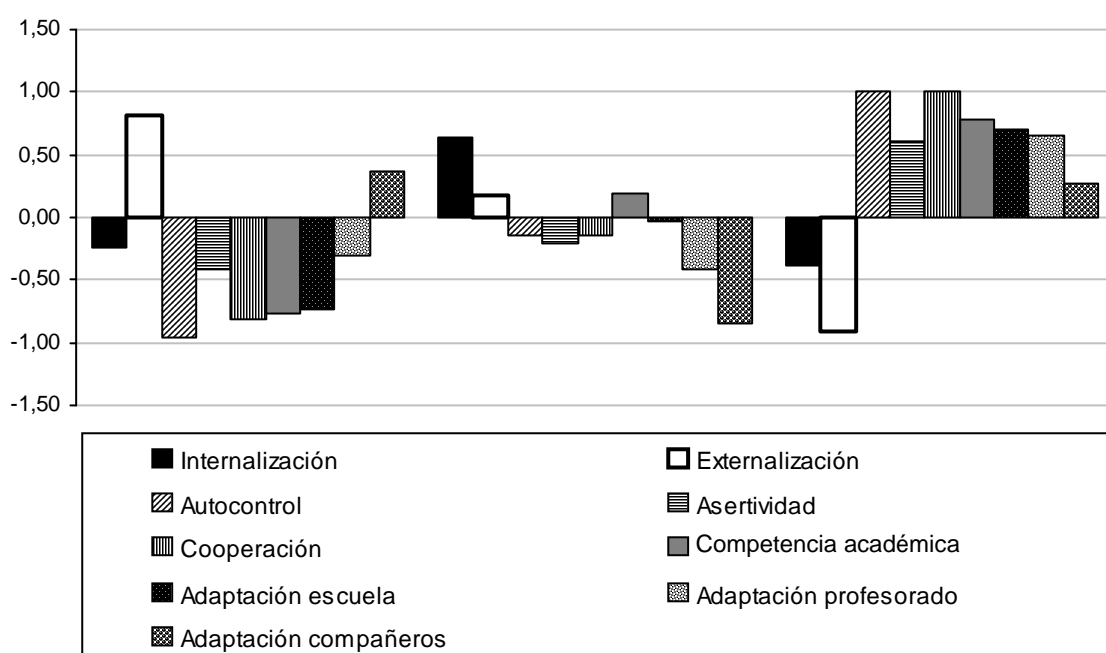
Tabla 103. Número de sujetos y distancias entre conglomerados de la solución obtenida en el procedimiento de conglomerados *k* medias con 3 clusters ($n = 82$)

Distancias entre los centros de los conglomerados finales			
Conglomerado	1	2	3
1	-	2,28	4,08
2		-	2,98
3			-
<i>n</i>	30	25	27

En la Tabla 103 puede observarse que las distancias entre conglomerados resultaron relativamente grandes, indicando que la solución obtenida es satisfactoriamente discriminante. Así mismo, en dicha tabla puede apreciarse que el número de sujetos por conglomerado resultó suficiente para llevar a cabo análisis inter-grupo.

A continuación, en la Figura 149 se recoge a modo de resumen los valores promedio obtenidos en cada uno de los conglomerados en las distintas dimensiones tipificadas consideradas en el análisis.

Figura 149. Centros de los conglomerados finales de la solución obtenida en el procedimiento de conglomerados *k* medias con 3 clusters ($n = 82$)



La Figura 149 recoge los valores promedio obtenidos en cada uno de los conglomerados en las distintas dimensiones consideradas en el análisis. Como era

esperable, los distintos grupos se diferenciaron en dichas puntuaciones. Considerando los resultados obtenidos en cada dimensión por cada uno de los grupos establecidos, se asignaron las siguientes etiquetas: el primer conglomerado se denominó *adolescentes con problemas de ajuste personales y escolares*, el segundo grupo se etiquetó *adolescentes con problemas personales y relacionales* y, finalmente, el tercer conglomerado fue designado *adolescentes con buen nivel de ajuste*.

Para comprobar la significatividad estadística de las diferencias inter-grupo en las distintas dimensiones de ajuste, se efectuaron contrastes de medias. Debido al reducido tamaño de los grupos y, particularmente, a la heterocedasticidad fruto de la variabilidad en la distribución de las distintas dimensiones, se emplearon contrastes conservadores. Concretamente, se utilizó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para comprobar la existencia de diferencias en cada dimensión considerada globalmente y, posteriormente, la prueba de Mann-Whitney, que permite comprobar dos a dos si los grupos son equivalentes en su posición (Pardo y Ruiz, 2002). En la Tabla 104 se recogen los contrastes de medias realizados, globalmente y dos a dos. Dado que dichos contrastes se han realizado con las puntuaciones directas de las escalas para favorecer su interpretación, se presentan asimismo los valores promedio de dichas puntuaciones para cada conglomerado.

En la Tabla 104 puede observarse cómo los distintos conglomerados difirieron en todas las dimensiones incluidas en el procedimiento. No obstante, un análisis más detallado de dichas diferencias dos a dos pone de manifiesto que existían ciertas similitudes en algunos de los aspectos considerados. A continuación se describen las dimensiones más relevantes en cada conglomerado, considerando los valores promedio obtenidos por cada grupo y las diferencias establecidas a nivel estadísticamente significativo:

- *Conglomerado 1: Adolescentes con problemas de ajuste personales y escolares:* este primer grupo estuvo compuesto por menores con muchos problemas de externalización y pocas habilidades asertivas, cooperativas y de autocontrol. Así mismo, resultó característica su baja competencia académica. En relación a la adaptación al entorno escolar, existió una baja adaptación a la escuela como institución y al profesorado, mientras que predominó una elevada adaptación a los compañeros.
- *Conglomerado 2: Adolescentes con problemas personales y relacionales:* en este grupo los integrantes mostraron muchos problemas de internalización y pocas habilidades asertivas. Aunque los adolescentes de este conglomerado no destacaron por particulares problemas de externalización y presentaron una buena competencia académica, sí mostraron una baja adaptación a la escuela en el ámbito relacional, es decir, en relación al profesorado y a los compañeros de clase.

- *Conglomerado 3: Adolescentes con buen nivel de ajuste:* en este grupo se situaron aquellos menores que destacaron en comparación con el resto de los conglomerados por un bajo índice de problemas de ajuste, un alto grado de habilidades personales para la interacción, una buena adaptación al contexto escolar en todas las áreas evaluadas y una elevada competencia académica.

Tabla 104. Valores promedio y contrastes de medias no paramétricos entre los distintos conglomerados en función de las distintas dimensiones de ajuste ($n = 82$)

Dimensión	Conglomerado			H	U
	1 ($n = 30$)	2 ($n = 25$)	3 ($n = 27$)		
Problemas de internalización	0,59	1,00	0,52	15,95***	1-2** 2-3***
Problemas de externalización	1,41	1,01	0,32	45,64***	1-2** 1-3*** 2-3***
Habilidades de autocontrol	0,50	0,91	1,52	55,94***	1-2*** 1-3*** 2-3***
Habilidades asertivas	0,87	0,95	1,30	16,52***	1-3*** 2-3**
Habilidades cooperativas	0,63	0,99	1,62	44,54***	1-2** 1-3*** 2-3***
Competencia académica	1,82	2,75	3,32	34,11***	1-2*** 1-3***
Adaptación a la escuela	1,70	2,43	3,18	33,50***	1-2** 1-3*** 2-3***
Adaptación al profesorado	2,01	1,91	2,98	18,84***	1-3*** 2-3***
Adaptación a los compañeros	3,29	2,39	3,22	20,37***	1-2*** 2-3***

Nota. En los contrastes post hoc no paramétricos, la significación total de la prueba ($p < ,05$) ha sido dividida entre los tres contrastes realizados, manejando por tanto un intervalo de confianza al 99,83% ($p < ,017$), para evitar incurrir en posibles asunciones de significatividad estadística debidas al azar.

+ $p < ,1$ * $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

En resumen, cada conglomerado se distingue por unas dimensiones determinadas y, en términos comparativos con el resto de grupos, por una elevada o muy baja puntuación en dichas dimensiones. Dada la complejidad de interpretar conjuntamente los valores promedio de cada conglomerado, así como las diferencias significativas entre éstos, a continuación se ofrece una tabla resumen equivalente al texto descrito en los párrafos anteriores (Tabla 105).

Tabla 105. Descripción cualitativa de los conglomerados finales de la solución obtenida en el procedimiento de conglomerados *k* medias con 3 clusters (*n* = 82)

Dimensiones	Conglomerados		
	1	2	3
Problemas de internalización	-	+	-
Problemas de externalización	+		-
Habilidades de autocontrol	-		+
Habilidades asertivas	-	-	+
Habilidades cooperativas	-		+
Competencia académica	-	+	+
Adaptación a la escuela	-		+
Adaptación al profesorado	-	-	+
Adaptación a los compañeros	+	-	+

+ = Puntuación elevada y significativamente diferente a la de otros conglomerados en la dimensión

- = Puntuación muy baja y significativamente distinta a la de otros conglomerados en la dimensión

Casilla vacía = La puntuación en la dimensión no destaca en ese conglomerado en ninguna dirección

3.1.2. Caracterización de la tipología de adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. Perfil sociodemográfico y contexto familiar

Una vez determinados los distintos grupos de adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. en función de la variabilidad en su ajuste global, a continuación se describen otras características diferenciadamente para cada conglomerado de la tipología obtenida. Concretamente, se presenta una descripción sociodemográfica de estos adolescentes (sexo, edad y necesidad de apoyo escolar) así como de sus contextos familiares (nivel de intervención familiar, acumulación de riesgo en la familia, nivel educativo, número de personas e hijos en el hogar, satisfacción y competencia parental, adaptabilidad en la familia y cohesión familiar).

En relación al **perfil sociodemográfico de estos adolescentes**, en primer lugar se analizó la distribución de chicos y chicas en cada uno de los conglomerados de ajuste, por un lado, y la necesidad de apoyo educativo, por otro. Concretamente, se empleó el estadístico Chi-cuadrado para explorar la significatividad de las posibles diferencias entre los distintos conglomerados, dado el carácter nominal de estas dimensiones. En la Tabla 106 se muestran los resultados de dicho contraste.

Tabla 106. Contraste de frecuencias entre los distintos conglomerados en función del sexo y la necesidad de apoyo educativo de los adolescentes ($n = 82$)

		Conglomerado			χ^2	gl	p	V
		1	2	3				
Chicas	n	9	10	17	6,49	2	,039	,28
	r_z	-1,9	-0,5	2,4				
Chicos	n	21	15	10				
	r_z	1,9	0,5	-2,4				
Sin apoyo educativo	n	17	15	19	1,74	2	,418	,15
	r_z	-0,9	-0,4	1,3				
Con apoyo educativo	n	13	10	7				
	r_z	0,9	0,4	-1,3				

r_z = residuos tipificados corregidos

Tal y como aparece reflejado en la Tabla 106, los resultados de la prueba Chi-cuadrado pusieron de manifiesto la existencia de diferencias significativas en función del sexo en los distintos conglomerados considerados ($X^2 = 6,49$, $p = ,039$), aunque éstas fueron diferencias mostraron una baja relevancia clínica ($V = ,28$). Los residuos tipificados corregidos muestran cómo las chicas se acumularon en el tercer conglomerado (adolescentes con buen nivel de ajuste), mientras que los chicos se situaron principalmente en el primer grupo (adolescentes con problemas de ajuste personales y escolares). El segundo conglomerado, que fue denominado adolescentes con problemas personales y relacionales, no estuvo definido por la presencia de chicos o chicas de forma preponderante. En relación con la necesidad de apoyo educativo, no se observaron diferencias significativas a nivel estadístico, de modo que los chicos y chicas adolescentes que conformaron los conglomerados no se distinguieron de forma significativa por el apoyo que recibían en el contexto escolar.

Continuando con el perfil sociodemográfico de los adolescentes pertenecientes a cada conglomerado, en segundo lugar se exploró su edad. Dado el incumplimiento del supuesto de homogeneidad de varianzas en esta dimensión y el reducido tamaño de los grupos, se empleó una prueba no paramétrica de contraste, incluyendo los distintos conglomerados como variable independiente. Se utilizó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para comprobar la existencia de diferencias globalmente. En la Tabla 107 se recogen los resultados al respecto.

Tabla 107. Contraste de medias no paramétricos entre los distintos conglomerados en función de la edad ($n = 82$)

	H	p
Edad	1,42	,491

Como puede observarse en la Tabla 107, los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. de los distintos grupos de ajuste no diferían entre sí en función de la edad (H

= 1,42, $p = ,491$). Dada la ausencia de diferencias significativas globalmente, no se llevaron a cabo contrastes dos a dos ni han sido representados los valores promedio obtenidos en cada conglomerado en esta dimensión.

En relación con las **características del contexto familiar** de estos adolescentes, se procuró incluir el mayor número de información posible. Dada la presencia de valores perdidos en algunas dimensiones, algunos de los conglomerados contaron con un número insuficiente de sujetos para llevar a cabo contrastes paramétricos ($n < 20$), por lo que se decidió realizar contrastes no paramétricos en todas las ocasiones. Nuevamente se utilizó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para comprobar la existencia de diferencias en cada dimensión considerada globalmente y, posteriormente, la prueba de Mann-Whitney para los contrastes dos a dos. No se hallaron casos extremos univariantes ni multivariantes en las dimensiones consideradas. En la Tabla 108 se recogen los resultados de dichos contrastes.

Tabla 108. Contrastes de medias no paramétricos entre los distintos conglomerados en función de las distintas dimensiones del contexto familiar ($n = 82$)

	H	U
Nivel de intervención familiar	8,46*	1-2**
Acumulación de riesgo en la familia	0,48	–
Nivel educativo materno	4,98 ⁺	–
Nº personas en el hogar	0,78	–
Nº hijos en el hogar	0,22	–
Satisfacción parental	11,47**	1-2** 1-3**
Competencia parental	1,04	–
Adaptabilidad familiar	1,59	–
Cohesión familiar	11,02**	1-2** 1-3**

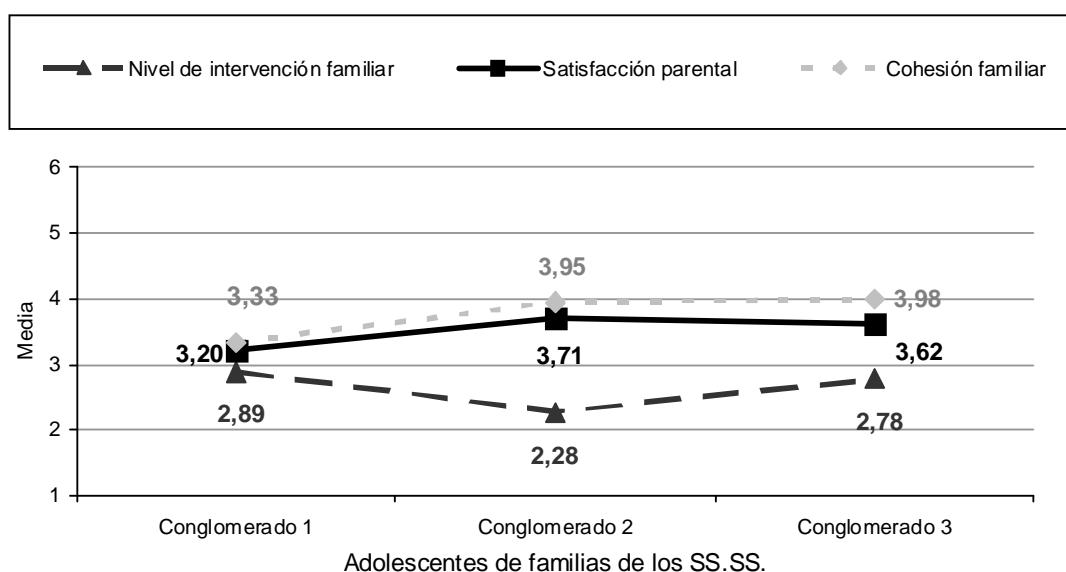
Nota. En los contrastes post hoc no paramétricos, la significación total de la prueba ($p < ,05$) ha sido dividida entre los tres contrastes realizados, manejando por tanto un intervalo de confianza al 99,83% ($p < ,017$), para evitar incurrir en posibles asunciones de significatividad estadística debidas al azar.

⁺ $p < ,1$ * $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

Como puede observarse en la Tabla 108, los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. se diferenciaron, como promedio, en algunas de las dimensiones familiares

evaluadas. Concretamente, los adolescentes del segundo conglomerado se diferenciaron significativamente del primer grupo por la especialización del nivel de intervención familiar recibido. Por su parte, los chicos y chicas del primer conglomerado se distinguieron por la satisfacción materna con su rol parental y por el nivel de cohesión familiar, en comparación con el resto de clusters incluidos en el análisis. Los valores promedio de las dimensiones que se diferenciaron significativamente entre los distintos grupos de adolescentes han sido recogidos gráficamente en la Figura 150.

Figura 150. Estadísticos descriptivos de las dimensiones familiares significativamente diferentes entre los distintos conglomerados



Los valores promedio representados en la Figura 150 ponen de manifiesto que los adolescentes del segundo conglomerado (adolescentes con problemas personales y relacionales) presentaban un nivel de intervención familiar de menor especialización que el primer grupo. Los chicos y chicas del primer conglomerado (adolescentes con problemas de ajuste personales y escolares) se distinguieron porque sus madres disfrutaban de una menor satisfacción con su rol parental y por un menor nivel de cohesión familiar, en comparación con el resto de clusters incluidos en el análisis.

3.1.3. Capacidad predictiva del perfil sociodemográfico y familiar en la clasificación de los adolescentes en función de su ajuste global

El examen de los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. en función de la variabilidad en su ajuste global ha mostrado la existencia de diversas variables relevantes que distinguen de forma significativa a estos grupos de adolescentes: el sexo de los menores, el nivel de intervención familiar, la satisfacción parental y la cohesión familiar. La existencia de estas diferencias pone de manifiesto la posibilidad de que algunas de

estas dimensiones de forma conjunta puedan contribuir en la predicción del conglomerado al que ha sido asignado cada adolescente en función de su ajuste.

Para comprobar este supuesto, se llevó a cabo un análisis de regresión logística multinominal jerárquico con una variable independiente de tres categorías (1 = *grupo con problemas de ajuste personales y escolares*, 2 = *grupo con problemas personales y relacionales* y 3 = *grupo con buen nivel de ajuste*) y, como conjunto de variables dependientes, las distintas dimensiones del contexto familiar que mostraron diferenciar a los tres grupos de sujetos de forma estadísticamente significativa. Concretamente, las variables dependientes a incluir en el modelo fueron: el nivel de intervención familiar, la satisfacción parental y la cohesión familiar. Dada la existencia de diferencias significativas en función del sexo en los distintos conglomerados, esta variable fue controlada en el modelo (donde 0 = *chica* y 1 = *chico*). A continuación se presentan las correlaciones entre las puntuaciones de las distintas dimensiones incluidas en el modelo (Tabla 109). En el caso de la dimensión nivel de intervención familiar se empleó el coeficiente de correlación de Spearman, mientras que la relación entre satisfacción parental y cohesión familiar fue evaluada empleando el coeficiente de Pearson, por tratarse de dimensiones de carácter cuantitativo.

Tabla 109. Correlaciones entre las dimensiones incluidas en el modelo de regresión ($n = 82$)

	1	2	3
Nivel de intervención familiar	-	-,10	-,18
Satisfacción parental		-	,17
Cohesión familiar			-

+ $p < ,1$ * $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

Como puede observarse en la Tabla 109, las dimensiones incluidas en el modelo no mostraron relaciones significativas a nivel estadístico, garantizando la independencia de las puntuaciones incluidas en el modelo. Así mismo, se exploró la presencia de casos extremos univariantes o multivariantes, así como los supuestos de no-colinealidad y linealidad entre el logit de la variable dependiente y las predictoras y los resultados de estos análisis fueron satisfactorios. También se examinó el supuesto de adecuación de las frecuencias esperadas sexo*nivel de intervención familiar y las frecuencias esperadas de todos los pares de los predictores discretos no cumplieron los requerimientos de una distribución Chi-cuadrado, por lo que la dimensión nivel de intervención familiar fue eliminada del modelo. Todas las dimensiones cuantitativas incluidas en el modelo fueron estandarizadas, con objeto de facilitar la interpretación de los coeficientes obtenidos.

En definitiva, el modelo de regresión logística llevado a cabo se realizó en dos pasos. En un primer momento se introdujo la variable de control (sexo) y en un segundo momento se añadieron las dimensiones relativas al contexto familiar (satisfacción parental y cohesión familiar). Para las comparaciones inter-grupo dos a dos,

se empleó el primer conglomerado como grupo de referencia, dado que fue el que estableció las principales diferencias entre las dimensiones incluidas en el modelo cuando se realizaron los contrastes de medias oportunos. El resultado del análisis realizado se recoge a continuación en la Tabla 110.

Tabla 110. Regresión logística jerárquica de la tipología de adolescentes en función de su ajuste como una función de dimensiones sociodemográficas y familiares ($n = 82$)

	<i>B</i>	<i>X</i> ² Wald	OR	<i>X</i> ² Likelihood	<i>R</i> ² Nagelkerke	<i>gl</i>	<i>p</i>
Paso 1				6,56	,09	2	,038
<i>Cluster 2 vs Cluster 1</i>							
Sexo del adolescente	-0,44	0,60					,439
<i>Cluster 3 vs Cluster 1</i>							
Sexo del adolescente	-1,38	5,98	,252				,014
Paso 2				22,74	,41	6	,001
<i>Cluster 2 vs Cluster 1</i>							
Sexo del adolescente	-1,19	1,58					,209
Satisfacción parental	1,44	5,19	4,21				,023
Cohesión familiar	1,06	4,67	2,87				,031
<i>Cluster 3 vs Cluster 1</i>							
Sexo del adolescente	-1,78	3,90	0,17				,048
Satisfacción parental	1,08	3,79					,052
Cohesión familiar	1,21	6,37	3,35				,012

En la Tabla 110 puede observarse el modelo de regresión logística efectuado incluyendo únicamente la dimensión de control y el modelo completo incluyendo todas las dimensiones. El modelo de dimensiones sociodemográficas (modelo reducido) resultó significativo a nivel estadístico, $X^2_L(2, n = 82) = 6,56, p = ,038$, indicando que el sexo por sí solo contribuyó a diferenciar a los distintos grupos de adolescentes clasificados en función de su ajuste, si bien la varianza explicada por este modelo fue muy reducida (9%). El modelo que incluía las dimensiones familiares también resultó significativo a nivel estadístico, $X^2_L(6, n = 51) = 22,74, p = ,001$, dando muestras de su capacidad predictiva para diferenciar a los distintos grupos de adolescentes clasificados en función de su ajuste, contribuyendo a explicar un 41% de la varianza relativa a esta tipología.

Se comprobó la significatividad estadística del incremento en la bondad de ajuste entre ambos modelos, esto es, en qué medida la robustez del modelo completo resultaba significativamente mayor que la del modelo reducido. Para ello, se empleó la función de verosimilitud, calculando la diferencia entre los logaritmos de verosimilitud

(LL, log-likelihood) de ambos modelos y estableciendo así el estadístico Chi-cuadrado de bondad de ajuste para esta diferencia (Tabachnick y Fidell, 2007). Considerando el modelo reducido como modelo 1 y el modelo completo como modelo 2, se aplicó la siguiente fórmula:

$$X^2 (gl = gl_{m2} - gl_{m1}) = -2 * LL_{m2} - -2 * LL_{m1}, \text{ donde}$$

$$X^2 (6 - 2) = 84,12 - 15,40, \text{ por lo que}$$

$$X^2 (4) = 68,72, p < ,001$$

Como puede observarse en la fórmula calculada, la función de verosimilitud resultó significativa a nivel estadístico a una probabilidad del 99,999%, poniendo de manifiesto que la inclusión de las dimensiones familiares en el modelo conllevó una mejora en su bondad de ajuste y, por tanto, en la robustez de sus predicciones.

Atendiendo a las dimensiones específicas que contribuyeron en la predicción en el modelo completo, el test de Wald puso de manifiesto que todas las dimensiones incluidas contribuyeron a clasificar a los grupos de adolescentes en función de su ajuste, tanto el sexo del menor, como la satisfacción parental y la cohesión familiar.

Concretamente, la satisfacción parental, $X^2_{w} (1, n = 51) = 5,19, p = ,023$, y la cohesión familiar, $X^2_{w} (1, n = 51) = 4,67, p = ,031$, contribuyeron de forma significativa a predecir la pertenencia al grupo de adolescentes con problemas de ajuste personales y relacionales frente al grupo con problemas de ajuste personales y escolares. La cohesión familiar, $X^2_{w} (1, n = 51) = 6,37, p = ,012$, y el sexo del menor, $X^2_{w} (1, n = 51) = 3,90, p = ,048$, contribuyeron significativamente a predecir la pertenencia al grupo de adolescentes con buen ajuste frente al grupo con problemas de ajuste personales y relacionales. Así mismo, la satisfacción parental realizó una contribución marginalmente significativa en esta última diferenciación, $X^2_{w} (1, n = 51) = 3,79, p = ,052$.

Los modelos de regresión logística no permiten el cálculo de las correlaciones semiparciales al cuadrado de cada una de las dimensiones que realizan una contribución significativa, dificultando la interpretación del peso de dichas dimensiones en el modelo global. No obstante, las razones de probabilidades (OR, Odds ratio) ofrecen el cociente entre la probabilidad de que un evento suceda y la probabilidad de que no suceda y, en el marco de los modelos de regresión logística, son interpretados como medidas de tamaño del efecto de las dimensiones específicas con una contribución significativa al modelo, esto es, como el cambio en el riesgo cuando se incrementa en uno el valor de la variable, mientras que el resto de variables permanecen constantes (Moral, 2006).

El análisis de los valores OR obtenidos en las distintas dimensiones en el modelo aquí efectuado pone de manifiesto que, en relación a la clasificación del conglomerado 2 versus conglomerado 1, la satisfacción parental realizó la principal contribución ($B = 1,44, OR = 4,21$) en la predicción de la clasificación de los adolescentes en función de su

ajuste, seguida de la cohesión familiar ($B = 1,06$, $OR = 2,87$). Así, por el incremento de un valor en la dimensión satisfacción parental existen 4 veces más probabilidades de presentar problemas personales y relacionales, y no problemas personales y escolares, mientras que por el incremento de un valor en la dimensión cohesión familiar existen casi 3 veces más probabilidades de pertenecer al conglomerado 2 en vez de al conglomerado 1.

En relación a la clasificación del conglomerado 3 versus conglomerado 1, fue la cohesión la dimensión más relevante del modelo ($B = 1,21$, $OR = 3,35$), mientras que el sexo del menor obtuvo un valor considerablemente más reducido ($B = -1,78$, $OR = 0,17$). Así, por el incremento de un valor en la dimensión cohesión familiar existen 3 veces más probabilidades de pertenecer al conglomerado con buen ajuste y no al conglomerado con problemas personales y relacionales, mientras que ser mujer ofrece también más probabilidades, aunque más reducidas (0,17), de incurrir en dicha situación. A continuación, se presenta la tabla de clasificación de sujetos obtenida en el modelo efectuado (Tabla 111).

Tabla 111. Tabla de clasificación del modelo de regresión logística multinominal jerárquico sobre la tipología de adolescentes en función de su ajuste ($n = 51$)

		<i>n</i> sujetos predicho			% correcto de clasificación
		Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	
<i>n</i> sujetos observado	Cluster 1	19	0	3	86,36%
	Cluster 2	5	4	4	30,77%
	Cluster 3	5	2	9	56,25%
				% global	62,75%

Como puede observarse en la Tabla 111, a un nivel de probabilidad ,50, el modelo obtuvo una tasa de clasificación correcta global del 62,75%, es decir, entre los 51 adolescentes incluidos en la predicción, 32 fueron correctamente clasificados. Concretamente, un 86,36% del grupo de adolescentes con problemas de ajuste personales y escolares, un 56,25% del grupo con buen ajuste y solamente un 30,77% del grupo con problemas personales y relacionales fueron clasificados correctamente.

Con objeto de mostrar indicios de la robustez de la capacidad predictiva del modelo efectuado, a continuación se presenta la bondad de ajuste del modelo globalmente considerado (Tabla 112). A este respecto, el test de Deviance no resultó estadísticamente significativo, indicando que el conjunto de dimensiones incluidas en el modelo presenta una adecuada bondad de ajuste.

Tabla 112. Bondad de ajuste del modelo de regresión logística jerárquico sobre la tipología de adolescentes en función de su ajuste ($n = 51$)

	X² Deviance	gl	p
Bondad de ajuste del modelo completo	81,34	86	,622

En definitiva, de forma estadísticamente significativa, el modelo de regresión logística desarrollado permitió, con una adecuada bondad de ajuste, clasificar correctamente a un 62,75% de los adolescentes en función de su ajuste, a partir de las dimensiones satisfacción parental, cohesión familiar y sexo del menor.

A pesar de los buenos resultados del modelo y de disponer de una muestra de sujetos reducida, dado que el conglomerado 2 recibió una clasificación correcta inferior al 50%, se exploró si la realización de modelos diferenciados para chicos y chicas podría mejorar la bondad de ajuste del modelo. A continuación, se ofrecen los resultados del proceso de bondad de ajuste calculado en el que se comparó el modelo global inicial (modelo 2), con el modelo para chicas (modelo 3) y para chicos (modelo 4).

$$X^2_{chicas} (6 - 4) = 37,79 - 84,12 \quad X^2_{chicos} (6 - 4) = 41,74 - 84,12$$

$$X^2_{chicas} (2) = -46,33, p > ,05 \quad X^2_{chicos} (2) = -42,38, p > ,05$$

Como puede observarse, la función de verosimilitud no resultó significativa a nivel estadístico a una probabilidad del 95%, poniendo de manifiesto que la realización del modelo diferenciadamente para chicos y chicas no conllevaría una mejora en su bondad de ajuste y, por tanto, en la robustez de sus predicciones. Por ello, los resultados obtenidos en los modelos diferenciados en función del sexo no serán representados en este trabajo.

3.1.4. Síntesis de resultados sobre la variabilidad durante la adolescencia en familias usuarias de los SS.SS. en función del ajuste

A lo largo de este apartado se ha puesto de manifiesto que el ajuste personal y escolar de los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. participantes en la investigación presentaba un índice de variabilidad suficiente como para establecer tres grupos de sujetos diferenciados por su nivel de ajuste. Así, se halló un primer grupo de **chicos y chicas adolescentes con problemas de ajuste personales y escolares**. Este grupo estaba compuesto por menores con muchos problemas de externalización y pocas habilidades asertivas, cooperativas y de autocontrol. Predominaron así mismo una baja competencia académica, una baja adaptación a la escuela como institución y una baja adaptación al profesorado. Sin embargo, sus componentes destacaron por una adaptación positiva al grupo de compañeros y compañeras del centro educativo. En este grupo se halló una alta predominancia de adolescentes varones y, en comparación con el resto de

conglomerados, las familias a las que pertenecían estos chicos y chicas se caracterizaron por una baja cohesión familiar y porque las cuidadoras principales disfrutaban de una menor satisfacción con su rol parental que otras madres.

Se encontró un segundo grupo de **adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. caracterizados por la presencia de problemas personales y relacionales**. En este grupo se acumularon los chicos y chicas con elevados problemas de internalización, pocas habilidades asertivas y problemas de adaptación en el ámbito escolar, concretamente en su relación con el profesorado y los compañeros de clase. No obstante, estos chicos y chicas disfrutaban de una buena adaptación académica. En cuanto a las características familiares destacables en este conglomerado, se halló un nivel de intervención familiar de menor especialización al mostrado en el primer grupo de adolescentes.

Finalmente, se halló un tercer grupo de **chicos y chicas adolescentes con buen nivel de ajuste**, en el que los menores destacaron por sus altas puntuaciones en las dimensiones de ajuste positivo (habilidades para la interacción social, adaptación al contexto escolar y competencia académica) y por una baja tasa de problemas de ajuste personal (problemas de internalización y externalización). En este grupo se observó, de forma significativa, una alta predominancia de mujeres.

Cabe destacar que los chicos y chicas que conformaban cada grupo **no se diferenciaron**, como promedio, por su edad ni por el apoyo educativo recibido desde los centros escolares. Finalmente, algunas de las características sociodemográficas y familiares que contribuyeron a diferenciar a los distintos grupos de adolescentes también mostraron una **capacidad predictiva en la clasificación en función del ajuste** significativa y clínicamente relevante, permitiendo una clasificación correcta del 62,75% de los chicos y chicas adolescentes. Una satisfacción parental más positiva y una mayor cohesión familiar incrementaron en 4 y 3 veces respectivamente la probabilidad de pertenecer al conglomerado de problemas de ajuste personales y relacionales, en comparación con el grupo de problemas personales y escolares. Por su parte, una mayor cohesión familiar incrementó en 3 veces la probabilidad de pertenecer al grupo de adolescentes con buen ajuste en comparación con el grupo de problemas personales y relacionales; ser mujer también incrementó esta probabilidad, aunque de forma clínicamente poco relevante.

3.2. LA IMPORTANCIA DE ACCEDER A LA ESCUELA PARA EL DESARROLLO POSITIVO DE LOS ADOLESCENTES QUE CRECEN EN FAMILIAS USUARIAS DE LOS SS.SS.

Los análisis realizados en el apartado anterior han puesto de manifiesto la existencia de distintos grupos de adolescentes que crecen en familias usuarias de los SS.SS. en función de su nivel de ajuste y, entre otras cuestiones, la relevancia del ajuste en el ámbito escolar en la vida de estos chicos y chicas. A continuación, se describe el grado de acceso al contexto escolar del conjunto de adolescentes evaluados en esta investigación y se pone en relación dicho nivel de participación con otras cuestiones sociodemográficas y relativas al ajuste, así como con algunas características familiares relevantes. Concretamente:

- En primer lugar, se describe el grado de acceso escolar de los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. y se analizan tanto las características sociodemográficas de estos menores como el ajuste global de estos chicos y chicas en función de si participan o no en el contexto escolar.
- En segundo lugar, se examinan comparativamente las principales características de los contextos familiares de los adolescentes absentistas y no absentistas.
- En tercer lugar, se explora la capacidad predictiva de las dimensiones que diferencian a ambos grupos para su clasificación como absentistas/no absentistas.
- Finalmente, se presenta una síntesis de los principales resultados expuestos a lo largo de este apartado.

3.2.1. Acceso al contexto escolar y caracterización de los adolescentes de familias de los SS.SS. que experimentan absentismo escolar

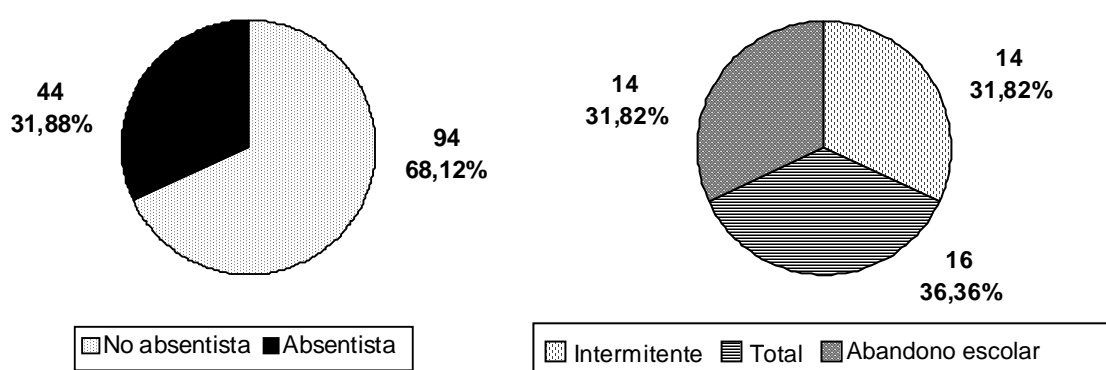
Hasta el momento se ha explorado la variabilidad existente en el ajuste de los chicos y chicas adolescentes de familias usuarias de los SS.SS., atendiendo a distintas dimensiones de ajuste tanto personal como escolar. No obstante, esta descripción incluyendo dimensiones del ámbito escolar conlleva la selección de aquellos menores de familias usuarias de los SS.SS. que acceden al contexto escolar y, más allá, que participan en él de forma suficiente como para disponer de evaluaciones fiables de su nivel de ajuste en este ámbito. Para superar esta limitación, durante este sub-apartado se analiza el ajuste de los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. que no están presentes en el contexto escolar. Este análisis requiere de dos actuaciones:

- Examinar el grado de acceso al contexto escolar de los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. participantes en esta investigación.

- Describir las características sociodemográficas y el ajuste de dichos menores, diferenciando aquéllos que participan regularmente en el contexto escolar de quienes son absentistas.

Para dar respuesta a la primera de las cuestiones planteadas, se evaluaron distintas dimensiones relativas al grado de participación de los chicos y chicas adolescentes en el contexto escolar. Concretamente, en primer lugar se describe la dimensión de **absentismo escolar** en la muestra de adolescentes de familias usuarias de los SS.SS.

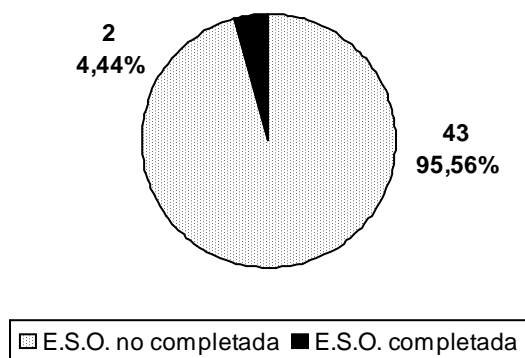
Figura 151. Distribución de los adolescentes de familias de los SS.SS. en función de la experimentación de absentismo escolar ($n = 138$)



En la Figura 151 puede observarse que un 31,88% de la muestra de adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. era absentista, según la definición aportada por la Junta de Andalucía (Orden de 19 de septiembre de 2005); es decir, aproximadamente uno de cada tres chicos o chicas faltaba al menos a un 25% de las clases. Así mismo, en la Figura 151 puede observarse que, analizando detalladamente este porcentaje de menores absentistas, un 68,18% de ellos no asistía nunca al colegio, bien porque simplemente había dejado de acudir durante ese curso académico (36,36%), bien porque había decidido abandonar de forma permanente el centro educativo (31,82%).

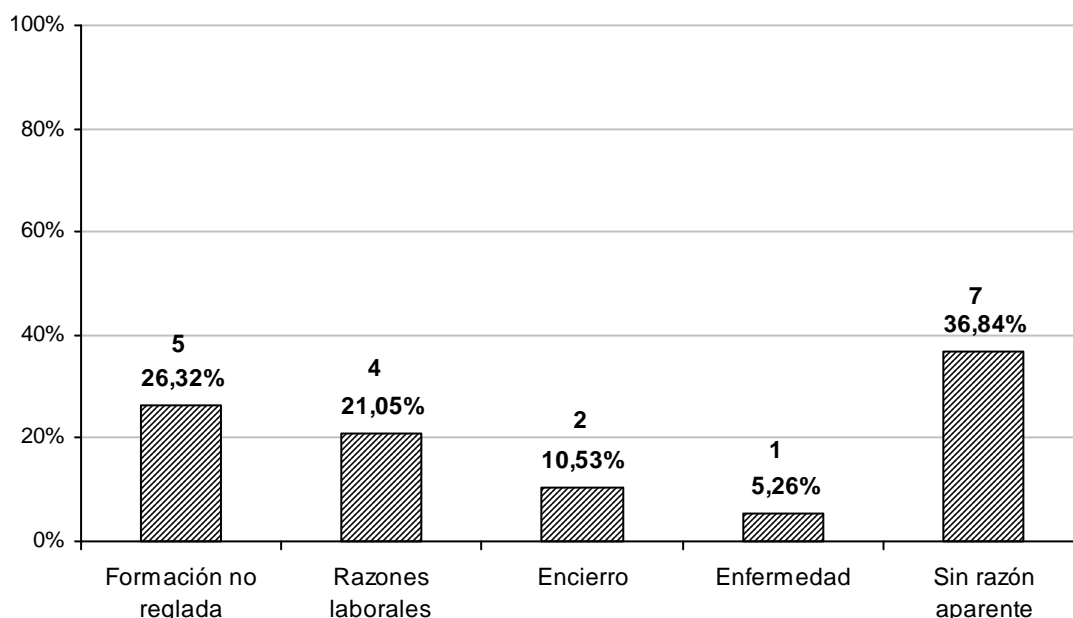
Se analizó, entre los chicos y chicas absentistas de la muestra, quiénes habían terminado la Educación Secundaria Obligatoria o, por el contrario, no disponían del Título de Graduado en ESO en el momento de la evaluación. Esta información ha sido recogida en la Figura 152. Como puede observarse en dicha figura, prácticamente la totalidad de los absentistas evaluados en esta investigación (95,56%) faltaba siempre a clase o había decidido abandonar el centro educativo sin haber terminado la Educación Secundaria Obligatoria.

Figura 152. Distribución de los adolescentes absentistas de los SS.SS. en función de la situación escolar ($n = 45$)



Preguntamos a los chicos y chicas absentistas totales o que habían abandonado el centro educativo los motivos por los que habían decidido dejar de asistir a la escuela, clasificando sus respuestas en cinco categorías nominales: chicos y chicas que faltaban por motivos laborales, otros que habían decidido seguir una formación no reglada, adolescentes que se encontraban en una situación de enfermedad grave, menores que se habían encerrado en sus casas y un grupo de chicos y chicas que no supieron poner de manifiesto una razón concreta que justificara sus faltas. En la Figura 153 se recoge la información disponible al respecto mediante un gráfico de barras.

Figura 153. Distribución de los adolescentes de familias de los SS.SS. absentistas en función de las razones para no asistir al centro educativo ($n = 19$)



Como se aprecia en la Figura 153, de los adolescentes absentistas entrevistados 23 dejaron esta información sin contestar. Entre los 19 chicos y chicas que explicaron las razones por las que no asistían al centro educativo, cabe destacar que el mayor

porcentaje se situó entre aquellos menores que no ofrecieron ninguna razón para faltar a clase (36,84%). Un 47,37% de los menores abandonó el centro educativo para seguir otro tipo de formación no reglada (26,32%) o para trabajar (21,05%). El 15,79% restante faltaba al colegio por motivos de enfermedad o porque no querían salir de su casa.

Entre los chicos y chicas que presentaban una situación de absentismo intermitente, preguntamos a sus tutores académicos por el porcentaje de faltas de asistencia sin justificar al centro educativo. En la Tabla 113 se facilita esta información.

Tabla 113. Frecuencia y porcentaje de faltas de asistencia sin justificar de los adolescentes absentistas intermitentes de los SS.SS. ($n = 14$)

	<i>n</i>	%
Entre 25% y 50%	6	50,00
Entre 51% y 75%	2	16,67
Entre 76% y 100%	4	33,33
Total	12	100,00

En la Tabla 113 se pone de manifiesto que la mayoría de los adolescentes absentistas que acudían de forma intermitente al centro educativo (el 50%) faltaba entre un 25% y un 50% de las clases. Un 16,67% de estos chicos y chicas no acudía entre un 51% y un 75% de las clases. Finalmente, el 33,33% restante faltaba a más del 75% de las horas lectivas, sin llegar a ser un absentista total.

Una vez descrito el nivel de participación en el contexto escolar de los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. evaluados en esta investigación, decidimos **describir sus características sociodemográficas y explorar su ajuste** de forma comparativa, en este caso diferenciando entre aquéllos que participaban en el contexto escolar ($n = 94$), de aquéllos que eran absentistas en algún grado ($n = 44$).

En relación con las características sociodemográficas de estos menores, se analizó en primer lugar la distribución de chicos y chicas en función de la situación de absentismo. Concretamente, se empleó el estadístico Chi-cuadrado para explorar la significatividad de las posibles diferencias. En la Tabla 114 se muestran los resultados de dicho contraste.

En la Tabla 114 puede observarse que no existían diferencias significativas a nivel estadístico en función del sexo en relación a la situación de absentismo. Es decir, ni el grupo de adolescentes absentistas ni el de aquellos chicos y chicas que accedían con regularidad al contexto escolar se caracterizaron por la presencia/ausencia de adolescentes de uno u otro sexo.

Tabla 114. Contraste de frecuencias entre los adolescentes absentistas y no absentistas de familias de los SS.SS. en función del sexo de los adolescentes ($n = 138$)

		Absentismo		χ^2	gl	p	V
		No	Sí				
Chicas	n	43	21	0,05	1	,828	,02
	r _z	-0,2	0,2				
Chicos	n	51	23				
	r _z	0,2	-0,2				

r_z = residuos tipificados corregidos

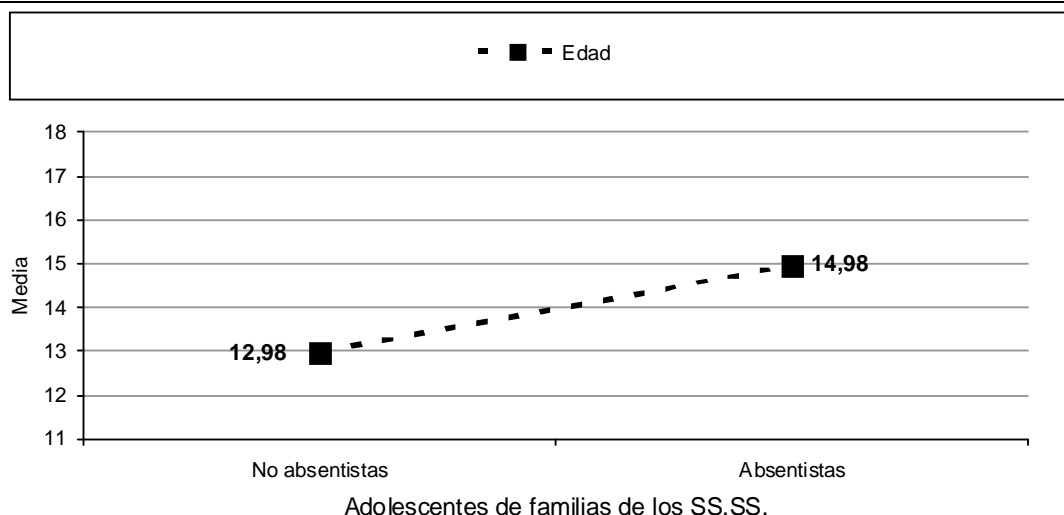
Además, se exploró la edad como característica de los adolescentes que podía diferenciarse en función de la situación de absentismo, para el que se cumplieron los supuestos de linealidad, normalidad y homogeneidad de varianzas. Se utilizó por tanto un análisis univariado de varianza (ANOVA) para comprobar la existencia de diferencias en esta dimensión entre los dos grupos de adolescentes. En la Tabla 115 se presentan los resultados obtenidos.

Tabla 115. Contraste de medias (ANOVA) entre los adolescentes absentistas y no absentistas de familias de los SS.SS. en función de la edad ($n = 138$)

	gl	F	p	R ²
Edad	1 / 136	38,86	,000	,22

Como puede observarse en la Tabla 115, los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. que participaban con regularidad en la escuela se diferenciaban significativamente de los absentistas en función de la edad ($F(1, 136) = 38,86, p = ,000$) y de forma moderadamente relevante ($R^2 = ,22$). Dada la significatividad de las diferencias halladas, en la Figura 154 se representan los valores promedio para cada grupo de sujetos.

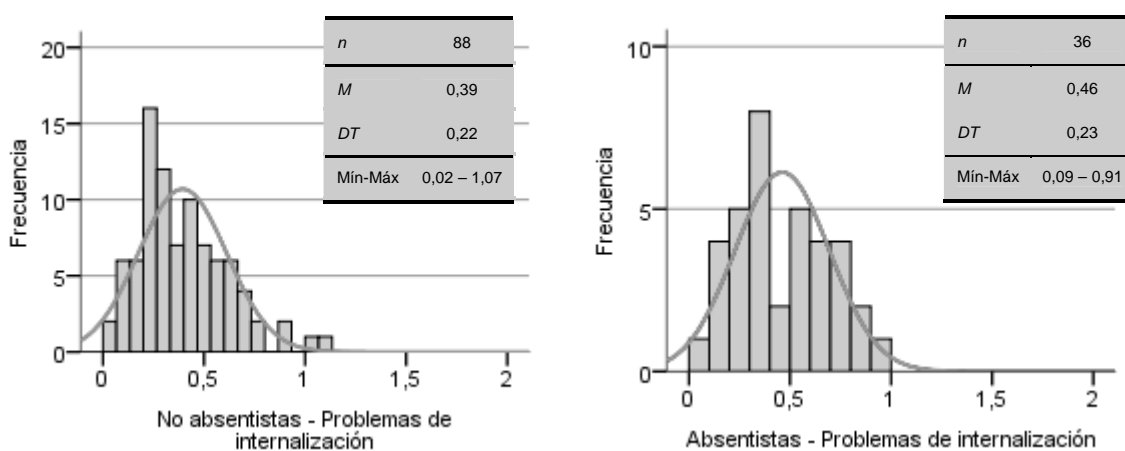
Figura 154. Estadísticos descriptivos de la edad de los adolescentes absentistas y no absentistas de familias de los SS.SS.



Como puede observarse en la Figura 154, los adolescentes de familias de *SS.SS.* que participaban regularmente en el contexto escolar eran, como promedio, más jóvenes que los chicos y chicas absentistas ($M = 12,98$ frente a $M = 14,98$).

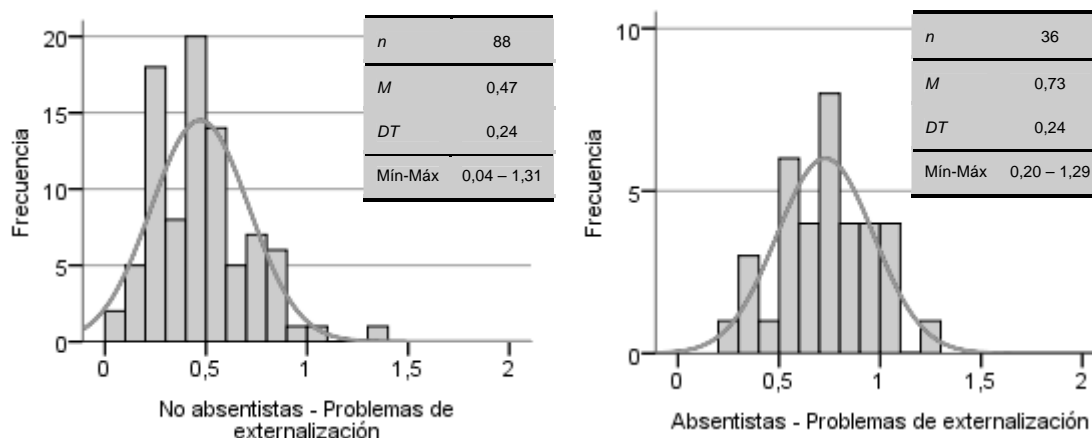
En segundo lugar, se exploró el nivel de ajuste de los adolescentes de familias usuarias de los *SS.SS.* en función de su nivel de absentismo. Para responder a esta cuestión, fue necesario acudir a una evaluación del ajuste ajena al contexto escolar y por tanto diferente a la que se ha venido realizando hasta el momento. Concretamente, se evaluaron dos medidas de desarrollo de estos menores: una evaluación positiva, relacionada con su autoestima en distintas facetas de su vida, y otra medida de evaluación más clínica, relacionada con sus problemas de ajuste personal. En la Figura 155 y la Figura 156 se presentan las distribuciones de las dimensiones relativas a los problemas de ajuste (internalización y externalización) y en la Figura 157, la Figura 158 y la Figura 159 se muestran las distribuciones relativas a las dimensiones de autoestima (emocional, social y familiar). En cada caso se ofrecen los principales estadísticos descriptivos (media y desviación tipo, valores mínimos y máximos) para cada uno de los grupos evaluados (absentistas y no absentistas).

Figura 155. Distribución y estadísticos descriptivos de las muestras adolescentes de familias de los *SS.SS.* (absentistas y no absentistas) en función de los problemas de internalización



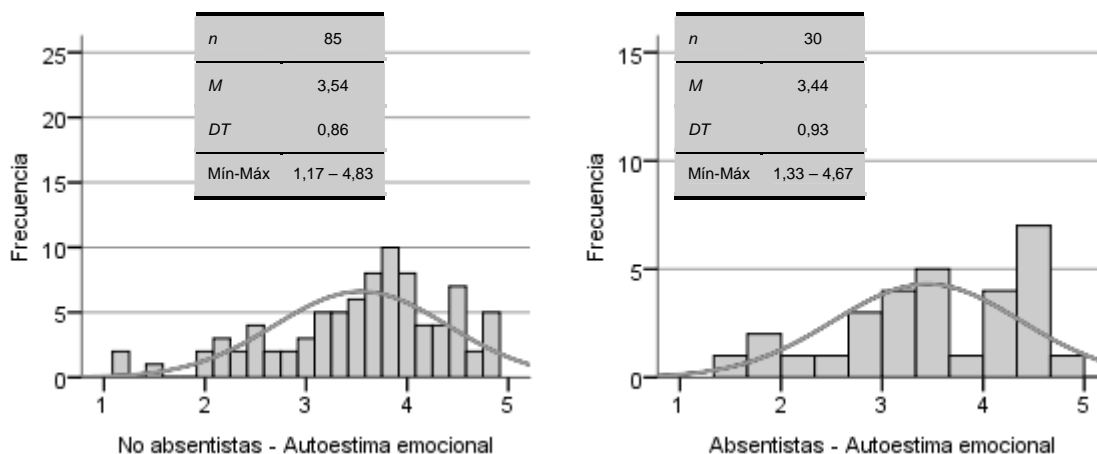
Como puede observarse en la Figura 155, los problemas de internalización informados por los adolescentes de la muestra de *SS.SS.* se situaban en la zona izquierda de la distribución, con un grado de dispersión de respuestas moderado ($DT = 0,23$ para el grupo de absentistas y $DT = 0,22$ para el de no absentistas). En relación a los valores promedio, los chicos y chicas absentistas informaron de una mayor tasa de problemas de internalización ($M = 0,46$) en comparación con los adolescentes no absentistas ($M = 0,39$).

Figura 156. Distribución y estadísticos descriptivos de las muestras adolescentes de familias de los SS.SS. (absentistas y no absentistas) en función de los problemas de externalización



En la Figura 156 se observa, al igual que para la dimensión anterior, un grado moderado de asimetría positiva en relación a la tasa de problemas de externalización informados por los adolescentes, si bien en esta ocasión los adolescentes absentistas presentaron una mayor acumulación de puntuaciones centrales. Nuevamente, el grado de dispersión en las respuestas resultó moderado ($DT = 0,24$ para los dos grupos de sujetos). La puntuación promedio obtenida por el grupo de absentistas en cuanto al nivel de problemas de externalización fue superior al grupo de no absentistas ($M = 0,73$ frente a $M = 0,47$).

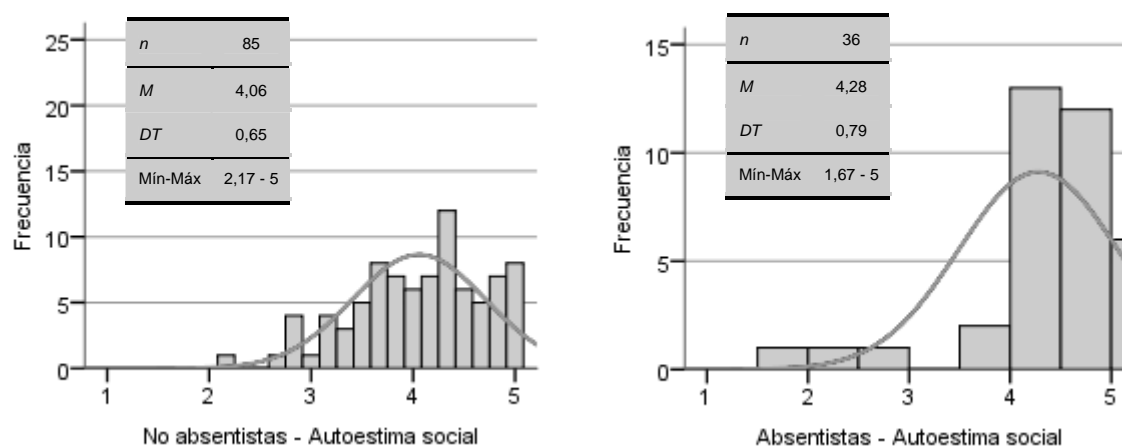
Figura 157. Distribución y estadísticos descriptivos de las muestras adolescentes de familias de los SS.SS. (absentistas y no absentistas) en función de la autoestima emocional



La dimensión autoestima emocional, al igual que la anterior, se distribuyó asimétricamente en la zona derecha de la escala (Figura 157). Como puede observarse, ambos grupos de sujetos informaron de un nivel de autoestima emocional similar,

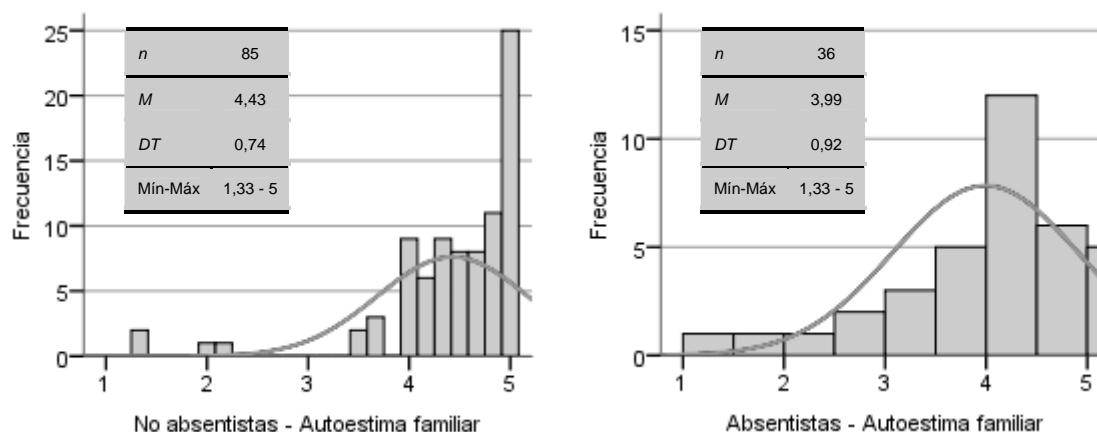
ligeramente superior en el grupo de adolescentes no absentistas ($M = 3,54$ del grupo de no absentistas frente a $M = 3,44$ del grupo absentista).

Figura 158. Distribución y estadísticos descriptivos de las muestras adolescentes de familias de los SS.SS. (absentistas y no absentistas) en función de la autoestima social



En relación con la autoestima social de los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS., al igual que las dimensiones de autoestima ya presentadas, mostró cierto grado de asimetría negativa en ambos grupos de adolescentes (Figura 158). En esta ocasión, se observó un nivel de dispersión en las respuestas inferior al de otras dimensiones de autoestima ($DT = 0,79$ para el grupo de absentistas y $DT = 0,65$ para el de no absentistas) y una puntuación promedio más elevada para el grupo de absentistas en comparación con los no absentistas ($M = 4,28$ frente a $M = 4,06$).

Figura 159. Distribución y estadísticos descriptivos de los adolescentes de familias de los SS.SS. (absentistas y no absentistas) en función de la autoestima familiar



La autoestima familiar, en último lugar, queda reflejada en la Figura 159. Esta dimensión presenta una distribución marcadamente asimétrica, particularmente en el

grupo de no absentistas, donde predominaron las puntuaciones más positivas. Este grupo de chicos y chicas adolescentes no absentistas informó de una autoestima familiar superior como promedio a la manifestada por los adolescentes absentistas ($M = 4,43$ frente a $M = 3,99$).

Una vez descritas las distintas dimensiones de ajuste adolescente en situaciones de absentismo, a continuación se presentan en la Tabla 116 las correlaciones entre dichas dimensiones de carácter cuantitativo, empleando para ello el coeficiente r de Pearson.

Tabla 116. Correlaciones entre las dimensiones de ajuste para los adolescentes absentistas y no absentistas de los SS.SS.

	1	2	3	4	5
Problemas de ajuste					
Problemas de internalización	–	,60***	–,62***	–,22*	–,22*
Problemas de externalización	,44**	–	–,34**	–,04	–,43***
Autoestima					
Autoestima emocional	–,43*	–,11	–	,16	,16
Autoestima social	–,08	,17	,18	–	–,00
Autoestima familiar	–,43*	–,34*	,06	,23	–

Nota. No absentistas ($n = 88$); Absentistas ($n = 36$)

* $p < ,1$ * $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

Esta tabla pone de manifiesto la existencia de coeficientes de correlación positivos entre las dimensiones relativas a los problemas de ajuste (internalización y externalización), particularmente en el grupo de adolescentes no absentistas. Así mismo, dichos problemas de ajuste se relacionaron de forma significativa con distintos aspectos de la autoestima, particularmente en el grupo de chicos y chicas que acudían al centro escolar. En cuanto a la relación entre las distintas dimensiones de autoestima entre sí, éstas no resultaron significativas a nivel estadístico.

Una vez descritas pormenorizadamente las dimensiones de ajuste consideradas para el análisis de los adolescentes absentistas versus no absentistas y analizadas las correlaciones entre dichas dimensiones, a continuación se presenta el contraste de medias efectuado entre ambos grupos de adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. Con este objetivo, se llevó a cabo un análisis multivariado de varianza (MANOVA) en cinco variables dependientes (problemas de internalización, problemas de externalización, autoestima emocional, autoestima social y autoestima familiar). No hubo casos extremos univariantes ni multivariantes y los resultados de la evaluación de los supuestos estadísticos resultó satisfactoria. Únicamente la dimensión de autoestima familiar mostró indicadores de curtosis elevados, pudiendo reducir la potencia estadística del análisis. El resultado del contraste realizado se recoge a continuación en la Tabla 117.

Tabla 117. Contraste de medias (MANOVA) entre los adolescentes absentistas y no absentistas de los SS.SS. en función de las dimensiones de ajuste ($n = 115$)

	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2 parcial
Test de Pillais	5 / 109	4,92	,000	,18

Como puede observarse en la Tabla 117, el análisis realizado resultó significativo a nivel estadístico ($F(5, 109) = 4,92$, $p = ,000$), indicando que existían diferencias significativas en el conjunto de dimensiones de ajuste evaluadas entre los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. absentistas y los no absentistas. El modelo obtuvo un tamaño del efecto elevado, con una η^2 parcial = ,19.

Dada la significatividad del modelo, se exploró la contribución individual de cada dimensión en el mismo. A continuación, en la Tabla 118 se presentan los análisis univariantes (ANOVA) realizados con cada una de las dimensiones analizadas y sus coeficientes estandarizados discriminantes.

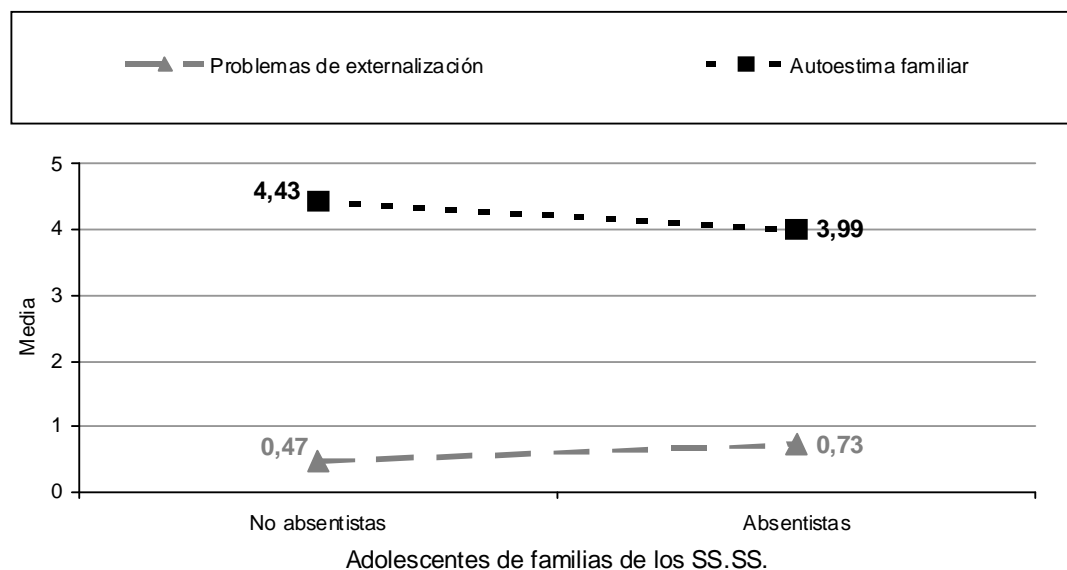
Tabla 118. Contribución de cada dimensión de ajuste al contraste de medias de los adolescentes de familias de los SS.SS. absentistas y no absentistas

Variable	<i>F</i> (1, 113)	<i>p</i>	Coef. discrimin. estand.
Problemas de internalización	2,51	,116	0,23
Problemas de externalización	21,22	,000	-0,92
Autoestima emocional	0,28	,596	-0,01
Autoestima social	2,42	,122	-0,24
Autoestima familiar	8,06	,005	0,28

Los análisis univariantes recogidos en la Tabla 118 indican que fueron las dimensiones problemas de externalización ($F(1, 113) = 21,22$, $p = ,000$) y autoestima familiar ($F(1, 113) = 8,062$, $p = ,005$), las que contribuyeron específicamente a explicar las diferencias significativas a nivel estadístico entre los adolescentes absentistas y aquéllos que de forma ordinaria acudían al centro educativo en relación a su nivel de ajuste. Los coeficientes discriminantes estandarizados ponen de manifiesto que, entre ambas dimensiones, la de problemas de externalización contribuyó con un mayor peso a esta diferenciación.

A continuación, en la Figura 160 se presentan de forma gráfica los valores promedio alcanzados por los sujetos participantes en el análisis multivariante en las distintas dimensiones de ajuste que contribuyeron significativamente a explicar las diferencias entre los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. absentistas y no absentistas.

Figura 160. Estadísticos descriptivos de las dimensiones de ajuste de los adolescentes absentistas y no absentistas de los SS.SS. incluidas en el análisis (MANOVA)



Como puede observarse gráficamente en la Figura 160, los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. absentistas se caracterizaron por un nivel de problemas de externalización mayor que el de chicos y chicas que acudían con regularidad al contexto escolar ($M = 0,73$ frente a $M = 0,47$). Sin embargo, los adolescentes absentistas mostraron un nivel de autoestima familiar significativamente inferior al de los chicos y chicas adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. no absentistas ($M = 3,99$ frente a $M = 4,43$).

Finalmente, se decidió comprobar si existían diferencias a nivel significativo en el nivel de ajuste de aquellos chicos y chicas que accedían al contexto escolar de forma intermitente ($n = 14$) en comparación con aquéllos que no asistían nunca al centro educativo ($n = 30$). Para dar respuesta a esta pregunta y, considerando el reducido tamaño de los grupos, se realizaron contrastes no paramétricos empleando el estadístico de Mann-Whitney. En la Tabla 119 se presentan los resultados de los contrastes realizados.

Como puede observarse en la Tabla 119, los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. absentistas intermitentes no se diferenciaron de forma significativa de aquellos chicos y chicas absentistas totales en relación a ninguna de las dimensiones de ajuste evaluadas. Dado que no se hallaron diferencias significativas a nivel estadístico entre ambos grupos de adolescentes, los estadísticos centrales obtenidos por cada grupo no han sido representados gráficamente.

Tabla 119. Contraste (Mann-Whitney) entre los adolescentes absentistas intermitentes y los absentistas totales de los SS.SS. en función de las dimensiones de ajuste ($n = 36$)

	Z	p
Problemas de internalización	-0,05	,959
Problemas de externalización	-0,77	,439
Autoestima emocional	-1,36	,174
Autoestima social	-0,59	,556
Autoestima familiar	-0,16	,876

3.2.2. Descripción del contexto familiar desde una perspectiva comparativa. La importancia de participar en la escuela

En el sub-apartado anterior se ha puesto de manifiesto la existencia de diferencias significativas en el ajuste global de los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. en función de la situación de absentismo. A continuación, se explora la existencia de posibles diferencias en las características del contexto familiar más relevantes consideradas en esta investigación entre ambos grupos de adolescentes.

En el análisis comparativo del contexto familiar de los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. absentistas y no absentistas se procuró incluir el mayor número de información posible. Finalmente se llevó a cabo un **análisis multivariado de varianza (MANOVA)** en nueve variables dependientes (nivel de intervención familiar, acumulación de riesgo en la familia, nivel educativo materno, número de personas en el hogar, número de hijos por núcleo familiar, satisfacción parental, competencia parental, adaptabilidad familiar y cohesión familiar)⁹. No se hallaron casos extremos univariantes ni multivariantes y los resultados de la evaluación de las asunciones de normalidad y linealidad fueron satisfactorios. El test de Levene de homogeneidad de varianzas puso de manifiesto la violación de este supuesto en la dimensión nivel de intervención familiar. Sin embargo, la ratio entre la varianza mayor y la menor de los subgrupos incluidos en el análisis permitió asumir el supuesto de homocedasticidad, una vez tipificadas las dimensiones acumulación de riesgo en la familia y número de personas en el hogar. El resultado del contraste realizado se recoge a continuación en la Tabla 120.

Como puede observarse en la Tabla 120, el análisis realizado resultó significativo a nivel estadístico ($F(9, 72) = 2,21, p = ,031$), indicando que existían diferencias significativas en el conjunto de dimensiones familiares evaluadas entre los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. absentistas y los no absentistas. El modelo obtuvo un tamaño del efecto elevado, con una η^2 parcial = ,22.

⁹ Como se recordará, en el apartado III.1.2.1. del bloque de resultados, en un análisis del contexto familiar de los menores de familias de los SS.SS. entre las distintas etapas evolutivo-educativas similar al que ahora se realiza, se incluyó la dimensión motivación parental para el éxito escolar. Sin embargo, dado que esta dimensión no ha sido completada en el caso de los adolescentes absentistas, ha sido necesario excluirla de este análisis.

Tabla 120. Contraste de medias (MANOVA) entre los adolescentes absentistas y no absentistas de los SS.SS. en función de las dimensiones familiares ($n = 82$)

	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2 parcial
Test de Pillais	9 / 72	2,21	,031	,22

Dada la significatividad del modelo, se exploró la contribución individual de cada dimensión familiar en el mismo. A continuación, en la Tabla 121 se presentan los análisis univariantes (ANOVA) realizados con cada una de las dimensiones analizadas y sus coeficientes estandarizados discriminantes.

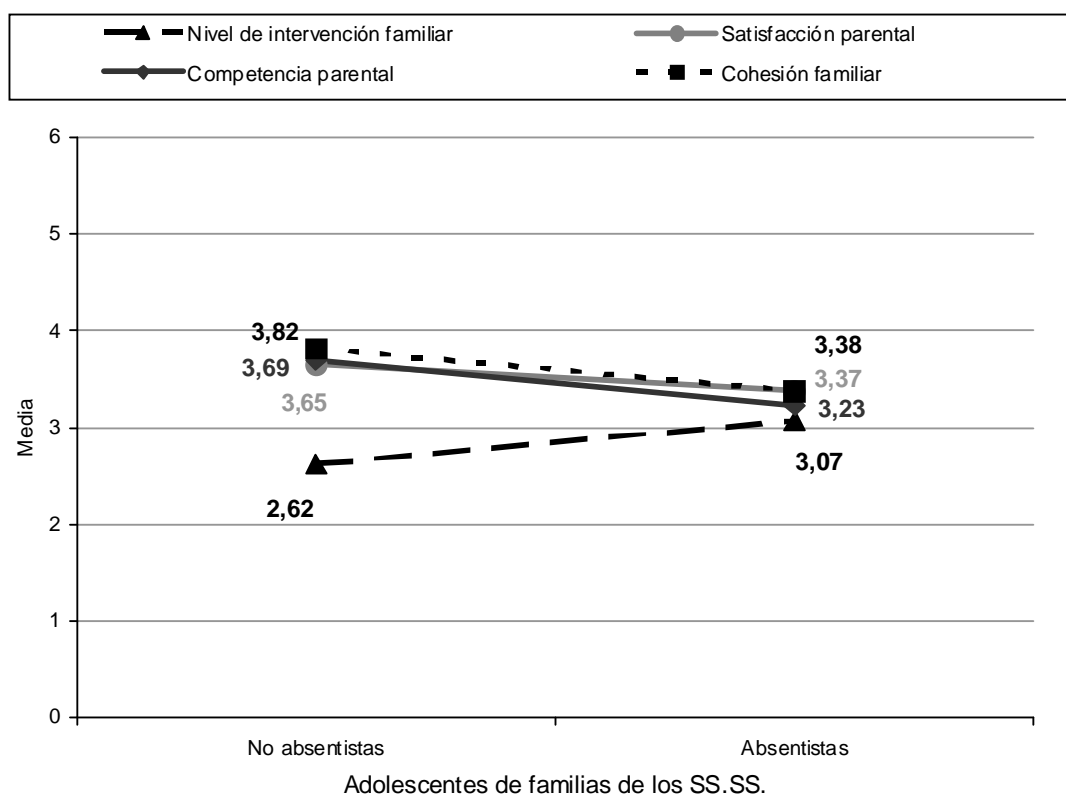
Tabla 121. Contribución de cada dimensión familiar al contraste de medias de los adolescentes de familias de los SS.SS. absentistas y no absentistas

Variable	<i>F</i> (1, 80)	<i>p</i>	Coef. discrimin. estand.
Nivel de intervención familiar	6,43	,013	0,39
Acumulación de riesgo en la familia	2,98	,088	0,36
Nivel educativo materno	0,35	,556	0,20
Nº personas en el hogar	0,08	,779	-0,56
Nº hijos en el hogar	0,17	,680	0,54
Satisfacción parental	3,66	,059	-0,24
Competencia parental	4,63	,034	-0,48
Adaptabilidad familiar	0,64	,424	-0,16
Cohesión familiar	9,12	,003	-0,42

Los análisis univariantes recogidos en la Tabla 121 indican que fueron el nivel de intervención familiar ($F(1, 80) = 6,43, p = ,013$), la competencia parental ($F(1, 80) = 4,63, p = ,034$) y la cohesión familiar ($F(1, 80) = 9,12, p = ,003$), las dimensiones que contribuyeron específicamente a explicar las diferencias significativas a nivel estadístico entre los adolescentes absentistas y aquéllos que de forma ordinaria acudían al centro educativo. Así mismo, la dimensión satisfacción parental mostró cierta tendencia a la significatividad estadística ($F(1, 80) = 3,66, p = ,059$).

A continuación, en la Figura 161 se presentan de forma gráfica los valores promedio alcanzados por los sujetos participantes en el análisis multivariante en las distintas dimensiones familiares evaluadas que contribuyeron significativamente a explicar las diferencias entre los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. absentistas y no absentistas.

Figura 161. Estadísticos descriptivos de las dimensiones familiares de los adolescentes absentistas y no absentistas de los SS.SS. incluidas en el análisis (MANOVA)



Como puede observarse en la Figura 161, los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. que faltaban de forma intermitente o permanente al centro educativo se caracterizaron porque sus familias recibían un nivel de intervención más especializado ($M = 3,07$ frente a $M = 2,62$). Así mismo, las progenitoras de los chicos y chicas absentistas informaron de un menor sentimiento de competencia parental ($M = 3,23$ frente a $M = 3,69$) y, de forma marginalmente significativa, de una menor satisfacción como madres ($M = 3,37$ frente a $M = 3,65$). Finalmente, las familias de los adolescentes absentistas se caracterizaron por un nivel de cohesión menor que los hogares de aquellos chicos y chicas no absentistas ($M = 3,38$ frente a $M = 3,82$).

3.2.3. Capacidad predictiva de características de los adolescentes y de su contexto familiar en la experimentación de absentismo escolar

El examen de los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. que participaban de forma regular en el centro educativo en comparación con aquéllos que eran absentistas ha mostrado la existencia de diversas variables relevantes que distinguen a de forma significativa a ambos grupos de adolescentes: como promedio, los chicos y chicas absentistas eran más mayores, presentaban una mayor tasa de problemas de externalización y disfrutaban de una menor autoestima familiar. Así mismo, estos chicos y chicas crecían en hogares con un nivel de intervención más especializado en comparación con aquellos adolescentes que accedían de forma regular al contexto

educativo, sus madres se sentían menos competentes con su rol parental y en su familia existía una menor cohesión familiar.

La existencia de estas diferencias pone de manifiesto la posibilidad de que algunas de estas dimensiones de forma conjunta puedan contribuir en la predicción de las situaciones de absentismo/no absentismo. Para comprobar este supuesto, se llevó a cabo un análisis de regresión logística binomial jerárquico con una variable independiente de dos categorías (0=*no absentista*, 1=*absentista*) y, como conjunto de variables dependientes, las distintas dimensiones de carácter sociodemográfico, relativas al ajuste de los menores o a su contexto familiar que mostraron diferenciar a ambos grupos de sujetos de forma estadísticamente significativa. Concretamente, las variables dependientes incluidas en el modelo fueron: los problemas de externalización, la autoestima familiar, el nivel de intervención familiar, la competencia parental y la cohesión familiar. Así mismo, la variable edad fue controlada en el modelo, por hallarse una presencia de chicos y chicas absentistas más mayores, en comparación con los menores que accedían regularmente al contexto escolar.

A continuación se presentan las correlaciones entre las puntuaciones de las distintas dimensiones a incluir en el modelo, empleando el coeficiente de Pearson para las dimensiones cuantitativas y el de Spearman para el nivel de intervención familiar, de carácter ordinal (Tabla 122).

Tabla 122. Correlaciones entre las dimensiones incluidas en el modelo de regresión ($n = 79$)

	1	2	3	4	5	6
Edad del adolescente	-	,15	-,24*	-,10	-,06	-,11
Problemas de externalización		-	-,53***	,12	-,19 ⁺	-,16
Autoestima familiar			-	-,11	,30**	,15
Nivel de intervención familiar				-	,05	-,32**
Competencia parental					-	,32**
Cohesión familiar						-

⁺ $p < ,1$ * $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

Como puede observarse en la Tabla 122, la autoestima familiar se asoció negativamente con la edad del adolescente, sus problemas de internalización y positivamente con la competencia parental percibida. Además, la cohesión familiar se asoció positivamente con dicha competencia parental y negativamente con el nivel de intervención familiar. La fuerza de las asociaciones resultó moderada, garantizando la independencia de las puntuaciones incluidas en el modelo.

Se exploró la presencia de casos extremos univariantes o multivariantes, así como los supuestos de no-colinealidad y de linealidad entre el logit de la variable dependiente y las predictoras, y los resultados al respecto fueron satisfactorios. Así mismo, se examinó el supuesto de adecuación de las frecuencias esperadas sexo*nivel de

intervención familiar y las frecuencias esperadas de todos los pares de los predictores discretos no cumplieron los requerimientos de una distribución Chi-cuadrado, por lo que la dimensión nivel de intervención familiar fue excluida del modelo. Finalmente, todas las dimensiones cuantitativas incluidas en el modelo fueron estandarizadas, con objeto de facilitar la interpretación de los coeficientes obtenidos.

En definitiva, el modelo de regresión logística llevado a cabo se realizó en dos pasos. En un primer bloque se introdujo la variable de control (edad) y en un segundo bloque se añadieron las dimensiones relativas al ajuste de los menores y a su contexto familiar (problemas de externalización, autoestima familiar, competencia parental y cohesión familiar). El resultado del análisis realizado se recoge a continuación en la Tabla 123.

Tabla 123. Regresión logística jerárquica de las situaciones de absentismo/no absentismo durante la adolescencia como una función de dimensiones sociodemográficas, personales y familiares ($n = 79$)

	<i>B</i>	X^2 Wald	OR	X^2 Omnibus	R^2 Nagelkerke	<i>gl</i>	<i>p</i>
Paso 1				24,79	,37	1	,000
Edad del adolescente	1,38	17,57	3,98				,000
Paso 2				54,66	,69	5	,000
Edad del adolescente	2,12	13,52	8,29				,000
Problemas de externalización	1,42	7,01	4,13				,008
Autoestima familiar	-0,14	0,08					,770
Competencia parental	-0,35	0,82					,366
Cohesión familiar	-1,31	7,14	0,27				,008

Como puede observarse en la Tabla 123, el contraste del modelo completo con los cinco predictores en comparación con el modelo que incluía únicamente la constante resultó significativo a nivel estadístico, $X^2_{\text{O}}(5, n = 79) = 54,66, p = ,000$, indicando que todos los predictores, como conjunto, diferenciaban a los adolescentes absentistas de los no absentistas, una vez controlada la edad de los menores, contribuyendo a explicar un 69% de la varianza relativa a la experimentación de absentismo. El test de Wald puso de manifiesto que, específicamente, fueron la edad del menor, $X^2_{\text{W}}(1, n = 79) = 13,52, p = ,000$, los problemas de externalización, $X^2_{\text{W}}(1, n = 79) = 7,01, p = ,008$, y la cohesión familiar, $X^2_{\text{W}}(1, n = 79) = 7,14, p = ,008$, las dimensiones que contribuyeron significativamente a predecir correctamente las situaciones de absentismo.

El análisis de las razones de probabilidades (OR, Odds ratio) obtenidas en las distintas dimensiones en el modelo aquí efectuado pone de manifiesto que la edad del adolescente realizó la principal contribución ($B = 2,12, OR = 8,29$) en la predicción de

las situaciones de absentismo, mientras que los problemas de externalización ($B = 1,42$, $OR = 4,13$) y la cohesión familiar obtuvieron valores más reducidos ($B = -1,31$, $OR = 0,27$). Así, por el incremento de un valor en la dimensión edad existen 8 veces más probabilidades de incurrir en situación de absentismo, por el incremento en un valor de los problemas de externalización la probabilidad de experimentar absentismo incrementa en 4 veces más, mientras que por el incremento de un valor en la dimensión cohesión familiar existen menos probabilidades, aunque reducidas (0,31) de incurrir en dicha situación. A continuación, se presenta la tabla de clasificación de sujetos obtenida en el modelo efectuado (Tabla 124).

Tabla 124. Tabla de clasificación del modelo de regresión logística jerárquico sobre las situaciones de absentismo/no absentismo durante la adolescencia ($n = 79$)

		<i>n</i> sujetos predicho		% correcto de clasificación
		No absentista	Absentista	
<i>n</i> sujetos observado	No absentista	46	5	90,20%
	Absentista	7	21	75,00%
% global				84,81%

Como puede observarse en la Tabla 124, a un nivel de probabilidad, 50, el modelo obtuvo una tasa de clasificación correcta global del 84,81%, es decir, entre los 79 adolescentes incluidos en la predicción, únicamente 12 fueron incorrectamente clasificados. Concretamente, un 75,00% de los adolescentes absentistas fueron clasificados correctamente, así como un 90,20% de los adolescentes que accedían con regularidad a la escuela.

Con objeto de mostrar indicios de la robustez de la capacidad predictiva del modelo efectuado, a continuación se presenta la bondad de ajuste del modelo globalmente considerado (Tabla 125). A este respecto, el test de Hosmer y Lemeshow no resultó estadísticamente significativo, indicando que el conjunto de dimensiones incluidas en el modelo presenta una adecuada bondad de ajuste.

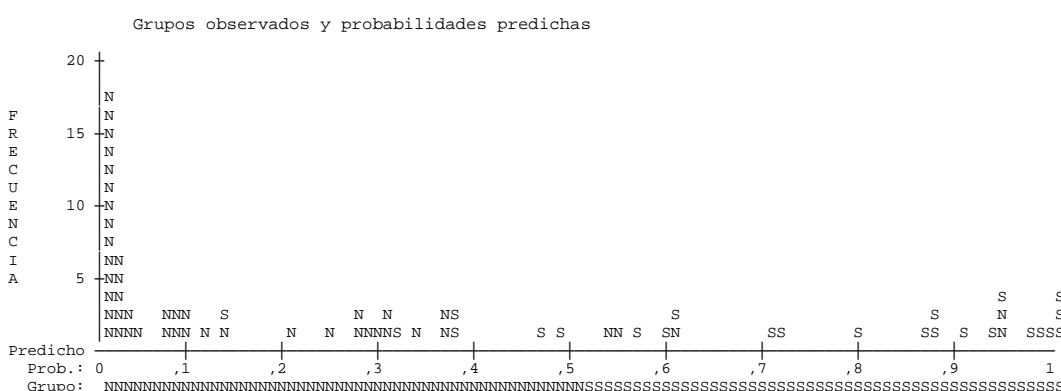
Tabla 125. Bondad de ajuste del modelo de regresión logística jerárquico sobre las situaciones de absentismo/no absentismo durante la adolescencia ($n = 79$)

	X² Hosmer y Lemeshow	<i>gl</i>	<i>p</i>
Bondad de ajuste del modelo completo	5,63	8	,688

Finalmente, en la Figura 162 se ofrecen los deciles de riesgo que, como medida complementaria al test de Hosmer y Lemeshow, evalúan la bondad de ajuste del modelo creando grupos ordenados de sujetos y comparando el número observado en cada grupo con el número predicho en cada grupo por el modelo de regresión logística.

Según la medida de los deciles de riesgo, si el modelo de regresión logística es satisfactorio, la mayoría de los sujetos que puntuaron 1 en la variable dependiente (1 = S) deberían ocupar los deciles de riesgo más elevados, mientras que los sujetos en la categoría 0 (0 = N) deberían situarse en los deciles más bajos.

Figura 162. Deciles de riesgo del modelo de regresión logística jerárquico sobre las situaciones de absentismo/no absentismo durante la adolescencia ($n = 79$)



Como puede observarse en la Figura 162, en su mayoría los sujetos que participaron en el análisis se acumulan en los deciles extremos de la distribución, dando indicios de la bondad de ajuste del modelo. Esta situación parece particularmente cierta para el grupo de sujetos no absentistas que participaron en el modelo.

En definitiva, de forma estadísticamente significativa, el modelo de regresión logística desarrollado permitió, con una adecuada bondad de ajuste, clasificar correctamente a un 90,20% de los adolescentes que accedían con regularidad a la escuela y a un 75,00% de los adolescentes absentistas, a partir de las dimensiones edad, problemas de externalización y cohesión familiar. No obstante, a pesar de la robustez del modelo efectuado, dos variables incluidas en el mismo (autoestima familiar y competencia parental) no realizaron una contribución significativa al modelo. Por ello, se decidió replicar el mismo modelo de regresión incluyendo únicamente las variables relevantes (edad, problemas de externalización y cohesión familiar), con objeto de comprobar si esta reducción incrementaría su robustez.

Una vez ejecutado el modelo reducido se comprobó la significatividad estadística del incremento en la bondad de ajuste. Para ello, se empleó la función de verosimilitud (Tabachnick y Fidell, 2007), incluyendo la diferencia entre los logaritmos de verosimilitud (LL, log-likelihood) de ambos modelos y calculando el estadístico Chi-cuadrado de bondad de ajuste para esta diferencia. Considerando el modelo completo como modelo 1 y el modelo reducido como modelo 2, se aplicó la siguiente fórmula:

$$X^2 (gl = gl_{m1} - gl_{m2}) = -2 * LL_{m2} - -2 * LL_{m1}, \text{ donde}$$

$$X^2 (5 - 3) = 49,08 - 48,06, \text{ por lo que}$$

$$X^2 (2) = 1,02, p > ,05$$

Como puede observarse, la función de verosimilitud no resultó significativa a nivel estadístico a una probabilidad del 95%, poniendo de manifiesto que una reducción del modelo inicial no conllevaría una mejora en su bondad de ajuste y, por tanto, en la robustez de sus predicciones. Por ello, los resultados obtenidos en el modelo reducido no serán representados en este trabajo.

No obstante, dado que una reducción en el número de variables permitiría así mismo una reducción en el tamaño muestral, sin comprometer la interpretabilidad del modelo, se exploró si la realización de modelos diferenciados para chicos y chicas podría mejorar la bondad de ajuste del modelo. A continuación, se ofrecen los resultados del proceso de bondad de ajuste calculado en el que se comparó el modelo completo inicial (modelo 1), con el modelo reducido para chicas (modelo 3) y para chicos (modelo 4).

$$X^2_{chicas} (5 - 3) = 21,92 - 48,06 \quad X^2_{chicos} (5 - 3) = 23,63 - 48,06$$

$$X^2_{chicas} (2) = -26,14, p > ,05 \quad X^2_{chicos} (2) = -24,43, p > ,05$$

Las funciones de verosimilitud pusieron de manifiesto que una reducción del número de variables del modelo y la realización del mismo independientemente para chicos y para chicas no contribuiría a una mejora en su bondad de ajuste a un nivel de probabilidad del 95%. Por lo tanto, estos modelos no serán representados en este trabajo.

3.2.4. Síntesis de resultados sobre el acceso al contexto escolar de los adolescentes que crecen en familias usuarias de los SS.SS.

Los análisis realizados a lo largo de este apartado han mostrado que los adolescentes que crecen en familias usuarias de los SS.SS. presentaban **dificultades en cuanto su participación en el contexto escolar**. Concretamente, se ha puesto de manifiesto la presencia de un elevado porcentaje de chicos y chicas que experimentan absentismo escolar (31,88% de la muestra), el cual en la mayoría de los casos se producía antes de haber finalizado la Educación Secundaria Obligatoria (95,56% de las ocasiones). Las situaciones de absentismo fueron diversas, distribuyéndose entre casos de absentismo intermitente (31,82% de los adolescentes absentistas), de absentismo total (36,36%) y de abandono escolar (31,82%).

La mayor parte de los chicos y chicas que eran absentistas totales o habían abandonado el centro educativo no supieron manifestar un motivo concreto por el que dejaron de asistir a la escuela (36,84%), aunque un porcentaje considerable de menores

había abandonado el centro para seguir otro tipo de formación no reglada (26,32%) o para trabajar (21,05%). El 15,79% de chicos y chicas restantes que facilitó esta información manifestó que faltaba al colegio por motivos de enfermedad grave o porque no quería salir de su casa.

Entre los absentistas intermitentes se observó que la mayoría de los adolescentes (50%) faltaba entre un 25% y un 50% de las clases de forma injustificada, aunque un porcentaje nada despreciable (33,33%) faltaba a más del 75% de las horas lectivas sin llegar a ser un absentista total.

La comparación entre los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. que accedían de forma regular al centro educativo y aquéllos que eran absentistas en algún grado en función de algunas **características sociodemográficas** relevantes mostró que no existían diferencias en función del sexo ni del curso académico, aunque los adolescentes absentistas se caracterizaron, como promedio, por tener una edad mayor que los chicos y chicas que accedían regularmente al contexto escolar. En relación con su **nivel de ajuste**, globalmente ambos grupos se diferenciaban de forma estadísticamente significativa y clínicamente relevante en sus problemas personales y su nivel de autoestima. Concretamente, los chicos y chicas absentistas mostraron una mayor tasa de problemas de externalización y una menor autoestima familiar. Estas diferencias, sin embargo, no fueron halladas cuando se comparó el ajuste de los chicos que faltaban de forma intermitente al centro educativo con el de aquéllos que no acudían nunca a la escuela o la habían abandonado.

La comparación entre los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. que accedían de forma regular al centro educativo y aquéllos que eran absentistas en algún grado mostró, además, que existían diferencias significativas en **dimensiones relevantes del contexto familiar**. Así, ambos grupos de sujetos pertenecían, de forma global, a contextos familiares diferentes. Un análisis pormenorizado dimensión a dimensión puso de manifiesto que los menores absentistas crecían en hogares con un nivel de intervención familiar más especializado y una menor cohesión familiar. Así mismo, las madres de los chicos y chicas absentistas se sentían menos competentes y marginalmente menos satisfechas con su rol parental en comparación con las progenitoras de aquellos adolescentes que accedían de forma regular al contexto educativo.

Finalmente, algunas de las características sociodemográficas y familiares que contribuyeron a diferenciar a los adolescentes absentistas de los que accedían con regularidad al contexto escolar mostraron una **capacidad predictiva en la clasificación de las situaciones de absentismo** significativa y clínicamente relevante, permitiendo una clasificación correcta del 84,81% de los chicos y chicas adolescentes. Ser más mayor y presentar una mayor tasa de problemas de externalización incrementaron en 8 y 4 veces respectivamente la probabilidad de ser absentista. Además, una menor cohesión familiar también incremento esta probabilidad, aunque de forma clínicamente menos relevante.

3.3. LA IMPORTANCIA DE ADAPTARSE A LA ESCUELA PARA EL DESARROLLO POSITIVO DE LOS ADOLESCENTES QUE CRECEN EN FAMILIAS USUARIAS DE LOS SS.SS. EL PAPEL PROTECTOR DE LA FAMILIA

El apartado anterior ha permitido comprobar, entre otras cuestiones, la relevancia de participar en el contexto escolar para el ajuste de los chicos y chicas adolescentes que crecen en familias en situación de riesgo psicosocial. No obstante, en el primer capítulo de resultados se puso de manifiesto que los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. que participan en el contexto escolar se encuentran, como promedio, peor ajustados en este contexto en comparación con otros chicos y chicas del grupo de referencia, dando indicios de que el grado de acceso al contexto escolar no es un indicador suficiente para una adaptación escolar positiva.

Por ello, a continuación se examina la variabilidad en el ajuste de los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. desde una perspectiva escolar, en este caso atendiendo de forma particular a aquellas situaciones de adaptación positiva al contexto escolar en relación con los iguales. Concretamente, mediante este análisis se abordarán las siguientes cuestiones:

- En primer lugar, se describe el nivel de adaptación escolar en relación con los iguales de los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. y se analizan algunas características sociodemográficas y el ajuste global de estos chicos y chicas en función de si se encuentran o no positivamente adaptados a la escuela.
- En segundo lugar, se examinan aquellas dimensiones del contexto familiar que ayudan a predecir la adaptación escolar de aquellos adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. positivamente adaptados a la escuela en relación con sus iguales.
- Finalmente, se ofrece una síntesis con los principales resultados descritos a lo largo de este apartado.

3.3.1. Situaciones de adaptación positiva al contexto escolar de los adolescentes de familias de los SS.SS. y su relación con el ajuste

Para explorar el nivel de adaptación escolar en relación con los iguales de los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. se analizó la ratio de chicos y chicas adaptados y no adaptados a su curso académico utilizando la **medida de adaptación escolar como criterio de referencia para establecer el nivel estadístico de adaptación de cada sujeto a su curso académico.**

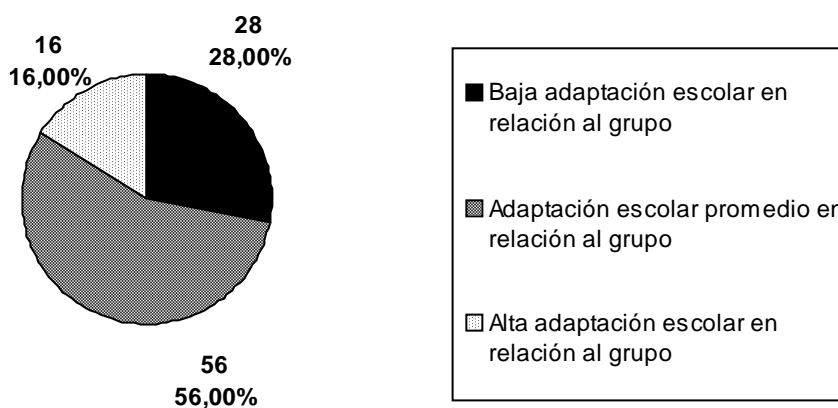
Como se ha señalado en el plan de análisis de este trabajo, el objetivo de utilizar una variable psicosocial como punto de referencia es determinar el nivel de adaptación estadística de un sujeto al grupo con el que se le pretende comparar en dicha variable.

En este caso, se señaló la posición de cada sujeto en la distribución tipificada en valores z (Robinson et al., 2002). Este procedimiento implicó la realización de distintos pasos.

En primer lugar, se dividió al grupo de referencia en sub-grupos en función del curso académico, dando lugar a 7 grupos diferentes. En cada uno de estos 7 grupos se exploró la adaptación escolar como medida indicadora de adaptación estadística al grupo, estimando las puntuaciones z de los chicos y chicas del contexto de referencia de forma aislada en cada curso académico disponible en la investigación. Se dibujó la distribución muestral de cada curso académico de referencia y se calcularon los principales estadísticos (tamaño del grupo de referencia, puntuación mínima y máxima), utilizando la adaptación escolar como indicador. En este paso se excluyó a los adolescentes pertenecientes a familias usuarias de los SS.SS., pues de otro modo hubieran contaminado los resultados. Los datos disponibles en relación con la distribución muestral de cada curso académico de referencia han sido recogidos en el Anexo L de este trabajo y pueden resultar de interés para explorar con mayor detenimiento la adaptación de cada adolescente en relación a su curso.

El trazado de cada una de las distribuciones muestrales permitió, además, dar una posición a cada adolescente de los SS.SS. en relación con su curso académico, tomando como valor de adaptación estadística su puntuación z en la dimensión adaptación escolar. Por tanto, en segundo lugar, se calculó la puntuación z de cada chico y chica de los SS.SS. considerando las puntuaciones de sus compañeros de clase, lo que permitió estimar la posición de cada adolescente de los SS.SS. en relación con el curso académico de referencia tomando como valor de adaptación estadística su puntuación z en la dimensión adaptación escolar. Se establecieron los valores $z = -1$ y $z = 1$ como puntos de corte a partir de los cuales considerar a un sujeto desadaptado o adaptado estadísticamente al grupo de referencia. La Figura 163 recoge la distribución de los chicos y chicas de familias usuarias de los SS.SS. en función de este criterio.

Figura 163. Distribución de los adolescentes de familias de los SS.SS. en relación al grupo de referencia en la dimensión adaptación escolar ($n = 100$)



La Figura 163 muestra que la mayoría de adolescentes pertenecientes a familias usuarias de los SS.SS. (56,00%) se encontraban estadísticamente adaptados en relación a sus compañeros y compañeras del mismo curso académico, según el criterio establecido. Atendiendo a los sujetos que se diferenciaban en relación con el grupo, se observa que un 28,00% de ellos mostró peor adaptación escolar que el grupo de referencia, frente a un 16,00% que se encontró particularmente bien adaptado en el contexto escolar.

Una vez establecido el nivel de adaptación estadística en relación con el grupo de cada adolescente de los SS.SS., se analizaron posibles **diferencias en el perfil sociodemográfico y en otras medidas de ajuste de los chicos y chicas de familias de los SS.SS. positivamente adaptados a la escuela y el resto de adolescentes pertenecientes a familias usuarias de los SS.SS. no adaptados en relación con el grupo**. Para ello, se consideró en un único grupo a aquellos chicos y chicas que estaban igual o mejor adaptados al contexto escolar que su grupo de referencia, considerando que estos menores se encontraban estadísticamente adaptados en relación al grupo ($n = 72$), y estos adolescentes fueron comparados con aquellos sujetos que presentaban una mala adaptación en relación al grupo de referencia ($n = 28$).

En relación con el perfil sociodemográfico de estos menores, se consideró el sexo, la edad y la necesidad de apoyo educativo. En primer lugar se analizó la distribución de chicos y chicas en función de su adaptación escolar en relación al grupo, por un lado, y la necesidad de apoyo educativo, por otro. Concretamente, se empleó el estadístico Chi-cuadrado para explorar la significatividad de las posibles diferencias, dado el carácter nominal de estas dimensiones. En la Tabla 126 se muestran los resultados de dicho contraste.

Tabla 126. Contraste de frecuencias entre los adolescentes de familias de los SS.SS. adaptados a la escuela y los no adaptados en relación con sus iguales en función del sexo y la necesidad de apoyo educativo de los adolescentes ($n = 100$)

		Adaptación al contexto escolar		X^2	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>V</i>
		Sí	No				
Chicas	<i>n</i>	34	9	1,87	1	,171	,14
	r_z	1,4	-1,4				
Chicos	<i>n</i>	38	19				
	r_z	-1,4	1,4				
Sin necesidad de apoyo	<i>n</i>	41	20	1,60	1	,206	,13
	r_z	-1,3	1,3				
Con necesidad de apoyo	<i>n</i>	27	7				
	r_z	1,3	-1,3				

r_z = residuos tipificados corregidos

En la Tabla 126 puede observarse que no existían diferencias significativas a nivel estadístico entre los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. adaptados a la escuela en relación con sus iguales y aquellos que no se encontraban adaptados, ni considerando el sexo ni tampoco el apoyo educativo recibido en los centros educativos.

Para explorar posibles diferencias en la edad de los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. en función de su nivel de adaptación escolar en relación al grupo se realizaron análisis univariados de varianza (ANOVA) incluyendo la situación de adaptación como variable independiente. En la Tabla 127 se recogen los resultados al respecto.

Tabla 127. Contraste de medias (ANOVA) entre los adolescentes de familias de los SS.SS. adaptados a la escuela y los no adaptados en relación con sus iguales en función de la edad ($n = 100$)

	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²
Edad	1 / 98	1,17	,282	,01

Como puede observarse en la Tabla 127, los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. adaptados y no adaptados a la escuela en relación con sus iguales no diferían entre sí a nivel estadísticamente significativo en función de la edad ($F(1, 98) = 1,17$, $p = ,282$), por lo que los valores promedio obtenidos por cada grupo no serán representados gráficamente.

Para la comprobación de posibles diferencias entre ambos grupos de sujetos en función de su nivel de ajuste, las dimensiones relativas a la adaptación escolar fueron excluidas de este análisis, por formar parte del criterio de adaptación estadística positiva. En definitiva, se llevó a cabo un análisis multivariado de varianza (MANOVA) en seis variables dependientes (problemas de internalización, problemas de externalización, autocontrol, cooperación, asertividad y competencia académica). No hubo casos extremos univariantes ni multivariantes y los resultados de la evaluación de las asunciones de normalidad y linealidad fueron satisfactorios. El test de Levene no permitió confirmar la homogeneidad de varianzas, pero la ratio entre varianzas confirmó el supuesto de homocedasticidad. Los resultados del contraste realizado se presentan en la Tabla 128.

Tabla 128. Contraste de medias (MANOVA) entre los adolescentes de familias de los SS.SS. adaptados a la escuela y los no adaptados en relación con sus iguales en función de las dimensiones de ajuste ($n = 82$)

	<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2 parcial
Test de Pillais	6 / 75	3,67	,003	,23

Como puede observarse en la Tabla 128, el análisis realizado resultó significativo a nivel estadístico ($F(6, 75) = 3,67$, $p = ,003$), indicando que existían diferencias significativas en el conjunto de dimensiones de ajuste evaluadas entre los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. positivamente adaptados a su entorno escolar y

aquéllos no adaptados en relación con el grupo de iguales. El modelo obtuvo un tamaño del efecto elevado, con una η^2 parcial = ,23. Dada la significatividad del modelo, se exploró la contribución individual de cada dimensión en el mismo. A continuación, en la Tabla 129 se presentan los análisis univariantes (ANOVA) realizados con cada una de las dimensiones analizadas y sus coeficientes estandarizados discriminantes.

Tabla 129. Contribución de cada dimensión de ajuste al contraste de medias de los adolescentes de familias de los SS.SS. adaptados y no adaptados al entorno escolar en relación con los iguales

Variable	F(1, 80)	p	Coef. discrimin. estand.
Problemas de internalización	2,13	,148	0,68
Problemas de externalización	6,76	,011	0,11
Habilidades de autocontrol	3,59	,062	-0,28
Habilidades asertivas	0,71	,402	0,97
Habilidades cooperativas	8,23	,005	-0,41
Competencia académica	6,36	,014	-0,40

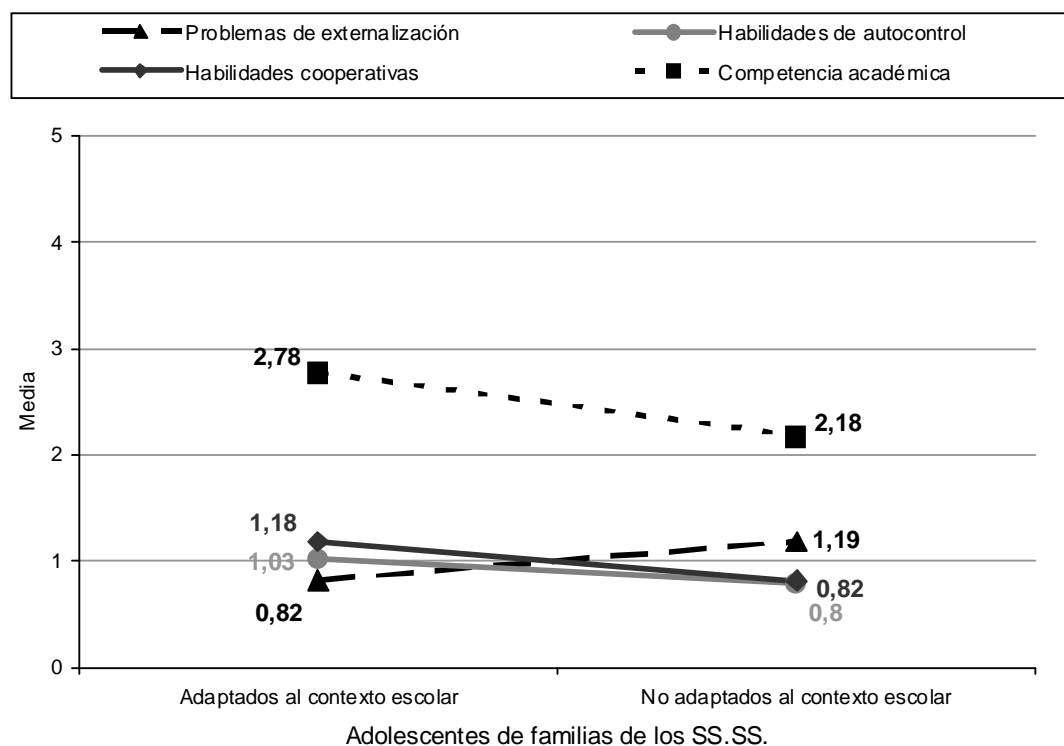
Los análisis univariantes recogidos en la Tabla 129 indican que fueron las dimensiones problemas de externalización ($F(1, 80) = 6,76, p = ,011$), habilidades cooperativas ($F(1, 80) = 8,23, p = ,005$) y competencia académica ($F(1, 80) = 6,36, p = ,014$) las que contribuyeron de forma significativa a explicar las diferencias significativas a nivel estadístico entre los adolescentes adaptados al centro escolar y aquéllos no adaptados en relación con su grupo de referencia, en cuanto a su nivel de ajuste. Además, las habilidades de autocontrol alcanzaron un valor cercano a la significatividad estadística ($F(1, 80) = 3,59, p = ,062$). Los coeficientes discriminantes estandarizados pusieron de manifiesto que fueron las habilidades cooperativas y la competencia académica las dimensiones que realizaron una contribución de mayor peso a la significatividad del modelo.

A continuación, en la Figura 164 se presentan de forma gráfica los valores promedio alcanzados por los sujetos participantes en el análisis multivariante en las distintas dimensiones de ajuste que contribuyeron significativamente a explicar las diferencias entre los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. adaptados y no adaptados al contexto escolar en relación al grupo de referencia.

Como puede observarse gráficamente en la Figura 164, los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. adaptados al contexto escolar se diferenciaron de aquellos chicos y chicas no adaptados por disfrutar de más habilidades cooperativas ($M = 1,18$ frente a $M = 0,82$) y de autocontrol ($M = 1,03$ frente a $M = 0,80$), así como por un mayor nivel de competencia académica ($M = 2,78$ frente a $M = 2,18$). Así mismo, los

menores de familias usuarias de los SS.SS. en edad adolescente adaptados al contexto escolar presentaron menos problemas de externalización que los chicos y chicas no adaptados ($M = 0,82$ frente a $M = 1,19$).

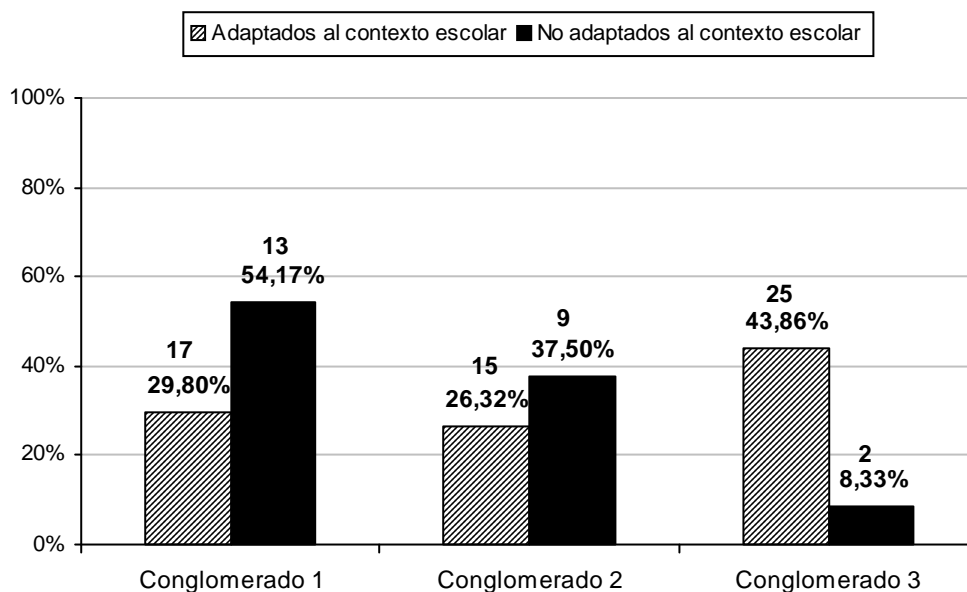
Figura 164. Estadísticos descriptivos de las dimensiones de ajuste de los adolescentes de familias de los SS.SS. adaptados y no adaptados al contexto escolar incluidas en el análisis (MANOVA)



Finalmente, se examinó la adaptación positiva al contexto escolar en relación a la tipología de adolescentes en función del ajuste global obtenida en el apartado 3.1. Para ello se analizó la distribución de chicos y chicas en función de su adaptación escolar en relación al grupo, por un lado, y el cluster al que pertenecían según la tipología de ajuste global, por otro. No se empleó el estadístico Chi-cuadrado para explorar la significatividad de las posibles diferencias, ya que la adaptación escolar fue una de las dimensiones empleadas para llevar a cabo dicha tipología, por lo que estas diferencias no son interpretables a nivel práctico.

No obstante, se llevaron a cabo dos tipos de análisis. Por un lado, se examinaron las frecuencias y porcentajes de cada conglomerado de ajuste global en función de la situación de adaptación al contexto escolar en relación a los iguales (Figura 165). Por otro lado, se empleó el estadístico Chi-cuadrado para una muestra con objeto de explorar la significatividad de posibles diferencias en el ajuste global de los chicos y chicas positivamente adaptados al contexto escolar en relación a los iguales (Tabla 130).

Figura 165. Distribución de adolescentes de familias de los SS.SS. adaptados a la escuela y no adaptados en relación con sus iguales (frecuencias y porcentajes) en función de la tipología de ajuste global ($n_{\text{Adaptados}} = 57$, $n_{\text{No adaptados}} = 24$)



En la Figura 165 puede observarse, de forma esperable, que prácticamente la totalidad de los adolescentes del conglomerado 3 (adolescentes con buen nivel de ajuste) mostraron una adaptación positiva al contexto escolar en relación con los iguales. Sin embargo, resulta interesante destacar que el conglomerado 2 (formado por aquellos adolescentes con problemas personales y relacionales) estuvo compuesto tanto por adolescentes adaptados al contexto escolar como por adolescentes no adaptados a dicho contexto. Además, atendiendo a cada situación de adaptación al contexto escolar por separado, se observa que los adolescentes desadaptados se acumularon claramente en situaciones de grave desajuste global (adolescentes con problemas personales y escolares), seguidas de un porcentaje considerable de situaciones de ajuste global caracterizadas por problemas de ajuste personal y escolar y, finalmente, de un porcentaje más reducido de situaciones de buen ajuste en términos generales. Este patrón, sin embargo, no resultó tan claro en el caso de los adolescentes positivamente adaptados al contexto escolar. Si bien la mayoría de estos chicos y chicas pertenecían al grupo de adolescentes ajustados globalmente, un 26,32% de estos adolescentes pertenecían al grupo de menores con problemas de ajuste personales y relacionales y un 29,80% al grupo de adolescentes con más indicadores de desajuste.

A continuación, en la Tabla 130, se presenta el estadístico Chi-cuadrado para una muestra, mediante el que se exploró si las diferencias en la acumulación de cada conglomerado en el caso de los adolescentes positivamente adaptados al contexto escolar resultaron significativas a nivel estadístico. Dado que la puntuación directa de adaptación escolar formaba parte de las dimensiones incluidas en el conglomerado, se ordenaron los valores esperados en orden decreciente: conglomerado 3, conglomerado 2 y conglomerado 1.

Tabla 130. Contraste de frecuencias para una muestra de los adolescentes de familias de los SS.SS. adaptados a la escuela en relación con sus iguales en función de la tipología de ajuste global ($n = 57$)

		Adaptación positiva al contexto escolar	χ^2	gl	p
Conglomerado 1	n	17	30,77	2	,000
	r	-11,5			
Conglomerado 2	n	15			
	r	-4,0			
Conglomerado 3	n	25			
	r	15,5			

r = residuos

Como puede observarse en la Tabla 130, de forma esperable se hallaron diferencias significativas a nivel estadístico en las frecuencias de cada conglomerado de ajuste global presentes en situaciones positivas de adaptación al contexto escolar, ($X^2 = 30,77$, $p = ,000$), de modo que los adolescentes pertenecientes al conglomerado 3 (adolescentes con buen ajuste) se acumularon en las situaciones de adaptación escolar positiva.

3.3.2. Las familias usuarias de los SS.SS. como contextos promotores para una adaptación escolar positiva

Una vez descrita la distribución de los adolescentes pertenecientes a familias usuarias de los SS.SS. en función de su grado de adaptación estadística al contexto escolar, surge el cuestionamiento de qué dimensiones familiares que caracterizan los hogares en los que crecen los chicos y chicas positivamente adaptados podrían estar explicando la variabilidad existente en su nivel de adaptación escolar.

Para dar respuesta a esta pregunta, se llevó a cabo un análisis de regresión lineal jerárquico con la dimensión de adaptación escolar como variable dependiente, seleccionando exclusivamente aquellos núcleos familiares de los SS.SS. cuyos hijos e hijas habían demostrado una adaptación estadística media o alta al contexto escolar en relación con los iguales, esto es, aquellos menores que habían mostrado una adaptación positiva al contexto escolar. Se pretendió lograr, a partir de la consideración inicial de las variables citadas, el modelo de regresión formado por aquellas dimensiones que permitieran obtener el mejor ajuste posible a la recta de regresión (Pardo y Ruiz, 2002).

Se decidió controlar el sexo y la edad de los menores, así como algunas características familiares relacionadas con su perfil sociodemográfico. Concretamente, a este respecto se introdujo el nivel educativo materno, el nivel de intervención familiar recibida y el nivel de riesgo familiar. Dado que se trata de dimensiones de control y el escaso interés en su poder predictivo, se decidió computar un único factor sociodemográfico incluyendo el nivel educativo materno, el nivel de intervención

familiar recibido y el nivel de riesgo familiar, de modo que puntuaciones más positivas en este factor indicaran resultados más favorables en las dimensiones consideradas (mayor nivel educativo, nivel de intervención familiar menos especializada y menor nivel de riesgo familiar). De este modo, el número de variables en relación al tamaño de la muestra quedó reducido, aumentando la capacidad predictiva del modelo. A continuación, en la Tabla 131, se presentan los principales estadísticos descriptivos relativos al factor sociodemográfico computado.

Tabla 131. Principales estadísticos descriptivos del factor familiar sociodemográfico computado

	% varianza	M	DT	Mín	Máx
Características sociodemográficas	50,23%	0,00	1,00	-3,14	2,16

En definitiva, el modelo de regresión jerárquico llevado a cabo se realizó en dos pasos. En un primer bloque se introdujeron las variables de control (sexo, edad y características sociodemográficas) y en un segundo bloque se añadieron las dimensiones relativas al funcionamiento del contexto familiar (satisfacción parental, eficacia parental, adaptabilidad familiar y cohesión familiar). A continuación se presentan las correlaciones entre las puntuaciones directas de las distintas dimensiones cuantitativas incluidas en el modelo (Tabla 132).

Tabla 132. Correlaciones entre las dimensiones incluidas en el modelo de regresión ($n = 72$)

	1	2	3	4	5	6	7
Edad del menor	-	-,08	-,01	-,05	-,06	-,10	-,23*
Caract. sociodemográficas		-	,01	,30*	,12	-,27 ⁺	,18
Satisfacción parental			-	,10	-,17 ⁺	,30**	,14
Competencia parental				-	,23*	,31**	,19 ⁺
Adaptabilidad de la familia					-	,34***	,02
Cohesión familiar						-	,14
Adaptación escolar							-

⁺ $p < ,1$ * $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

Como puede observarse en la Tabla 132, entre los sujetos que participaron en el análisis se observó que mayores niveles de cohesión familiar se relacionaron con una mayor satisfacción y competencia parental, más adaptabilidad en la familia, y de forma marginalmente significativa con unas características sociodemográficas más negativas ($p = ,066$). Así mismo, dichas características se asociaron positivamente con la satisfacción parental. La adaptabilidad familiar, por su parte, se relacionó con una mayor competencia parental. La adaptación escolar se relacionó negativamente con la edad de los menores y de forma marginalmente significativa con una mayor competencia parental ($p = ,064$).

En la exploración del supuesto de normalidad de las distintas dimensiones de forma individual, se detectó que las dimensiones edad, nivel de riesgo familiar, satisfacción parental y adaptabilidad familiar presentaban una asimetría moderada. Dado que dicha distribución conllevaba un incumplimiento del supuesto de normalidad, se decidió transformar dichas variables, aplicando una transformación de la raíz cuadrada, reflejada en el caso de la dimensión de adaptabilidad por tratarse de asimetría negativa (Tabachnick y Fidell, 2007). Así mismo, una asimetría negativa acusada en la dimensión cohesión familiar llevó a la transformación logarítmica reflejada de esta dimensión. Un examen posterior de las dimensiones transformadas permitió comprobar la mejora de las distribuciones. Además de estas transformaciones, todas las dimensiones cuantitativas incluidas en el modelo fueron estandarizadas, con objeto de evitar que las distintas escalas de las variables pudieran influir en los resultados del análisis.

Finalmente, se exploraron los supuestos de linealidad, normalidad y homocedasticidad y los resultados fueron satisfactorios a excepción de las dimensiones edad y satisfacción para las que, a pesar de la mejora de la distribución, se mantuvo el incumplimiento del supuesto de normalidad. También se examinó el supuesto de colinealidad y los análisis resultaron satisfactorios. A continuación, en la Tabla 133, se presentan los resultados del análisis de regresión efectuado.

Tabla 133. Regresión lineal jerárquica de dimensiones familiares sobre adaptación escolar durante la etapa adolescente en sujetos adaptados en relación a los iguales ($n = 72$)

	β	rs^2	R^2	R^2 cambio	gl	F	p
Paso 1			,11	,11	3 / 68	2,87	,043
Sexo del menor	,08						,514
Edad del menor	-,26	,07					,026
Caract. sociodemográficas	,16						,185
Paso 2			,23	,12	7 / 64	2,75	,015
Sexo del menor	,00						,996
Edad del menor	-,23	,05					,048
Caract. sociodemográficas	,30	,06					,024
Satisfacción parental	-,04						,755
Competencia parental	-,09						,467
Adaptabilidad de la familia	,42	,10					,006
Cohesión familiar	-,33	,05					,040

En la Tabla 133 se observa que, después de controlar el sexo del menor, su edad y algunas características familiares sociodemográficas, el modelo de regresión resultó significativo a nivel estadístico ($F = 2,75$, $p = ,015$), explicando un 23% de la varianza.

Concretamente, las variables relativas al funcionamiento familiar realizaron una contribución específica del 12% de la varianza, tal y como muestra el valor de R^2 de cambio.

Atendiendo de forma específica a las variables cuyos coeficientes de regresión se diferenciaron significativamente de cero, se observa que fueron la edad del menor ($\beta = -.23$, $p = .048$), las características sociodemográficas familiares ($\beta = .30$, $p = .024$), la adaptabilidad de la familia ($\beta = .42$, $p = .006$) y la cohesión familiar ($\beta = -.33$, $p = .040$) aquellas dimensiones que contribuyeron de forma significativa al modelo. Un examen de las correlaciones semiparciales al cuadrado indica que cada una de estas dimensiones realizó una contribución individual al modelo que dio cuenta del total de varianza explicada globalmente por el mismo, con un peso particular de la variable relativa a la adaptabilidad de la familia en dicha explicación ($rs^2 = .10$).

Dada la inclusión de variables transformadas en el modelo, se acudió al análisis de los coeficientes de correlación y de la dispersión de respuestas en los gráficos de residuos estandarizados para interpretar los resultados obtenidos en el mismo. Así, los adolescentes más mayores obtuvieron peores resultados en cuanto a su adaptación escolar. En cuanto a las dimensiones familiares, unas características sociodemográficas familiares más positivas y crecer en hogares en los que se disfrutaba de una mayor adaptabilidad y cohesión familiar predijeron mejores resultados en la dimensión adaptación escolar.

3.3.3. Síntesis de resultados sobre las situaciones de adaptación positiva al contexto escolar de los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS.

A lo largo de este apartado se ha puesto de manifiesto que la mayoría de los **adolescentes pertenecientes a familias usuarias de los SS.SS. se encontraban adaptados a la escuela** de forma moderada (56%) o elevada (16%) en relación con el grupo de iguales de su mismo curso académico. No obstante, un 28% de estos chicos y chicas mostró una adaptación al contexto escolar negativa en relación al grupo de referencia.

En relación con el **perfil de los chicos y chicas de familias usuarias de los SS.SS. positivamente adaptados a la escuela**, éstos no se diferenciaron del resto de adolescentes en sus características sociodemográficas (sexo, edad y necesidad de apoyo educativo). Sin embargo, estos chicos y chicas positivamente adaptados sí se diferenciaron del resto de adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. en su nivel de ajuste global de forma estadísticamente significativa y clínicamente relevante. La baja tasa de problemas de externalización, la presencia de habilidades cooperativas y de autocontrol, y la elevada competencia académica fueron las dimensiones que de forma específica distinguieron a los chicos y chicas positivamente adaptados al contexto escolar del resto de adolescentes de familias usuarias de los SS.SS.

Así mismo, un examen de la tipología de ajuste global propuesta en el apartado 3.1. permitió comprobar que la mayoría de los chicos y chicas positivamente adaptados

al contexto escolar en relación a sus iguales pertenecían al conglomerado de adolescentes de buen ajuste global (43,86%), si bien otros menores positivamente adaptados presentaban problemas de ajuste personales y escolares (29,80%) o problemas personales y relacionales (26,32%).

Finalmente, los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS. positivamente adaptados a la escuela se caracterizaron por crecer en **entornos educativos que contribuyeron a predecir su adaptación escolar** de forma estadísticamente significativa. Así, una vez controladas la edad, el sexo y algunas características sociodemográficas, el modelo contribuyó a explicar un 23% de la varianza de la adaptación escolar de los chicos y chicas positivamente adaptados en relación con sus iguales (un 12% de esta varianza fue incrementada de forma exclusiva por las dimensiones relativas al funcionamiento familiar). Concretamente, los menores más mayores obtuvieron peores resultados en cuanto a su adaptación escolar. En cuanto a las dimensiones familiares, unas características sociodemográficas familiares más positivas y crecer en hogares en los que se disfrutaba de una mayor adaptabilidad y cohesión familiar predijo mejores resultados en la dimensión adaptación escolar.

IV. Discusión y conclusiones

Llegamos al final del camino en nuestro acercamiento a los procesos de desarrollo de menores que crecen en familias usuarias de los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar. Finalizaremos este recorrido discutiendo los principales hallazgos de este trabajo y compartiendo algunas reflexiones que han surgido tras la elaboración del mismo:

- En primer lugar, se discuten los principales resultados de esta investigación, en consonancia con los objetivos propuestos y el marco teórico presentado.
- En segundo lugar, se exponen las principales limitaciones de este trabajo, así como posibles líneas futuras de investigación a la luz de algunas de las preguntas que esta investigación ha dejado sin responder.
- Finalmente, se presenta un resumen con las principales conclusiones alcanzadas tras la realización de esta investigación, poniendo el acento en las implicaciones de la misma para la intervención con familias en situación de riesgo psicosocial.

1. Procesos de desarrollo de menores que crecen en familias usuarias de los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar. El papel de la familia

El **objetivo principal** de esta investigación consistía en analizar los procesos de desarrollo de menores que crecen en familias usuarias de los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar, examinando el papel de estas familias como contextos promotores para sus hijos e hijas.

Como se ha destacado con anterioridad, este objetivo general requería, en primer lugar, realizar una **aproximación minuciosa** a la realidad de estas familias. Por ello, en el primer capítulo de resultados se han descrito pormenorizadamente distintos aspectos de estos escenarios educativos, así como del desarrollo de los menores que crecen en ellos.

Gracias a la consecución de esta tarea inicial, hemos podido afrontar diversas tareas de investigación que nos han permitido cumplir con los dos **objetivos específicos** de este trabajo. Por un lado, a lo largo del segundo capítulo de resultados hemos tratado de obtener una visión comprehensiva acerca del desarrollo de los menores que crecen en familias en situación de riesgo psicosocial a distintas edades. Por otro lado, durante el tercer capítulo de resultados hemos pretendido examinar en profundidad el ajuste de los chicos y chicas adolescentes que crecen en familias en situación de riesgo psicosocial, otorgando especial atención a su experiencia en el contexto escolar.

A continuación se discuten los principales hallazgos presentados en el bloque de resultados de este trabajo, en consonancia con nuestros objetivos de investigación y a la luz de las reflexiones teóricas y datos empíricos expuestos en el bloque introductorio. Concretamente:

- En primer lugar, se reflexiona en torno al desarrollo de menores que crecen en familias en situación de riesgo psicosocial a distintas edades, procurando ofrecer una visión comprehensiva del mismo en la que se presta particular atención al papel de las familias como contextos de desarrollo positivo para sus hijos e hijas.
- En segundo lugar, se reflexiona acerca del ajuste de los chicos y chicas adolescentes que crecen en familias en situación de riesgo psicosocial, otorgando especial atención a su experiencia en el contexto escolar y destacando el papel de sus familias en la promoción de una adaptación positiva.

1.1. EL DESARROLLO DE MENORES QUE CRECEN EN FAMILIAS EN SITUACIÓN DE RIESGO PSICOSOCIAL POR RAZONES DE PRESERVACIÓN Y FORTALECIMIENTO FAMILIAR

En nuestra opinión, el acercamiento a las familias en situaciones de riesgo psicosocial realizado en este trabajo ha permitido lograr una visión sobre el desarrollo de los menores que crecen en estos contextos más comprensiva de las que disponíamos hasta el momento. Aunque sin duda se trata de una mirada incompleta que deja muchas preguntas sin responder, creemos que hemos dado respuesta a nuestro primer objetivo específico, gracias al abordaje de distintas cuestiones. A continuación, se discuten los argumentos que nos han llevado a esta mejor comprensión sobre el desarrollo de estos menores:

- En primer lugar, se discute el perfil psicosocial de las familias usuarias de los SS.SS. por razones de preservación y fortalecimiento familiar.
- En segundo lugar, se reflexiona acerca de los resultados relativos a distintos indicadores de ajuste de los niños y niñas, chicos y chicas, de familias usuarias de los SS.SS. a distintas edades.
- En tercer lugar, se discute el papel de la auto-percepción del rol parental y del funcionamiento del sistema familiar en la predicción de estos indicadores de ajuste a distintas edades.

1.1.1. Perfil psicosocial de las familias usuarias de los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar

Hemos comenzando este trabajo defendiendo la importancia de la familia como contexto primordial donde se satisfacen las necesidades de sus miembros más jóvenes y se fraguan sus procesos de desarrollo. Así mismo, hemos señalado la existencia de contextos familiares en los que dichas necesidades no siempre se ven adecuadamente satisfechas. Desde esta perspectiva, la comprensión de los procesos de desarrollo de los menores que crecen en situaciones de dificultad pasa por examinar cómo son los entornos familiares en que estos niños y adolescentes crecen. Por ello, a continuación nos ocuparemos de discutir el perfil psicosocial que presentan las familias usuarias de los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar participantes en esta investigación.

Los resultados obtenidos en relación con este perfil psicosocial nos permiten realizar, en nuestra opinión, tres tipos de reflexiones diferentes. En primer lugar, los resultados de este estudio confirman la existencia de indicadores de dificultad que posicionan a estas familias en situación de riesgo psicosocial. En segundo lugar, estos resultados también dan indicios de la existencia de fortalezas o, al menos, de indicadores que no presentan un perfil particularmente negativo en estos contextos familiares. En tercer lugar, el perfil psicosocial de las familias usuarias de servicios sociales participantes

en esta investigación resulta, en términos generales, compartido, independientemente de la edad de los hijos.

En relación con la primera de las cuestiones señaladas, nuestras expectativas de resultados giraban en torno a la presencia de un **perfil psicosocial con características específicas que situaría a estas familias en posición de riesgo para funcionar como contextos de desarrollo adecuados para sus hijos e hijas**. La revisión de literatura realizada en torno a estos escenarios educativos y la evaluación de los profesionales de los servicios sociales acerca de estas familias justificaron estas expectativas. Distintos aspectos del perfil sociodemográfico de estas familias, así como de la caracterización de su entorno educativo nos han permitido, al menos parcialmente, confirmar estas expectativas.

Por un lado, el perfil sociodemográfico familiar obtenido confirma estos resultados. Un examen detenido de estas familias, así como su comparación con otros entornos familiares no etiquetados en situación de riesgo psicosocial (grupo de comparación), ha puesto de manifiesto la existencia de estructuras familiares sobrecargadas y complejas, la presencia de progenitores en situaciones de precariedad educativa y laboral, la acumulación de elementos estresantes y de riesgo en estos entornos familiares y un elevado nivel de especialización de las necesidades de intervención de estas familias.

Los hogares en los que crecen los niños y adolescentes de nuestra investigación se caracterizan por tratarse de *hogares numerosos*, en los que conviven entre cuatro y cinco personas por núcleo familiar, de los cuales entre dos y tres de ellos son menores. El tamaño de estos hogares en cuanto a su composición familiar, significativamente mayor en términos generales al del grupo de comparación, se asocia con algunos resultados negativos, tales como la presencia de necesidades de intervención familiar más especializadas durante los años preescolares y escolares, así como una mayor acumulación de dificultades en la familia durante la adolescencia. Sin embargo, la existencia de hogares más numerosos no se corresponde con la disponibilidad de más figuras de cuidado. En torno a la mitad de estas familias son monoparentales; proporción significativamente mayor en comparación con el grupo de referencia.

Los progenitores que encabezan estos hogares se caracterizan por experimentar una elevada *precariedad educativa y laboral*. Aproximadamente dos tercios de los padres y las madres participantes informan de que no disponen de estudios o se trata de estudios primarios, así como de que desempeñan trabajos de nula o baja cualificación. En relación con el nivel educativo, como promedio significativamente distinto al del grupo de comparación, éste difiere del de otras familias fundamentalmente por una mayor acumulación de situaciones de bajo nivel educativo y una infrecuente disposición de estudios universitarios. En relación con la cualificación laboral de los progenitores, significativamente diferente a la del grupo de referencia, es la infrecuencia del desempeño de trabajos de media y alta cualificación laboral la que establece un perfil distintivo.

En las familias usuarias de los servicios sociales participantes en la investigación se acumulan, además, distintos *elementos estresantes y de riesgo*. Aunque se trata de una acumulación variable, la mayor parte de las familias experimentan entre 5 y 20 factores estresantes y de riesgo, entre los que se incluyen tanto elementos relacionados con la precariedad arriba señalada, como otros relativos a la experimentación de dificultades en las interacciones familiares.

Finalmente, como señalamos en el bloque metodológico de este trabajo, todas las familias participantes en la investigación disfrutaron de una intervención psico-educativa grupal en el ámbito de la preservación familiar (FAF). Los resultados del estudio han puesto de manifiesto, además, que la mayoría de estas familias reciben una intervención añadida, desde el servicio de convivencia y reinserción social (CORE), que indica un *elevado grado de especialización en la intervención familiar* para la convivencia, participación e integración en la vida social. En nuestra opinión, la especialización de la intervención recibida desde los servicios sociales es un indicador del nivel de riesgo psicosocial de la familia y, prueba de ello, es que una mayor acumulación de elementos estresantes y de riesgo se asocia con una intervención más especializada en estas familias.

En definitiva, el perfil sociodemográfico de estas familias indica, desde una perspectiva contextual, la acumulación de diversas circunstancias de dificultad. Ya hemos destacado en la introducción teórica de este trabajo el relevante papel que de forma específica desempeñan las dificultades que gravitan sobre el entorno familiar en la probabilidad de la aparición de problemas en el desarrollo de los menores (Atzaba-Poria et al., 2004), así como la existencia de distintos caminos a través de los cuales este tipo de elementos pueden favorecer trayectorias de desarrollo desadaptativas.

Entre las diferentes vías de influencia posibles, nos interesa destacar el modo en que el impacto negativo, la acumulación y el reforzamiento de este tipo de circunstancias pueden incidir de forma especialmente negativa en las figuras responsables del cuidado de los menores (Cowan et al., 1996; Masten y Wright, 1998). El modelo procesual de Belsky (1980), el modelo de estrés familiar de Conger y colaboradores (2000), el modelo de familias en riesgo de Repetti y colaboradores (2002) o el modelo de funcionamiento parental ante el estrés de Rodrigo y colaboradores (2008) son algunos ejemplos bien fundamentados y en ocasiones empíricamente contrastados de esta vía de influencia, que ayudaría a comprender la configuración de estos escenarios educativos como entornos en riesgo psicosocial.

No obstante, sin negar la importancia de considerar este tipo de factores fundamentalmente de carácter contextual, su examen resulta insuficiente para establecer una relación directa con los comportamientos de riesgo (Rodrigo et al., 2008). Por ello, junto a su análisis, para comprender el modo en que estas familias funcionan como contextos de desarrollo para sus hijos es necesario examinar, por otro lado, los aspectos más procesuales del perfil del escenario educativo (Rodríguez et al., 2006). A este respecto, los resultados de este estudio apuntan a la presencia de distintos aspectos que

permiten confirmar la existencia de un perfil de dificultad: la particular auto-percepción del rol parental de las progenitoras participantes en la investigación, una homogénea y reducida adaptabilidad familiar, así como una baja motivación parental para el éxito de los hijos e hijas en el contexto escolar.

Uno de los aspectos de los escenarios educativos en situación de riesgo psicosocial a los que hemos dedicado especial atención en este trabajo tiene que ver con el *modo en que los progenitores perciben su rol parental*, concretamente, su competencia percibida como padres y su satisfacción con el rol paterno. En relación con el modo en que estos elementos confirman la existencia de un perfil de riesgo psicosocial, destacaremos dos hallazgos: los indicios de una satisfacción parental poco favorable, así como el hecho de que la competencia y satisfacción como progenitoras no constituyen aspectos necesariamente relacionados en situaciones de riesgo psicosocial.

Tomando como conjunto distintas investigaciones que se han ocupado de explorar la autopercepción del rol parental empleando la escala PSOC como herramienta de evaluación —bien sea en poblaciones comunitarias o en el ámbito de la preservación familiar—, se observa un rango de variabilidad reducido en relación a la dimensión satisfacción parental, al menos en comparación con lo que sucede con la competencia parental percibida (Combs-Orme y Thomas, 1997; Corapci y Wachs, 2002; Donenberg y Baker, 1993; Gwynne et al., 2009; Johnston y Mash, 1989; Ohan et al., 2000; Rodrigue, Morgan y Geffken, 1992; Sanders y Woolley, 2005). Nuestros resultados apuntan en esta dirección, indicando que existe una elevada homogeneidad en el modo en que las madres de estas familias se encuentran satisfechas con su maternidad, es decir, en cómo experimentan emocionalmente su rol parental. Aunque esta homogeneidad, por sí misma, no es indicadora de resultados negativos, se ha presentado acompañada de unos niveles de satisfacción moderada en términos generales. Por tanto, ambos hallazgos de forma conjunta nos ayudan a confirmar la existencia de un perfil de riesgo psicosocial en relación con la experimentación de esta dimensión.

Salvo algunas excepciones (Medora et al., 2001), las investigaciones que se han ocupado de examinar la auto-percepción del rol parental en situaciones de riesgo psicosocial han informado de una menor satisfacción parental entre estos progenitores. Aunque no hemos contrastado estadísticamente nuestros resultados con los de otras investigaciones, las madres de nuestro estudio presentan, como promedio, valores más reducidos en relación a la satisfacción parental que los hallados en otras investigaciones con población comunitaria (Corapci y Wachs, 2002; Donenberg y Baker, 1993; Johnston y Mash, 1989; Ohan et al., 2000; Rodrigue et al., 1992; Sanders y Woolley, 2005) y más parecidos a los de otras investigaciones realizadas en el ámbito de la preservación familiar (Combs-Orme y Thomas, 1997; Gwynne et al., 2009).

Una de las principales formas a través de la que se han explicado estos resultados en la literatura sobre el tema es que una menor satisfacción en situaciones de riesgo psicosocial sea una consecuencia de una de las vías a través de las cuales las situaciones

estresantes repercuten en el estado emocional de los adultos responsables de estos hogares. Es decir, se ha argumentado que las circunstancias de estrés influyen en los recursos parentales, favoreciendo una respuesta emocional más negativa (Coleman y Karraker, 1997; Lovejoy et al., 1997; McBride, 1989). Sin embargo, no hemos confirmado en nuestro estudio una asociación significativa entre la acumulación de elementos estresantes y de riesgo y la satisfacción parental.

Una explicación más probable tiene que ver con que, más que los elementos contextuales que gravitan en estos contextos familiares, haya otras circunstancias en el seno de la familia que contribuyan a una menor satisfacción parental. Es posible que la existencia de problemas en el ajuste de los hijos y las hijas —que, como tendremos oportunidad de discutir más adelante, está presente en estos contextos— o unas interacciones padres-hijos más negativas favorezcan una mayor percepción de la dificultad del rol parental, minando la satisfacción parental de estos progenitores (Jones y Prinz, 2005; Máiquez et al., 2000). También es posible que la existencia de este tipo de problemas favorezca un menor sentimiento de control sobre la tarea educativa y que esta circunstancia genere sentimientos de indefensión en la educación de los hijos, conllevando insatisfacción hacia la paternidad (Máiquez et al., 2000).

Aunque como hemos destacado en la introducción teórica de este trabajo la percepción de la dificultad sobre la tarea educativa y los sentimientos de control hacia la misma no han sido examinados en relación con la satisfacción parental, existen algunos indicios que apuntan a la existencia de tal relación. Así, los estudios que han examinado el rol parental entre padres y madres al cuidado de hijos con problemas comportamentales o emocionales han informado de que los progenitores que encabezan estos hogares tienden a sentirse menos satisfechos que otros padres y madres, probablemente por el papel que los problemas de ajuste de hijos e hijas desempeñan en el funcionamiento familiar (e.g., Donenberg y Baker, 1993).

En línea con estas argumentaciones, un aspecto destacable de nuestros resultados es que una mayor satisfacción parental no se asocia, a excepción de las familias con hijos en edad escolar, con un mayor sentimiento de competencia parental. Estos resultados se encuentran en contradicción con las principales revisiones sobre el tema, que destacan la existencia de relaciones positivas entre ambas dimensiones (e.g., Coleman y Karraker, 1997; Jones y Prinz, 2005). Estos resultados dan indicios de una particular experimentación del rol parental en situaciones de riesgo psicosocial, de modo que, salvo durante los años escolares, las madres más satisfechas no se sienten más competentes como madres o, contrariamente, las madres más competentes no se perciben como más satisfechas.

Consideramos que esta particular asociación entre ambas dimensiones es una muestra más de la especificidad del rol parental en situaciones de riesgo psicosocial, que puede indicar la presencia de otros elementos que moderen esta relación, como el sentimiento de control de los progenitores y la dificultad de la tarea educativa (Jones y Prinz, 2005; Máiquez et al., 2000). Como acabamos de argumentar, es posible que estas

madres no perciban control sobre su tarea educativa y, por tanto, su nivel de satisfacción con la maternidad no dependa de la eficacia con la que perciban que desarrollan dicha tarea. En cualquier caso, se trata de cuestiones relevantes que habrá que examinar en su relación con el ajuste, por lo que serán retomadas más adelante.

Además de la auto-percepción del rol parental, en este trabajo hemos examinado el *funcionamiento de la familia como sistema*, atendiendo a la adaptabilidad en la familia y a la cohesión familiar. Los resultados obtenidos en relación con la primera de estas dimensiones contribuyen a confirmar la existencia de un perfil familiar en riesgo psicosocial.

En consonancia con otras investigaciones que han examinado la adaptabilidad familiar desde el modelo circunplejo tridimensional empleando las escalas FACES III, la adaptabilidad de las familias de esta investigación muestra una variabilidad reducida. Esta reducida variabilidad se acompaña de unos valores promedio que, si bien se sitúan por encima de los resultados obtenidos en otras investigaciones con poblaciones en situaciones de riesgo psicosocial (Ben-David y Jurich, 1993; Smith, 1996), se alejan de los resultados obtenidos con población española comunitaria (Forjaz et al., 2002).

El estudio de Forjaz y colaboradores (2002), realizado con una muestra española de la población comunitaria, informó de valores relativamente superiores a los de otras investigaciones norte-americanas en adaptabilidad familiar, diferencias que fueron estadísticamente significativas al comparar sus resultados con los obtenidos por los autores de la escala en el caso de la dimensión de la adaptabilidad, aunque no en el caso de la cohesión. Estos hallazgos se encuentran en consonancia con la afirmación de algunos autores de que la cultura puede ejercer un papel relevante en la mayor o menor permeabilidad de los sistemas de relación, en las reglas de la interacción familiar y en la consideración sobre lo que significa un funcionamiento ideal de la familia (García y Peralbo, 2000). El propio Olson ha sugerido que la cultura puede moderar las expectativas familiares sobre una cohesión y adaptabilidad adecuadas y, por tanto, la evaluación del sistema familiar depende no solo de sus niveles absolutos de adaptabilidad y cohesión, sino también de sus expectativas normativas respecto a estas dimensiones (Olson, McCubbin et al., 1985; cit. en Amerikaner et al., 1994). Considerando los hallazgos de Forjaz y colaboradores (2002), los resultados de nuestra investigación y las reflexiones realizadas en torno al papel de la cultura, no podemos confirmar que la adaptabilidad familiar sea una dimensión positiva en las familias de nuestra investigación.

Otros autores han destacado que las familias usuarias de servicios de preservación familiar se caracterizan por un uso inconsistente del poder, la existencia de reglas cambiantes sobre los roles familiares o límites extremadamente rígidos (Parr, 2000). Los resultados de nuestra investigación apuntan a la existencia de una mayor rigidez en los roles y reglas familiares. Estos hallazgos se encuentran en consonancia con un perfil familiar como el descrito en la introducción teórica para las familias en situación de riesgo psicosocial por razones de preservación y fortalecimiento familiar, en el que

predomina el uso de comportamientos educativos rígidos (Hidalgo et al., 2007; López et al., 2006).

Rodrigo y colaboradores (2008), en su modelo de funcionamiento parental ante el estrés, ofrecen una explicación que puede justificar estos resultados. Estos autores proponen que los progenitores en situaciones de estrés se caracterizan por cierta falta de perspectivismo en la evaluación del propio papel como padres, así como por una falta de conocimiento sobre las necesidades de los hijos. Estas características, unidas a la presencia de elementos estresantes en sus vidas, conllevan a un funcionamiento ejecutivo en las situaciones educativas caracterizado por una falta de observación del comportamiento habitual de los hijos, el uso exclusivo de esquemas previos sin consideración de la información circunstancial y un procesamiento de la información más automático y menos reflexivo. Este funcionamiento ejecutivo favorece la evaluación de las situaciones educativas de un modo simple y automático, promoviendo una respuesta más impulsiva, un repertorio más limitado de comportamientos educativos y una mayor persistencia en el uso de la misma estrategia sin tener en cuenta los matices que provienen de las circunstancias concretas.

El modelo propuesto por Rodrigo y colaboradores (2008) y los estilos disciplinarios informados en este tipo de familias guardan una gran consonancia con las familias extremadamente rígidas definidas por una baja adaptabilidad según Olson, McCubbin y colaboradores (1983), entre las que predomina el ejercicio de un liderazgo autoritario con altos niveles de control y una disciplina autocrática, donde el repertorio de roles es limitado y se encuentra rígidamente definido, con un patrón de reglas de interacción poco cambiante que es constantemente reforzado y un sistema familiar poco permeable a las influencias externas.

Finalmente, un aspecto que refleja el perfil de riesgo psicosocial de estas familias tiene que ver específicamente con el ámbito escolar: la *motivación de los progenitores para el éxito escolar de sus hijos e hijas*. Según la perspectiva del profesorado, los progenitores de las familias participantes en la investigación se caracterizan por ofrecer una motivación para el éxito académico que, como promedio, es significativamente más baja a la ofrecida en el grupo de referencia. Mientras que, según los resultados obtenidos por el grupo de iguales, sería esperable obtener valores altos o muy altos en la motivación parental para el éxito académico, en situaciones de preservación y fortalecimiento familiar predominan los valores medios y bajos.

Estos resultados se encuentran en consonancia con investigaciones previas con familias en situaciones de dificultad (Epstein y Sanders, 2002; Menéndez et al., 2008) y, como señalamos en la introducción de este trabajo, se han argumentado tres razones fundamentales para explicarlos. En primer lugar, las relaciones interpersonales en el contexto familiar en situaciones de riesgo no son motivadoras, ya que los progenitores suelen albergar bajas expectativas sobre el éxito escolar de sus hijos y no tienden a fomentar mediante sus estrategias educativas actitudes y habilidades necesarias para afrontar con éxito las tareas del entorno escolar (Ginsburg y Bronstein, 1993; Pérez,

1981; Pérez, 2003). En segundo lugar, en situaciones familiares de dificultad existe una gran discrepancia entre los contextos familiar y escolar, de modo que las perspectivas, valores y exigencias familiares pueden no encontrarse en consonancia con las escolares (Díaz-Aguado y Baraja, 1993; Domínguez, 2005; Dowrick y Crespo, 2005; Kearney, 2008; López, 2001; Pérez, 2003; Pérez y Castejón, 2000; Rodrigo et al., 2005; Rodríguez et al., 2006). En tercer lugar, esta discrepancia entre familia y escuela suele asociarse con una falta de relación y comunicación entre ambos contextos (McDonald et al., 2006; Rodrigo et al., 2005; Rodrigo, Martín et al., 2007) y con que, para las familias en situación de riesgo psicosocial, la escuela no suele considerarse ni utilizarse como una fuente de apoyo social (Rodrigo et al., 2005).

En definitiva, los resultados presentados en este trabajo ofrecen indicadores de la existencia de un perfil psicosocial que sitúa a las familias participantes en la investigación en situación de riesgo. No obstante, nuestras expectativas de resultados a este respecto no han sido completamente corroboradas, porque **estas familias presentan algunos indicadores que no permiten confirmar la existencia de un perfil psicosocial negativo en todas las situaciones**. Dos argumentos nos llevan a realizar esta afirmación: la existencia de variabilidad en la experimentación de algunos indicadores de dificultad y la presencia de dimensiones familiares que no muestran un perfil particularmente negativo.

Unas líneas más arriba hemos definido el perfil sociodemográfico de estas familias como un perfil indicador de situaciones de dificultad. Manteniendo esta afirmación en términos generales, se observa cierta variabilidad en algunos de estos indicadores, como la acumulación de elementos estresantes y de riesgo o los ingresos promedio familiares. Por tanto, si bien en términos generales se trata de familias con un perfil sociodemográfico de dificultad, existen algunas excepciones que presentan resultados menos desfavorables. Así mismo, hemos confirmado que estos progenitores se caracterizan por una elevada precariedad educativa y laboral. Sin embargo, estas familias presentan un alto índice de actividad laboral, comparable al de los progenitores del grupo de referencia. Por tanto, aunque las condiciones laborales no sean las más óptimas, no disponemos de indicadores de una alta tasa de desempleo entre estas familias.

Otras dimensiones relativas al funcionamiento de la familia como contexto de desarrollo dan indicios de la existencia de variabilidad y/o de indicadores que no adquieren resultados particularmente negativos. En este sentido, el examen de la competencia parental percibida por estas progenitoras y de la cohesión familiar de estos contextos no permite, en nuestra opinión, establecer conclusiones desde una perspectiva de dificultad.

En relación con la *competencia parental percibida*, los resultados de nuestra investigación coinciden con los de otros estudios que han examinado esta dimensión entre la población comunitaria empleando el mismo instrumento de evaluación (Corapci y Wachs, 2002; Donenberg y Baker, 1993; Johnston y Mash, 1989; Ohan et al., 2000; Rodrigue et al., 1992; Sanders y Woolley, 2005). Por un lado, se trata de una

dimensión que presenta una alta variabilidad, de modo que las madres en situación de riesgo psicosocial difieren en la evaluación que hacen sobre su propia eficacia en relación con la paternidad. Por otro lado, los valores obtenidos en esta investigación se encuentran dentro del rango de puntuaciones informado en estudios realizados con población comunitaria.

Tanto en situaciones en riesgo psicosocial en general, como en familias usuarias de servicios de preservación y fortalecimiento familiar en particular, se ha destacado que estos progenitores se caracterizan por no percibirse competentes en el desempeño de su papel como madres y padres (Coleman y Karraker, 1997; López, 2005). Otros estudios realizados en el marco de situaciones en desventaja socio-económica también han destacado que la cultura de la pobreza puede influenciar la competencia percibida por los progenitores (Coleman y Karraker, 1997; Elder et al., 1995). Sin embargo, no podemos confirmar estos resultados, al menos atendiendo a nuestra muestra en términos generales, fruto de una elevada variabilidad en esta dimensión y de la obtención de valores promedio comparables a los de la población comunitaria.

Es posible que una comparación estadística de nuestros resultados con la población comunitaria pudiera confirmar la existencia de resultados más negativos entre nuestras familias. No obstante, algunos estudios realizados en situaciones de preservación y fortalecimiento familiar de forma específica como el de Gwynne y colaboradores (2009) también han informado de puntuaciones promedio muy cercanas a las de esta investigación. Por lo tanto, es posible que en situaciones de preservación familiar la competencia parental percibida por los progenitores no se encuentre en todas las ocasiones particularmente dañada.

Como hemos destacado unas líneas más arriba, uno de los factores contextuales más frecuentemente considerados por su influencia en la auto-percepción del rol parental en situaciones de riesgo psicosocial es el estrés parental (Coleman y Karraker, 1997; Lovejoy et al., 1997; McBride, 1989). Se ha argumentado que las circunstancias de estrés influyen en los recursos parentales, incluyendo aquellos de naturaleza cognitiva, pudiendo repercutir negativamente en la auto-percepción de la competencia parental. De hecho, de forma marginalmente significativa, una mayor competencia parental de las progenitoras con hijos en edad escolar y adolescente se ha asociado con una menor acumulación de elementos estresantes y de riesgo. Sin embargo, esta explicación no justifica la presencia de unos indicadores de competencia parental que, en términos generales, no pueden etiquetarse como negativos.

Es posible, como han señalado Rodrigo y sus colegas (2008), que si se mantiene una perspectiva egocentrista sobre el propio papel como padres y existe una falta de conocimiento sobre las necesidades cognitivas y de los hijos se experimente insatisfacción ante la existencia de problemas de ajuste e indicadores negativos de competencia infantil. Sin embargo, estos padres y madres, caracterizados por un rol parental genérico, pueden no saber identificar que los problemas de ajuste de sus hijos están relacionados con sus propias competencias parentales y sin embargo sentir que

tales problemas escapan a su propio control. Grimaldi (2007), en un estudio con familias usuarias de los servicios sociales de nuestra ciudad, ha puesto de manifiesto que estos progenitores presentan dificultades para reconocer la existencia de problemas en el seno familiar.

Finalmente, se ha destacado que una auto-percepción positiva de las propias competencias puede funcionar como un factor de protección en situaciones estresantes (Elder, 1995). Es posible que estas familias, que han sido detectadas por los servicios sociales de nuestro entorno, cuenten con una mayor red de recursos para fortalecer su rol parental que otras familias en situación de riesgo psicosocial que no participan en servicios de preservación. La promoción de la autoeficacia parental ha sido un aspecto fundamental de la intervención en muchos programas de apoyo parental (Gilmore y Cuskelly, 2009) y disponemos de algunos resultados en nuestro contexto más cercano que indican la eficacia de este tipo de intervenciones para fortalecer esta competencia (Hidalgo et al., 2007; Rodrigo, Correa et al., 2006). En cualquier caso, un examen de la competencia parental percibida en su relación con el ajuste infantil y adolescente como el que se discutirá posteriormente, puede esclarecer la interpretación de estos resultados.

En relación con el funcionamiento de la familia como sistema, la *cohesión familiar* tampoco da muestras de un perfil particularmente negativo en estas familias. En nuestra opinión, un examen de la distribución de esta dimensión en distintas etapas evolutivo-educativas (gran acumulación de respuestas muy positivas) y un análisis de nuestros resultados en comparación con otros estudios, nos impiden realizar una interpretación negativa. Como promedio, la cohesión familiar informada en esta investigación se aleja positivamente de la presentada en otros estudios realizados con familias en situación de riesgo psicosocial (Ben-David y Jurich, 1993) y sin embargo es más similar tanto a la obtenida por los autores de la escala (Olson, Portner et al., 1985), como a la de otros estudios que han examinado esta dimensión entre la población comunitaria desde una interpretación lineal del modelo circunplejo (Cook-Darzens et al., 2005; Forjaz et al., 2002; Vandeleur et al., 1999).

En definitiva, al igual que sucedía con la competencia parental, nuestros resultados en relación con la cohesión familiar entran en contradicción con los estudios que han informado de que, en situaciones de riesgo psicosocial, las familias presentan una mayor vulnerabilidad para un funcionamiento saludable (Buelow, 1995; Gwynne et al., 2009).

Desde una interpretación curvilínea del modelo podría argumentarse que se trata de familias extremas, de modo que valores extremos en ambos polos de la escala conllevarían a una puntuación promedio moderada acorde con el rango de valores informados en la población comunitaria (Olson, 1991). Sin embargo, como hemos argumentado, la cohesión familiar no muestra una elevada variabilidad, sino que sus puntuaciones que se acumulan en el polo positivo de la distribución. Por tanto, es necesario acudir a otras explicaciones más allá de posibles argumentos metodológicos.

Es posible que, al tratarse de cuestiones informadas por las propias progenitoras, éstas informen de la cohesión ideal de su sistema familiar y no de la situación real que acontece día a día en su contexto familiar. Algunos autores han argumentado que las madres perciben a sus familias como más cohesionadas y flexibles en comparación con los progenitores varones (Noller y Shum, 1990; Smith, 1996; Vielva et al., 2001). A este respecto, algunos autores argumentan que esta discrepancia entre progenitores puede ser debida a que las mujeres tienden a experimentar el matrimonio y la maternidad más profundamente que los varones (Smith, 1996), mientras que en otros estudios realizados con familias disfuncionales se ha sugerido que las progenitoras pueden negar la problemática existente en la familia con objeto de sobreproteger a los miembros de la misma (Vielva et al., 2001). Sin embargo, cabría esperar que una distorsión del funcionamiento familiar se viera reflejada en los distintos aspectos considerados, cuestión que no ha sido confirmada en el caso de la adaptabilidad en la familia.

Finalmente, al igual que argumentábamos en relación con la competencia parental, es posible que en situaciones de riesgo psicosocial la presencia de elementos contextuales positivos proteja el funcionamiento del sistema familiar, favoreciendo que éste sea más saludable (Arenas, 2008). Como ya hemos destacado, el hecho de que estas familias hayan sido detectadas por los servicios sociales de nuestro entorno, puede favorecer que cuenten con una mayor red de recursos que otras familias en situación de riesgo psicosocial que no participan en servicios de preservación. Aunque algunos autores han argumentado que los servicios sociales pueden ejercer un rol perjudicial en el funcionamiento de los sistemas familiares, debido a que esta institución participa en el dominio de control familiar y puede favorecer el desarrollo de patrones de adaptabilidad funcionales (Parr, 2000), nuestros resultados no apuntan en esta línea. Quizá la intervención recibida desde los servicios sociales actúe como un elemento protector, de modo que resultados más positivos en estas dimensiones estén relacionados con una buena intervención para fortalecer a la familia como contexto de desarrollo desde los servicios sociales. El hecho de que las familias de nuestra investigación con una mayor acumulación de elementos estresantes y de riesgo reciban una intervención más especializada, ofrece una lectura añadida a la discutida en párrafos anteriores, y es que las familias con necesidades de intervención más especializadas están recibiendo una mayor atención. En cualquier caso, nuevamente, será necesario examinar el papel de la cohesión familiar en relación con el ajuste de los menores para ofrecer una interpretación más definitiva.

En último lugar, en este trabajo hemos examinado el perfil psicosocial de estas familias con hijos de distintas edades. En nuestra opinión, se trata de resultados particularmente relevantes, ya que carecíamos, desde nuestro conocimiento, de estudios que hubieran explorado distintas dimensiones del funcionamiento familiar en situaciones de riesgo psicosocial por razones de preservación y fortalecimiento familiar a lo largo del curso evolutivo. A pesar de no disponer de referencias previas al respecto, hipotetizamos que el perfil psicosocial de estas familias resultaría especialmente negativo en familias con hijos e hijas en edad adolescente, fruto del efecto acumulativo en el

tiempo de las situaciones negativas experimentadas en estos contextos y de las particulares vulnerabilidades que normalmente acontecen durante la adolescencia. Sin embargo, los resultados obtenidos no han permitido confirmar estas expectativas, ya que **el perfil psicosocial discutido en estas páginas muestra consistencia en familias con hijos de distintas edades.**

Aunque no disponemos de datos longitudinales, hemos observado un patrón altamente consistente entre familias en riesgo psicosocial con hijos en edad preescolar, escolar y adolescente. En relación con el perfil sociodemográfico de estas familias, su composición familiar, los indicadores educativos y laborales de los progenitores, la acumulación de elementos estresantes y de riesgo y el nivel de intervención familiar han resultado comparables.

Se han hallado algunas diferencias en relación con aspectos sociodemográficos entre las familias con hijos en edad preescolar y aquéllas con hijos en edad escolar, mostrando un nivel educativo materno más bajo y un menor número de hijos durante la etapa escolar. No podemos descartar que se trate de una diferencia en las muestras, ya que no se trata de un estudio longitudinal, aunque las diferencias en el nivel educativo han resultado marginales y dicho nivel educativo no ha diferido de forma particularmente crítica en relación con el grupo de iguales durante los años escolares.

Además, otras dimensiones del escenario educativo muestran un patrón consistente a lo largo del curso evolutivo. La satisfacción y competencia parentales, la adaptabilidad y cohesión familiares, así como la motivación parental para el éxito académico muestran una tendencia general similar en estas familias con hijos e hijas de distintas edades. Los resultados relativos a la auto-percepción del rol parental se encuentran en consonancia con la literatura previa sobre el tema, mientras que aquéllos relativos al funcionamiento del sistema familiar y a la motivación parental para el éxito académico dan indicios de algunas contradicciones en comparación con estudios anteriores.

En relación con la *auto-percepción del rol parental* y su posible diferenciación en función de la edad de los hijos, los estudios realizados entre la población comunitaria generalmente se han ocupado de una etapa evolutiva concreta y, cuando se ha examinado el papel de la edad, salvo algunas excepciones (Rogers y Matthews, 2004), generalmente no han demostrado diferencias en la auto-percepción del rol parental (Coleman y Karraker, 2003; Gilmore y Cuskelly, 2009; Johnston y Mash, 1989; McBride, 1989; Mullis y Mullis, 1982; Ohan et al., 2000). Nuestros resultados muestran, en consonancia con los estudios realizados entre la población comunitaria, que la edad de los hijos no parece ser una dimensión relevante que diferencie el modo en que las progenitoras evalúan su propia competencia como madres, ni su grado de satisfacción con la tarea educativa.

En cuanto a las dimensiones de *cohesión y adaptabilidad*, destacamos en la introducción teórica de este trabajo que no existe un consenso absoluto en torno a la

relación de estas dimensiones con la edad de los hijos e hijas entre la población comunitaria (Barber y Buehler, 1996; Koopmans, 1993; Noller y Callan, 1991; Olson, McCubbin et al., 1983). Por ejemplo, Olson, McCubbin y colaboradores (1983) han argumentado que las necesidades evolutivo-educativas de los hijos adolescentes pueden requerir de una mayor adaptabilidad y una menor cohesión familiar, mientras que Noller y Callan (1991) han destacado que la cohesión familiar sigue siendo importante durante la adolescencia, dado el papel que ejerce el apoyo proveniente del contexto familiar para su desarrollo. En situaciones de riesgo psicosocial parece existir un mayor consenso, indicando que los niños más pequeños pueden ser más vulnerables a la disfuncionalidad familiar (Attala y Summers, 1990; Smith, 1996). Dado que por nuestra parte no hemos observado diferencias en las tendencias generales de cohesión y adaptabilidad familiar en las distintas etapas evolutivo-educativas consideradas, será necesario examinar el papel de estas dimensiones en relación con el ajuste infantil y adolescente, cuestión de la que nos ocuparemos más adelante.

Finalmente, la *motivación parental para el éxito escolar* ha mostrado un patrón comparable en estas familias con hijos a distintas edades. Ciertamente durante los años preescolares y escolares se observa una motivación moderada, mientras que durante la adolescencia coexisten situaciones más dispares de muy baja y menos frecuentemente alta motivación. Sin embargo, considerando los valores promedio de estas dimensiones no hemos observado diferencias a lo largo del curso evolutivo, así como tampoco una etapa evolutivo-educativa de especial vulnerabilidad en comparación con los progenitores del grupo de iguales.

Estos resultados se encuentran en clara contradicción con la literatura sobre el tema, en la que normativamente se espera una disminución más patente de la motivación parental para el éxito académico a medida que hijos e hijas crecen, particularmente durante la adolescencia (Epstein y Sanders, 2002). La existencia de diferencias en el grado de motivación parental en relación con la población comunitaria incluso cuando los hijos e hijas son preescolares puede explicar estos resultados. Entre la población comunitaria, aunque las razones son diversas, suele argumentarse que los progenitores disminuyen su motivación porque se sienten menos competentes en relación con el mundo académico y éste promueve una menor participación de los padres en la escuela a medida que se accede a nuevas etapas educativas. Como hemos destacado más arriba, las razones para una baja motivación parental para el éxito académico en situaciones de riesgo psicosocial, sin embargo, son distintas. Estas razones tienen que ver con las particulares relaciones interpersonales que se producen en el seno familiar, la discrepancia entre la escuela y los contextos familiares en riesgo psicosocial, así como la frecuente falta de relación y apoyo entre el ámbito familiar y el escolar. Por tanto, es posible que las familias de nuestro estudio no muestren una motivación parental significativamente menor durante la adolescencia porque las razones que en situaciones de riesgo psicosocial se relacionan con una menor motivación parental aparezcan desde el inicio de la escolaridad, amortiguando el esperado descenso motivacional cuando hijos e hijas son más mayores.

En definitiva, un examen del perfil psicosocial de las familias usuarias de los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar como el aquí realizado permite confirmar algunos resultados que ya habían sido destacados en la literatura, tales como la existencia de indicadores negativos tanto contextuales como relativos a la dinámica familiar que sitúan a estas familias en una posición de dificultad. Además, hemos tenido la oportunidad de explorar cuestiones de las que disponíamos de menos información, como la auto-percepción del rol parental en este tipo de familias, así como su configuración como escenarios educativos con hijos e hijas de distintas edades. Sin duda, estos resultados conllevan implicaciones prácticas relevantes que retomaremos más adelante en el capítulo de conclusiones. A continuación, nos ocuparemos de discutir el perfil de ajuste de los niños y adolescentes que crecen en estos contextos, con objeto de ofrecer una visión general sobre su desarrollo.

1.1.2. Perfil de ajuste de los menores que crecen en familias usuarias de los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar

Los resultados obtenidos en relación al perfil de ajuste de los menores que crecen en familias usuarias de los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar, tomados en su conjunto, ofrecen a nuestro parecer algunas evidencias interesantes que se discuten a continuación. En primer lugar, existe un perfil que sitúa a estos menores en una posición de riesgo para experimentar dificultades de ajuste a lo largo del curso evolutivo. En segundo lugar, este perfil general contiene algunas excepciones, ya que no todos los indicadores examinados muestran un patrón negativo. En tercer lugar, aunque no disponemos de datos longitudinales, nuestros resultados apuntan a que en el curso evolutivo del desarrollo de estos menores existe un mayor riesgo a partir de los años escolares. En cuarto lugar, atendiendo diferenciadamente a niños y niñas, chicos y chicas, la etapa escolar es un momento de particular vulnerabilidad para las niñas, mientras que la adolescencia es un período de mayor riesgo para los chicos.

En relación con el perfil de ajuste de los menores que crecen en familias usuarias de los servicios sociales, nuestras expectativas de resultados apuntaban a que los indicadores de ajuste de los niños y niñas, chicos y chicas que se desarrollan en estos contextos a distintas edades mostrarían un **perfil específico, caracterizado por la presencia de algunos indicadores negativos no acordes con las expectativas normativas para su momento evolutivo**. Estos resultados, confirmados en términos generales y de forma clínicamente relevante, permiten realizar a nuestro parecer distintos tipos de reflexiones. Por un lado, los niños y adolescentes que crecen en familias en situación de riesgo psicosocial presentan un perfil de ajuste que les caracteriza como conjunto. Por otro lado, distintos aspectos del ajuste académico contribuyen a establecer este perfil de particular dificultad de forma consistente a lo largo del curso evolutivo. Finalmente, los procesos de desarrollo en situaciones de riesgo psicosocial pueden ser comprendidos desde una perspectiva organizativa, aunque presentan algunas características específicas en situaciones de dificultad.

Atendiendo a distintas dimensiones de ajuste global (problemas de ajuste, habilidades sociales y competencia académica), los menores de familias usuarias de los servicios sociales muestran indicadores más negativos que sus iguales durante los años preescolares, los años escolares y la adolescencia. Es decir, en su conjunto, los niños y adolescentes que crecen en contextos familiares en situación de riesgo psicosocial presentan un perfil de ajuste más negativo que otros menores. Examinando las dimensiones del ámbito personal y escolar de forma diferenciada, estos resultados también han sido confirmados atendiendo a todas las dimensiones del ámbito personal consideradas en esta investigación (problemas de internalización, externalización e hiperactividad, así como habilidades de autocontrol, asertividad y cooperación), así como en relación con los aspectos más académicos del ajuste escolar (competencia académica y adaptación escolar en su faceta más académica).

Desde nuestro conocimiento, no disponíamos de un análisis de estas características en la literatura previa sobre el tema realizado en situaciones de riesgo psicosocial por razones de preservación y fortalecimiento familiar. Sin embargo, los resultados disponibles atendiendo a facetas concretas del desarrollo en distintas etapas evolutivas se encuentran, en general, en consonancia con los resultados de nuestra investigación.

Las investigaciones que se han ocupado de examinar estas cuestiones entre familias usuarias de los servicios sociales se han centrado, fundamentalmente, en informar de dos tipos de resultados. Por un lado, distintos autores han documentado la presencia de una mayor tasa de *problemas de ajuste* (tanto internalizantes como externalizantes) entre los menores que crecen en estas familias a lo largo del curso evolutivo (Berry, 1991; Combs-Orme y Thomas, 1997; Denham y Burton, 1996; Gwynne et al., 2009; Repetti et al., 2002; Svedin et al., 2005; Thieman y Dall, 1992; Veerman et al., 2003; Wadsby et al., 2007; Werrbach, 1992). Nuestros resultados se encuentran en consonancia con estas investigaciones, desde algunas de las cuales se ha señalado que en situaciones de riesgo psicosocial ya desde los años preescolares se hallan precursores de desórdenes tanto externalizantes como internalizantes entre los niños y niñas que crecen en estos contextos (Denham y Burton, 1996).

En contradicción parcial con estos resultados, Lorence (2008) no había informado de estas diferencias en relación con los problemas de internalización durante la adolescencia entre familias usuarias de los servicios sociales. En otro trabajo, nosotros tampoco habíamos documentado como promedio más problemas de internalización desde la perspectiva de los adolescentes en términos globales, aunque sí una menor probabilidad de obtener resultados positivos (Jiménez, 2007). Es posible que el procedimiento de medida, auto-informado en ambas investigaciones e informado por los profesores en esta ocasión, explique estas diferencias. No obstante, normalmente se ha documentado que son los adolescentes quienes tienden a informar de más problemas de internalización en comparación con el profesorado, ya que éste puede encontrarse en situación de desventaja para reconocer este tipo de problemas (Achenbach, Dumenci y Rescorla, 2002). Como tendremos oportunidad de discutir en el siguiente capítulo de

esta discusión, es posible que la especificidad de los problemas de ajuste de los menores que crecen en situaciones de riesgo psicosocial ayude a comprender por qué en otras investigaciones no se han documentado tales diferencias en relación con la población comunitaria.

Por otro lado, junto a la mayor presencia de problemas personales, otro aspecto destacado en relación con el ajuste de los menores que crecen en familias usuarias de los servicios sociales tiene que ver con la elevada prevalencia de fracaso académico. Diversas investigaciones han puesto de manifiesto que, desde la entrada en la escuela, los niños y niñas que crecen en estos contextos se encuentran en especial situación de dificultad para experimentar problemas de fracaso escolar (Ayoub et al., 1982; Burchinal et al., 2006; Rodrigo et al., 2004; Rodríguez et al., 2006; Saulnier y Rowland, 1985; Staudt, 2001; Wadsby et al., 2007; Werrbach, 1992; West et al., 2000). Nuevamente, los resultados obtenidos en nuestra investigación se encuentran en consonancia con estos hallazgos, aunque atendiendo a un aspecto positivo del ajuste escolar como es la *competencia académica*.

Las dimensiones de *habilidades sociales* y adaptación escolar, sin embargo, han sido menos exploradas entre familias usuarias de los servicios sociales. En relación con las primeras, disponíamos de información en consonancia con nuestros resultados durante los años preescolares y adolescentes (Denham y Burton, 1996; Ogden, 2003; Svedin et al., 2005), aunque desconocíamos lo que sucedía durante la etapa escolar. Nuestros resultados nos permiten confirmar que este patrón particularmente desadaptativo se confirma también durante estos años.

En relación con la *adaptación escolar*, ésta ha sido una cuestión infrecuentemente estudiada entre familias usuarias de los servicios sociales, aunque se había informado durante la adolescencia de una menor dedicación al estudio, una menor satisfacción con la escuela en general y con los iguales en particular, una mayor conducta problemática en la escuela y una menor adaptación positiva en general (Jiménez, 2007; Rodrigo et al., 2004; Rodrigo, Máiquez, Batista-Foguet et al., 2006; Rodríguez et al., 2006; Wadsby et al., 2007). Nuestros resultados, atendiendo a todos los menores en su conjunto, nos permiten confirmar estos hallazgos en el aspecto más académico de la adaptación escolar aunque, como tendremos oportunidad de comentar más adelante, no así en relación con los aspectos más sociales de dicha adaptación.

Además del examen de estos indicadores de ajuste en familias usuarias de los servicios sociales, cuando en la introducción teórica de este trabajo describimos distintos indicadores de ajuste en situaciones de riesgo psicosocial, nos apoyamos en otras poblaciones que compartían algunas características con las situaciones de preservación familiar, tales como las situaciones de desventaja socio-económica, el maltrato y los menores con particulares problemas emocionales y conductuales. Aunque no hemos tenido oportunidad de contrastar directamente nuestros resultados con los de estas investigaciones, su examen nos permite realizar algunas consideraciones acerca del *perfil compartido y/o diferenciado con otras poblaciones en situación de riesgo psicosocial*.

En relación con las situaciones de desventaja socio-económica, la evidencia apunta a que, en tales situaciones, el perfil de competencia académica resulta tan negativo como en situaciones de preservación familiar, mientras que los problemas de ajuste, las habilidades sociales y la adaptación escolar no tienen por qué ser necesariamente tan negativos, al menos durante los años preescolares y escolares.

En la introducción teórica de este trabajo informamos de que los niños y adolescentes que crecían en situaciones de desventaja socio-económica se encuentran en mayor riesgo de experimentar más problemas de ajuste, menos habilidades sociales y una menor competencia académica que otros menores de la población comunitaria (Bradley y Corwyn, 2002; Gottfried et al., 2003; Guillamón, 2003; Kaiser et al., 2000; Muni et al., 1997; Qi y Kaiser, 2003; Ramey y Ramey, 1998; Smokowski et al., 2004; Takeuchi et al., 1991), si bien los resultados en torno a la adaptación escolar no son consistentes (Muni et al., 1997; Stipek y Ryan, 1997). Algunas de estas investigaciones han empleado la escala SSRS con el profesorado durante los años preescolares y escolares, mostrando valores promedio más positivos que los informados en nuestra investigación en relación con los problemas de ajuste y las habilidades sociales, particularmente en relación con los problemas de hiperactividad (Carpenter et al., 2008; Carpenter y Nangle, 2006; Izard et al., 2001). La competencia académica sin embargo, ha mostrado valores promedio más similares (Izard et al., 2001).

En situaciones de maltrato, hemos informado a lo largo de la introducción teórica de la existencia de estudios contradictorios que indicaban más problemas de ajuste, una peor competencia académica y una menor adaptación escolar en situaciones de maltrato en comparación con situaciones de preservación familiar (Attala y Summers, 1999; Kernic et al., 2002; Kernic et al., 2003; Mammen et al., 2003; Shonk y Cicchetti, 2001) y otras investigaciones que habían informado de resultados similares entre ambas poblaciones, particularmente en el ámbito de las habilidades sociales (Kinard, 1999; Maughan y Cicchetti, 2002; Wolfe y Mosk, 1983). Dado que estos estudios no se han desarrollado empleando la misma escala de evaluación que en este trabajo, no es posible realizar una estimación sobre posibles diferencias entre ambas poblaciones. No obstante, sí podemos concluir que, al menos en comparación con un grupo de referencia, los menores de nuestro estudio presentan particulares dificultades en estas áreas.

En definitiva, en nuestra opinión estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de considerar a las familias en situación de preservación familiar para establecer acciones preventivas en relación con el ajuste de sus hijos e hijas, examinando otros elementos además de la desventaja socio-económica familiar y atendiendo a situaciones familiares disfuncionales previas a la aparición del maltrato infantil.

Además del perfil de ajuste general descrito en estas páginas, el haber realizado un examen conjunto de distintas dimensiones nos ofrece algunas pistas sobre cuáles son los aspectos que de forma preponderante contribuyen a diferenciar a estos chicos y chicas que crecen en familias en situación de riesgo psicosocial de sus iguales. Como ya

hemos destacado, la literatura se ha centrado fundamentalmente en examinar los problemas de ajuste como una dimensión diferenciadora en este tipo de poblaciones. Sin embargo, un análisis de la contribución específica de las distintas dimensiones consideradas en nuestra investigación pone de manifiesto que son las cuestiones académicas las que de forma consistente realizan una mayor contribución a diferenciar a estos menores en relación con sus iguales durante los años preescolares, escolares y adolescentes. Estos resultados se han puesto de manifiesto tanto en los análisis de ajuste global, en los que la competencia académica muestra un mayor peso, como en los análisis específicos en distintos ámbitos del ajuste, donde la competencia académica y los aspectos académicos de la adaptación escolar son los que muestran un patrón más consistente a lo largo del curso evolutivo.

Una posible explicación a la particular contribución de los aspectos académicos en la configuración de un perfil específico de riesgo para estos menores tiene que ver con una interpretación metodológica. La mayor parte de la información aquí presentada ha sido recabada a través de los profesores quienes, sin duda, destacan por su conocimiento de los aspectos académicos del ajuste de sus alumnos y alumnas frente a otras facetas como los problemas de ajuste personal y las habilidades sociales. No obstante, el procedimiento empleado para evaluar la adaptación escolar durante la adolescencia fue auto-informado, y también durante esta etapa educativa han destacado los aspectos académicos de la adaptación escolar frente a los más sociales. Además, el profesorado ha sido señalado en distintas investigaciones como una fuente de información fiable, porque tiene la oportunidad de observar a numerosos alumnos y alumnas con los que establecer un grupo de referencia sobre las conductas esperables en cada momento evolutivo (Bloom et al., 2007) y porque dispone de formación específica en el ámbito de la psicología evolutiva y del desarrollo. Así mismo, la escala SSRS empleada en esta investigación evalúa distintos indicadores de ajuste a través de conductas observables, por lo que requiere un reducido grado de inferencia por parte del profesorado, incluso en los aspectos más internalizantes (Carpenter et al., 2008).

Otra explicación al particular papel que desempeña el ajuste académico en la configuración de un perfil de riesgo entre estos niños y adolescentes que crecen en familias usuarias de los servicios sociales tiene que ver con un componente más teórico. Hemos destacado en la introducción de este trabajo que, si bien el ajuste escolar no ha sido uno de los focos principales de las investigaciones en situaciones de riesgo por razones de preservación familiar, se trata uno de los aspectos que con más consistencia han sido documentados en situaciones de desventaja socio-económica. Tanto los informes generales publicados en nuestro país (Instituto de evaluación, 2007a, 2007b), como distintas revisiones sobre el tema (McLoyd, 1998) y otras investigaciones con muestras más específicas (e.g., Ramey y Ramey, 1988; Smokowski et al., 2004) han informado de la particular vulnerabilidad que experimentan estos niños y niñas para un ajuste académico positivo. Una generalización de estos resultados a las situaciones de riesgo psicosocial por razones de preservación y fortalecimiento familiar podría explicar,

por tanto, el relevante papel del ajuste académico en la configuración de un perfil característico para los menores que crecen en estos contextos.

Cuando en la introducción teórica de este trabajo presentamos distintos factores que contribuyen a explicar los procesos de desarrollo, destacamos que la escuela como fuente de apoyo supone un factor promotor importante para el ajuste de los menores en general, y particularmente protector en situaciones de riesgo en particular (Dowrick y Crespo, 2005; Harter, 1990; McLoyd, 1998; Pérez y Castejón, 2000; Sánchez, 2001; Zabalza, 1999). Sin embargo, también pusimos de manifiesto que los mismos autores que han señalado la importancia de la escuela como fuente de apoyo han destacado que esta institución no suele estar preparada para cumplir con esta función. Ante este panorama, los niños y adolescentes provenientes de situaciones familiares de dificultad pueden encontrarse en especial vulnerabilidad para experimentar problemas en el ámbito educativo, ya que estos menores suelen requerir una mayor atención educativa para lograr el éxito académico. Así mismo, también es posible que la institución escolar intente imponer la cultura establecida para lograr la uniformidad en todos los alumnos, condicionando el fracaso escolar de aquellos menores que acceden a la escuela desde orígenes distintos a las pautas promulgadas por esta uniformidad. Finalmente, es posible que la escuela disponga de bajas expectativas sobre estos estudiantes en situación de riesgo así como sobre sí misma para afrontar su tarea educativa con estos chicos y chicas, proporcionando menos atención, menos oportunidades de aprendizaje y menos refuerzo para el éxito académico. En definitiva, existen distintos factores que contribuyen a explicar por qué los aspectos relacionados con el ajuste académico desempeñan un rol particular en la configuración de un perfil de riesgo de menores que crecen en situaciones de riesgo psicosocial a distintas edades.

Para finalizar con el examen de un perfil compartido entre niños y adolescentes que crecen en familias usuarias de los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar, cabe señalar que los resultados disponibles apuntan a que los procesos de desarrollo en situaciones de riesgo psicosocial pueden ser comprendidos desde una perspectiva organizativa, aunque presentan algunas características específicas en situaciones de dificultad. Aunque no hemos examinado con detenimiento los perfiles de estos menores a distintas edades desde una perspectiva metodológica centrada en el individuo (Magnusson y Stattin, 2006), un análisis de las correlaciones entre los distintos indicadores de ajuste nos permite realizar dos reflexiones.

Por un lado, los niños y adolescentes que crecen en estos contextos y presentan problemas en un ámbito determinado, tienen más probabilidades de presentar resultados negativos en otras facetas del desarrollo. Dicho de otro modo, los menores que muestran indicadores de competencia en un indicador específico de ajuste, tienen más probabilidades de demostrar resultados positivos en otras áreas del desarrollo. En esta investigación, la mayoría de los aspectos examinados han mostrado relaciones moderadas o elevadas entre sí, incluyendo indicadores del ajuste personal, del ajuste escolar, o ambos de forma relacionada. Estos resultados se encuentran en consonancia con una comprensión de la persona en desarrollo desde un punto de vista holístico, de

modo que todos los dominios de dicho desarrollo se encuentran en una interacción mutua continua (Egeland et al., 1993; Wenar y Kerig, 2000). Es decir, parece que en situaciones de riesgo psicosocial, los procesos de desarrollo también pueden ser comprendidos desde una perspectiva organizativa, de modo que la resolución de unas tareas evolutivas concretas de forma adaptativa o desadaptativa guarda relación con el modo en que se afrontan otras facetas del desarrollo (Wenar y Kerig, 2000).

Por otro lado, sin embargo, este patrón organizativo presenta algunas particularidades. Como excepción a estos resultados, cabe destacar que de forma consistente a lo largo de las distintas etapas evolutivo-educativas los menores de nuestra investigación no muestran que una mayor tasa de problemas de internalización se relacione con más problemas de externalización. Estos hallazgos se encuentran no solamente en contradicción con los obtenidos por el grupo de referencia, sino con la literatura sobre el tema en general, que ha destacado de forma consistente que los problemas de ajuste en el ámbito personal tienden a estar relacionados, particularmente a medida que niños y niñas crecen y se produce un reforzamiento de las situaciones problemáticas (e.g., Lemos et al., 1992a, 1992b; Parra, 2005; Sandoval et al., 2006). Por supuesto, es posible que estos resultados respondan a una explicación metodológica, retomando el argumento de que el profesorado puede encontrarse en situación de desventaja para evaluar los aspectos más internos del ajuste de su alumnado. Sin embargo, como hemos expuesto más arriba, distintas razones nos llevan a desconfiar de esta interpretación. Más adelante, expondremos algunos argumentos que nos ayudarán a comprender estos resultados.

Un análisis como el que acaba de realizarse apunta, sin duda, a la existencia de un perfil específico para los menores que crecen en situaciones familiares de riesgo psicosocial, caracterizado por la presencia de algunos indicadores de ajuste negativos no acordes con las expectativas normativas para su momento evolutivo. Sin embargo, otras evidencias también indican que **no todos los aspectos del desarrollo se manifiestan de forma particularmente negativa en situaciones de riesgo psicosocial**. Dos resultados específicos obtenidos por estos menores en comparación con sus iguales permiten realizar esta afirmación. Por un lado, los menores en edad preescolar de nuestro estudio no han mostrado resultados particularmente negativos en algunas dimensiones de la adaptación escolar. Por otro lado, el grado de desadaptación escolar de los adolescentes de esta investigación ha mostrado una baja relevancia clínica en términos generales y los aspectos sociales de tal adaptación no han resultado particularmente negativos. Dado que el modo en que esta dimensión no sitúa a todos los menores en situación de dificultad depende del momento evolutivo al que se haga referencia, retomaremos esta noción a continuación, al hilo de la discusión del perfil de ajuste de estos menores en relación con su edad.

En relación con el **curso evolutivo del desarrollo de estos menores**, no disponemos de datos longitudinales que nos permitan realizar una lectura de nuestros resultados en términos de continuidad/discontinuidad, aunque el examen conjunto de distintos períodos evolutivos nos ofrece algunos resultados interesantes. Concretamente,

discutiremos tres tipos de reflexiones. Por un lado y, examinando exclusivamente las situaciones de riesgo psicosocial, la etapa preescolar es la que establece las diferencias en relación con el nivel de desarrollo de estos menores. Por otro lado y, considerando al grupo de iguales, pertenecer a familias usuarias de los servicios sociales no supone un factor de vulnerabilidad en una etapa concreta, sino que la presencia de un particular perfil de riesgo se reproduce de forma similar a lo largo del curso evolutivo. No obstante, los años escolares merecen particular atención. Finalmente, existen algunas especificidades en función del momento evolutivo en cuanto a los aspectos del ajuste que contribuyen a establecer este particular perfil de riesgo.

Atendiendo a un análisis del ajuste de los menores que crecen en familias en situación de riesgo psicosocial a distintas edades, esperábamos que la experimentación de especiales dificultades sería más patente entre los chicos y chicas adolescentes, debido al efecto acumulativo en el tiempo de las situaciones negativas experimentadas por estos menores y de las particulares dificultades que normativamente se afrontan durante la adolescencia. Sin embargo, los resultados obtenidos no nos han permitido confirmar estas expectativas. Estos resultados ponen de manifiesto que la etapa preescolar es la que establece las diferencias en relación con el nivel de desarrollo de los menores que crecen en situaciones de riesgo psicosocial. Considerando tanto indicadores globales de ajuste, como aspectos del ajuste personal y escolar de forma diferenciada, los niños y niñas en situación de riesgo psicosocial en edad preescolar se diferencian significativamente del resto por presentar indicadores de ajuste más positivos, con una relevancia clínica particularmente elevada en el ámbito del ajuste personal.

En relación con los *problemas de ajuste*, los resultados de nuestra investigación muestran que los menores en edad escolar y adolescente que crecen en situaciones de riesgo psicosocial presentan más problemas, particularmente internalizantes, en comparación con los niños y niñas más pequeños. Estos resultados apoyan parcialmente la literatura previa sobre el tema pues, si bien durante la adolescencia estos menores experimentan una mayor tasa de problemas, ésta no es la etapa evolutiva que contribuye a establecer las diferencias.

En el curso evolutivo normativo, se espera un incremento en los problemas de ajuste con la edad que resulta particularmente significativo durante la adolescencia en comparación con etapas anteriores (Achenbach et al., 1990; Goossens, 2006; Moren-Cross et al., 2006). En situaciones de riesgo psicosocial los resultados comparando distintas etapas evolutivas son escasos e inconsistentes. Así, algunos autores han señalado que la adolescencia puede ser un período particularmente vulnerable en que el estrés propio de las demandas de esta etapa evolutiva se una a las demandas específicas que afrontan los adolescentes en situación de riesgo psicosocial (Petersen y Leffert, 1995). Otros autores han argumentado que los años preescolares pueden generar una mayor vulnerabilidad para la experimentación de problemas de ajuste en este tipo de familias, ya que las demandas evolutivas propias de estas edades pueden reforzar el estrés familiar ya existente, haciendo que patrones familiares poco saludables para el

desarrollo se hagan particularmente patentes durante estos años (Attala y Summers, 1999).

Aunque no disponemos de datos longitudinales, la explicación más plausible para nuestros resultados está relacionada, en nuestra opinión, con el reforzamiento de los problemas de ajuste a lo largo del tiempo (Egeland, 2007; Fantuzzo et al., 2003; Laucht et al., 2001; Montague et al., 2008; Moren-Cross et al., 2006; Serna et al., 2000). Los problemas de ajuste de los menores en edad preescolar de nuestra investigación resultan menos patentes que los que experimentan estos menores durante otras etapas evolutivas. Sin embargo, tales problemas se diferencian significativamente de los de sus iguales ya durante los primeros años de vida. Por tanto, si en situaciones de riesgo psicosocial los problemas de ajuste aparecen más tempranamente que en el curso evolutivo normativo también es posible que su reforzamiento, en consecuencia, muestre una mayor evidencia de forma más temprana.

En cuanto a la *competencia académica*, se han obtenido resultados similares a los señalados en relación con los problemas de ajuste, de modo que los menores en edad escolar y adolescente que crecen en contextos familiares de dificultad presentan una menor competencia académica que los niños y niñas más pequeños. Aunque en el curso evolutivo normativo no disponemos de mucha información acerca de las etapas preescolares y escolares, los datos disponibles apuntan a que en términos generales no se produce un descenso en el ajuste académico con el paso de la etapa preescolar a la escolar (Perry y Weinstein, 1998). Sin embargo, se ha señalado que algunos factores pueden favorecer la aparición de problemas para afrontar esta transición y, por tanto, una disminución en el ajuste académico. Así mismo, en comparación con la ausencia de investigaciones relativas a etapas educativas anteriores, en el curso evolutivo normativo se ha documentado ampliamente que en el paso de la etapa escolar a la adolescencia y, más concretamente, de la Educación Primaria a la Secundaria, se produce una disminución de la competencia académica de chicos y chicas (Eccles y Roeser, 2003; Pérez-Díaz et al., 2001). Esta evidencia relativa al curso normativo de la competencia académica se une a la existencia de cierto consenso en cuanto al reforzamiento de resultados desadaptativos durante los primeros años escolares en el ajuste académico futuro, de modo que la experimentación de problemas académicos durante los primeros años de escolarización se asocia con más problemas de este tipo incluso en la adolescencia (Burchinal et al., 2006; Finn, 1989; Pérez-Díaz et al., 2001; Sánchez, 2001; Savage et al., 2007; Savage y Carless, 2004).

Considerando conjuntamente estas afirmaciones, es posible que crecer en familias en situación de riesgo psicosocial constituya uno de los factores señalados en la literatura para experimentar una transición a la Educación Primaria más negativa, de modo que las nuevas demandas de un contexto educativo más exigente en comparación con años anteriores contribuirían a explicar una menor competencia académica durante los años escolares en comparación con los niños y niñas en edad preescolar (Perry y Weinstein, 1998). De ser así, un reforzamiento de resultados desadaptativos prematuros durante los primeros años escolares en el ajuste académico futuro podría explicar por qué tanto los

chicos y chicas adolescentes como los menores en edad escolar se diferencian de los niños y niñas más pequeños, y por qué la adolescencia no supone la etapa evolutiva clave marcadora de diferencias .

Finalmente, en relación con las *habilidades sociales*, en términos generales los menores de familias en situación de riesgo psicosocial han mostrado un perfil comparable a distintas edades. Estos resultados se encuentran en clara contradicción con el curso evolutivo normativo de tales habilidades, desde el que se esperaría un incremento en las habilidades sociales a medida que niños y niñas crecen.

Como hemos destacado en la introducción teórica de este trabajo, el curso evolutivo normativo esperable es que se produzca un incremento significativo tanto en la frecuencia como en la complejidad de las habilidades sociales manifestadas por niños y niñas durante los años escolares. Las interacciones que se producen en el contexto educativo formal exigen a los menores la puesta en marcha de habilidades sociales más complejas y estas exigencias vienen acompañadas de un mayor desarrollo cognitivo, emocional y lingüístico que favorece considerablemente la mejora de las habilidades sociales (Collins et al., 2002; Davies, 1999; Wenar y Kerig, 2000). Así mismo, evolutivamente también se espera un incremento normativo en las habilidades durante la adolescencia, debido a que durante estos años las relaciones con los iguales alcanzan en este período su mayor relevancia, suponiendo una oportunidad idónea para adquirir y manejar habilidades sociales (Scholte y Van Aken, 2006; Steinberg y Silk, 2002; Wenar y Kerig, 2000) acompañado de un mayor desarrollo de habilidades cognitivas (Rosenblum y Lewis, 2003).

Aunque no disponemos de datos longitudinales, el hecho de no hallar diferencias entre distintas etapas evolutivo-educativas en términos generales puede confirmar la noción de estabilidad intra-personal en la manifestación de estas habilidades (National Center for Education Statistics, 1996). Obradovic y colaboradores (2006) confirmaron este patrón en una muestra en situación de desventaja socio-económica a lo largo del curso evolutivo de forma longitudinal e interpretaron sus resultados como que la adaptación positiva temprana contribuyó a la adaptación positiva posterior de forma acumulativa. Otras investigaciones realizadas en situaciones de riesgo psicosocial también han puesto de manifiesto que los avances en la adquisición de habilidades sociales entre estos menores se producen durante los años preescolares (Denham y Burton, 1996; Miller et al., 2003), aunque no son tan evidentes durante los años escolares como entre la población comunitaria (Dennis et al., 2007; Stuart et al., 1991).

En definitiva, dado que los niños y niñas en edad preescolar de nuestra investigación manifiestan ya a edades tempranas un déficit en sus habilidades sociales en comparación con otros menores, es posible que los escolares y adolescentes de nuestro estudio también presentaran ese déficit. Atendiendo a la noción de estabilidad intra-personal en la adquisición de estas habilidades, la experimentación de dificultades en este ámbito desde los primeros años explicaría un compromiso en la competencia social

futura y que, en definitiva, no se observen más habilidades sociales entre los chicos y chicas más mayores.

En resumen, los menores en edad escolar y adolescente de nuestra investigación se encuentran en mayor riesgo que los niños y niñas más pequeños para experimentar problemas de ajuste y una menor competencia académica y, sin embargo, no se encuentran en una posición de ventaja para disfrutar de más habilidades sociales. Resulta interesante, una vez descrito este perfil a lo largo del curso evolutivo, contrastar lo que sucede con el grupo de iguales. A este respecto, nuestros resultados ponen de manifiesto que pertenecer a familias usuarias de los servicios sociales no supone un factor de vulnerabilidad en una etapa concreta, sino que la presencia de un particular perfil de riesgo se reproduce de forma similar a lo largo del curso evolutivo. En términos generales, los análisis de interacción entre distintas etapas evolutivo-educativas y el grupo de procedencia no resultaron significativos, indicando que no existe una etapa concreta de particular vulnerabilidad para el desarrollo de los menores. Dado que en todas las etapas examinadas se demostró la existencia de un particular perfil de riesgo para los menores que crecen en familias en situaciones en riesgo psicosocial, podemos concluir que este perfil se reproduce de forma similar a lo largo del curso evolutivo.

No obstante, algunas consideraciones nos llevan nuevamente a destacar la importancia de prestar particular atención al desarrollo de los menores en edad escolar que crecen en contextos familiares en riesgo psicosocial. Por un lado, el análisis gráfico de este perfil de interacción pone de manifiesto que en términos generales las mayores discrepancias en relación al grupo de iguales se manifiestan durante la etapa escolar. Por otro lado, un análisis de la relevancia clínica de las diferencias halladas en relación al grupo de iguales muestra que es específicamente en esta etapa donde tales diferencias manifiestan una relevancia elevada.

Como se recordará, estos resultados se encuentran en contradicción con nuestras expectativas iniciales, ya que esperábamos que los chicos y chicas adolescentes manifestaran indicadores de ajuste significativamente más negativos tanto en comparación con otras etapas evolutivas como en comparación con sus iguales. Como hemos apuntado en distintos lugares de esta discusión, es posible que la configuración de un perfil de riesgo desde edades tempranas contribuya a un reforzamiento de los resultados desadaptativos que se manifieste también de forma más precoz, contribuyendo a que los años escolares se configuren como un momento evolutivo particularmente saliente para la experimentación de dificultades en entornos familiares en riesgo psicosocial.

Aunque no disponemos de datos longitudinales para confirmar este reforzamiento, esta hipótesis se encuentra en consonancia con el modo en que actualmente son comprendidos los procesos de desarrollo. Desde una perspectiva organizativa, se defiende que el crecimiento psicosocial implica un proceso de creciente complejidad y organización, en el que nuevas estructuras emergen gracias a otras que aparecieron antes. De este modo, esta continua reorganización cualitativa asegura que

las respuestas adaptativas o desadaptativas en experiencias previas sean incorporadas en las posteriores formas de funcionamiento, de manera que el modo en que niños y niñas negocian sus tareas evolutivas tempranas proporciona fundamento para el modo en que se negociarán las siguientes (Egeland et al., 1993; Wenar y Kerig, 2000).

Sin embargo, esta explicación no nos ayuda a comprender completamente nuestros resultados, ya que se esperaría que una mayor problemática durante los años escolares como consecuencia de un reforzamiento de resultados desadaptativos previos se correspondiera con indicadores de ajuste más negativos con el paso de los años, de modo que los chicos y chicas adolescentes deberían manifestar un perfil más negativo en comparación con sus iguales.

Es posible que las familias usuarias de servicios de preservación familiar con hijos e hijas adolescentes hayan experimentado una trayectoria más larga de intervención desde los servicios sociales, lo que contribuiría a amortiguar la aparición de problemas durante la adolescencia. Aunque algunos autores que han hallado resultados similares han propuesto esta explicación (Svedin et al., 2005), el perfil psicosocial de las familias de nuestra investigación ha resultado comparable en términos generales independientemente de la edad de los hijos, con lo cual creemos que otras razones pueden explicar estos resultados.

Otros autores han argumentado que la influencia del contexto familiar durante la adolescencia puede verse reducida por la importancia de la participación de los menores en otros contextos para su desarrollo. Concretamente, se ha destacado que el grupo de iguales durante estos años se convierte en un contexto de socialización fundamental (Oliva et al., 2002). Desde esta interpretación, crecer en contextos familiares en situación de riesgo psicosocial podría conllevar menos consecuencias negativas que en años anteriores, por la influencia de otro tipo de experiencias. Aunque algunos estudios han confirmado estos resultados, particularmente en relación con el ajuste escolar (Pérez y Castejón, 2000; White, 1982), la evidencia disponible no es consistente (Pérez-Díaz et al., 2001; Schoon, 2006). Así mismo, el importante papel que distintos aspectos de la dinámica familiar han demostrado en esta investigación durante la adolescencia nos lleva a desconfiar de esta interpretación.

En nuestra opinión, consideramos que la explicación más plausible está relacionada con las especiales dificultades que, normativamente, chicos y chicas experimentan durante la adolescencia. Este período evolutivo ha sido ampliamente documentado como una etapa sensible para la experimentación de dificultades en comparación con otros períodos evolutivos previos (Oliva y Parra, 2004; Steinberg y Silk, 2002). A lo largo de este trabajo hemos señalado de forma reiterada, desde una perspectiva evolutiva, cómo normativamente se espera que distintos indicadores de ajuste muestren una faceta más negativa durante este período en términos generales para chicos y chicas.

Es posible, por tanto, que la experimentación de particulares dificultades de forma normativa durante este período evolutivo amortigüe la aparición de un perfil específico de riesgo durante la adolescencia, de modo que las dificultades experimentadas en situaciones de riesgo psicosocial no sean tan evidentes porque otros chicos y chicas que crecen en contextos familiares más saludables también atraviesan por las dificultades propias de este período evolutivo.

Para finalizar con el examen del perfil de ajuste de los menores de nuestra investigación a lo largo del curso evolutivo, cabe destacar que existen algunas especificidades en cuanto a los aspectos del ajuste que contribuyen a establecer este particular perfil de riesgo en función del momento evolutivo considerado. Hemos puesto de manifiesto la existencia de algunas comunalidades que permiten hablar, en términos generales, de un perfil de riesgo para el ajuste de los menores que crecen en familias usuarias de los servicios sociales a distintas edades. Así mismo, hemos destacado el papel del ajuste académico en la configuración de este perfil de forma consistente a lo largo del curso evolutivo. No obstante, este examen también permite realizar algunas diferenciaciones, dado que otras dimensiones realizan una contribución en la configuración de este perfil de forma específica en determinados momentos evolutivos.

Por un lado, en relación con el *ajuste personal*, las habilidades sociales adquieren un papel relevante durante los años preescolares, mientras que los problemas de ajuste contribuyen con más peso a la configuración de un perfil de riesgo durante los años escolares y la adolescencia. A este respecto, es posible que el acceso al contexto escolar, cargado de nuevas demandas en la interacción con los demás, sitúe a los menores en edad preescolar procedentes de familias en riesgo psicosocial en una posición de especial vulnerabilidad en la demostración de estas habilidades, contribuyendo a marcar mayores diferencias en comparación con los iguales que en otras etapas evolutivas, donde niños y niñas han tenido más oportunidades de entrenar tales habilidades a la vez que disfrutaban de un mayor desarrollo cognitivo, emocional y lingüístico (Collins et al., 2002; Davies, 1999; Wenar y Kerig, 2000).

De forma complementaria, también es posible que la manifestación de problemas de ajuste durante los años preescolares no se halle aún definida, impidiendo que esta dimensión contribuya a establecer un perfil de riesgo característico durante estos años. En el curso evolutivo de tales problemas se ha argumentado que los patrones tienden a consolidarse a través del tiempo, de modo que es posible que niños y niñas en edad preescolar manifiesten distintos tipos de problemas de ajuste, impidiendo una clara identificación. Sin embargo, en años posteriores, a medida que estos problemas se consolidan, suele emerger un patrón más específico, favoreciendo por tanto esta identificación (Kaiser et al., 2000).

Por otro lado, en relación con el *ajuste escolar*, se han observado notables diferencias en el modo en que los aspectos sociales de la adaptación escolar contribuyen a establecer un perfil de riesgo a distintas edades. Concretamente, estos aspectos más

sociales contribuyen a establecer diferencias en relación con los iguales durante la etapa escolar, pero no así durante los años preescolares y la adolescencia.

Dado que durante los años preescolares las habilidades sociales son un ingrediente importante para el establecimiento de un perfil de riesgo, es posible que estos niños y niñas interactúen con sus iguales pero no lo hagan de forma eficaz. Se ha documentado que la participación en el entorno educativo supone el acceso a un contexto con nuevas oportunidades de aprendizaje e interacción, de modo que esta novedad favorece una elevada motivación para el aprendizaje, las tareas escolares y la relación con los iguales (Davies, 1999; Stipek, 1997). Es posible, por tanto, que aunque niños y niñas en situación de riesgo psicosocial accedan al contexto escolar con déficits en algunas habilidades sociales en comparación con sus iguales, no muestren problemas en su adaptación escolar porque participen en las actividades educativas interactuando con los demás y tratando de adaptarse al nuevo contexto.

La existencia de estas diferencias durante los años escolares puede deberse a que el profesorado, que durante esta etapa otorga más importancia a los aspectos académicos, traslade su valoración académica negativa de estos menores a otros aspectos de la adaptación escolar en su ámbito más social (Wentzel, 1993). También es posible que las exigencias más formales del contexto escolar repercutan más negativamente en estos niños y niñas durante esta etapa ya que, como hemos argumentado, las normas sociales de la etapa educativa de Primaria son más exigentes que las de infantil (Davies, 1999). Así mismo, en consonancia con la noción de reforzamiento ya ampliamente discutida, es posible que la experimentación de dificultades en años anteriores en el ámbito escolar se manifieste durante este período evolutivo, afectando no solamente a los aspectos más académicos del ajuste escolar, sino también a su faceta más social.

Finalmente, en relación al hecho de que la adaptación escolar no contribuya de forma relevante a establecer un particular perfil de riesgo durante la adolescencia, particularmente en relación con sus aspectos más sociales, existen dos interpretaciones posibles. Hemos argumentado que en situaciones de riesgo psicosocial es posible no experimentar problemas de adaptación escolar en relación con los iguales, porque precisamente los iguales comparten algunas características negativas presentes en situación de riesgo psicosocial (Robertson et al., 1998; Véronneau et al., 2008). Dado que los adolescentes de esta investigación fueron los informantes de su adaptación escolar, es posible que no se perciban con particulares problemas de adaptación en relación con otros chicos y chicas que comparten sus mismas características.

Sin embargo, esta explicación no es suficiente para comprender la ausencia de diferencias en la adaptación escolar adolescente en relación con el profesorado. Una explicación complementaria es que los problemas propios del curso normativo de la adolescencia amortigüen la existencia de diferencias en situaciones de riesgo psicosocial. Como hemos documentado, durante la adolescencia el profesorado adquiere un papel secundario en el curso normativo, y no todos los adolescentes sienten que éste funcione

como una figura de referencia o apoyo (Flammer y Alsaker, 2006). Así mismo, el cambio de etapa educativa que acompaña a la adolescencia puede favorecer problemas de adaptación escolar en general para todos los adolescentes, dado que se produce no solo un cambio en los compañeros y el profesorado, sino también en la configuración del entorno escolar en sí mismo (Eccles, 2004; Eccles y Roeser, 2003).

Hasta el momento hemos discutido el perfil de ajuste de menores que crecen en familias usuarias de los servicios por razones de preservación y fortalecimiento familiar a lo largo del curso evolutivo, sin realizar distinciones en función del sexo. Sin embargo, entre nuestras expectativas se encontraba que este perfil mostrara rasgos distintivos para unos y otras, fruto algunas de sus características personales así como de diferentes experiencias de socialización. Los resultados obtenidos han permitido confirmar estas expectativas, dado que **existen algunos indicadores que dan muestras de un perfil de ajuste compartido, pero la etapa escolar es un momento de particular vulnerabilidad para las niñas, mientras que la adolescencia es un período de mayor riesgo para los chicos**. Dos resultados nos permiten realizar esta afirmación. Atendiendo exclusivamente a las situaciones de riesgo psicosocial, los chicos adolescentes presentan un mayor riesgo de experimentar indicadores de ajuste negativos que las chicas. Atendiendo al perfil de estos menores en comparación con el grupo de iguales, las niñas en edad escolar se encuentran en una mayor situación de vulnerabilidad para experimentar indicadores de ajuste negativo que los niños.

El examen del ajuste de los menores que crecen en familias en situación de riesgo psicosocial en función del sexo ha puesto de manifiesto, en términos generales, que los chicos adolescentes presentan un mayor riesgo de experimentar indicadores de ajuste negativos que las chicas, a excepción de los problemas de internalización, para los que las chicas muestran resultados más negativos. Tanto durante los años preescolares como escolares, los niños y niñas de familias en situación de riesgo psicosocial muestran en términos generales un perfil de ajuste compartido. Durante la adolescencia, sin embargo, los chicos presentan más dificultades en distintos ámbitos (problemas de externalización, habilidades de autocontrol, adaptación al profesorado y marginalmente adaptación a la institución escolar) en comparación con las chicas, quienes destacan únicamente por una mayor tasa de problemas de internalización.

La literatura sobre el tema no ha mostrado evidencias consistentes de un patrón comparable o diferenciado entre niños y niñas, chicos y chicas que crecen en familias en situación de riesgo psicosocial por diversas razones, con lo que los hallazgos de nuestra investigación —tanto los que dan muestras de un patrón compartido como los que indican la existencia de diferencias en función del sexo— se encuentran en consonancia con algunos estudios anteriores, pero también en contradicción con otras investigaciones previas.

Atendiendo a las investigaciones realizadas entre la población comunitaria, las evidencias más consistentes apuntan a que los chicos tienden a experimentar más problemas de adaptación escolar (e.g., Bruyn et al., 2003; Clemente et al., 1998;

Clemente et al., 2000; Jiménez, 2007; McClelland et al., 2000; Moreno et al., 2005; Naya, 1993; Pérez-Díaz et al., 2001; Rodrigo et al., 2004; Steinhausen y Metzke, 2001; Wentzel, 1993), mientras que las chicas —particularmente durante la adolescencia— suelen mostrar más problemas de internalización (e.g., Dekovic, 1999; Lemos et al., 1992a, 1992b; Lemos et al., 2002; Rescorla et al., 2007; Sandoval et al., 2006; Steinhausen y Metzke, 2001). Estas evidencias se encuentran en consonancia con los resultados obtenidos en nuestra investigación durante la etapa adolescente.

En relación con la experimentación de una *adaptación escolar* más positiva entre las chicas, se ha argumentado que es posible que procesos de socialización diferenciados en función del sexo favorezcan conductas adaptativas en el ámbito escolar particularmente para éstas. Así mismo, el hecho de que niñas y adolescentes disfruten de una percepción más positiva de los entornos familiar y escolar puede favorecer una mayor influencia de ambos contextos para implicarse positivamente en el ámbito escolar (Garaigordobil et al., 2005). Estas diferencias pueden ponerse de manifiesto particularmente durante la adolescencia porque, como ya hemos comentado, es en este período evolutivo cuando la influencia de otros contextos se vuelve más patente (Oliva et al., 2002). Por tanto, una mayor identificación con el sistema familiar puede repercutir favorablemente a las chicas en comparación con los varones. Desde esta perspectiva podría comprenderse, además, por qué estas diferencias en el nivel de adaptación escolar en función del sexo halladas en nuestra investigación no se manifiestan en relación con los iguales. Algunos estudios realizados en situación de riesgo psicosocial se encuentran en consonancia con estas argumentaciones (Jiménez, 2007), mientras que otras investigaciones no han informado de estas diferencias (Muni et al., 1997).

En cuanto a los *problemas de internalización*, se han ofrecido distintas interpretaciones para explicar las diferencias existentes en función del sexo, aunque existe un amplio consenso en que tales diferencias se manifiestan particularmente durante la adolescencia, mientras que en etapas evolutivas anteriores las diferencias dependen del aspecto concreto al que se haga referencia (Wenar y Kerig, 2000). Se ha argumentado que quizá las chicas sean más vulnerables que los chicos a los eventos de interconexión, dada su mayor preocupación por las relaciones con los otros y la experimentación de más presión para ajustarse a las expectativas de los iguales y de sus familias, lo que puede generar más problemas emocionales (Calvete y Cardeñoso, 2005; Graber, 2004; Parra, 2005). Así mismo, es posible que la mayor capacidad de pensamiento crítico y reflexivo, más predominante entre chicas, favorezca la aparición de más pensamientos negativos y por tanto más problemas de índole emocional (Calvete y Cardeñoso, 2005; Sandoval et al., 2006). Finalmente, otra hipótesis que se ha manejado, concretamente durante la adolescencia, tiene que ver con la experimentación de mayores niveles de estrés en el caso de las chicas durante esta etapa evolutiva. Dado que las chicas maduran físicamente antes que los chicos, es posible que el desarrollo físico se produzca cuando ellas aún no han desarrollado las habilidades o competencias que necesitan para negociar las nuevas situaciones a las que se enfrentarán

con su nuevo cuerpo, generando así mayores niveles de malestar emocional (Graber, 2004). Nuevamente, algunos estudios que han explorado estas cuestiones durante la adolescencia en situaciones de riesgo psicosocial se encuentran en consonancia con estas interpretaciones (Davis et al., 2002; Lorence, 2008; Lozano y García, 2000), mientras que otras investigaciones no han informado de estas diferencias (Jiménez, 2007; Lipschitz-Elhawi e Itzhaky, 2008).

A pesar de las discrepancias en las investigaciones en situaciones de riesgo psicosocial, la literatura disponible en relación a la población comunitaria ofrece un marco consistente desde el que comprender las diferencias halladas en esta investigación en función del sexo en cuanto a las dimensiones de adaptación escolar y problemas de internalización. Sin embargo, no sucede lo mismo en relación con los problemas de externalización y las habilidades de autocontrol.

En relación a los *problemas de externalización*, la mayoría de las investigaciones que se han ocupado de documentar posibles diferencias en función del sexo han examinado esta cuestión durante la adolescencia, informando de tales diferencias entre la población comunitaria (Dekovic, 1999; Lemos et al., 1992a, 1992b; Lemos et al., 2002; Zubeidat et al., 2009). Sin embargo, otros estudios no han observado diferenciaciones entre chicos y chicas en relación con los problemas de externalización (Parra, 2005; Rescorla et al., 2007; Sánchez-Queija, 2007; Wentzel, 1993) y, como hemos señalado, la información disponible en situaciones de riesgo psicosocial no es consistente (Lorence, 2008; Lozano y García, 2000).

Los investigadores que han documentado la existencia de diferencias en la experimentación de problemas de externalización en función del sexo han argumentado que los varones justifican los actos violentos más que las chicas y que ellos se caracterizan por un estilo conductual más impulsivo que reduce su repertorio de alternativas conductuales (Calvete y Cardeñoso, 2005). Por su parte, los autores que han hallado resultados similares entre chicos y chicas han justificado sus resultados en base a una mayor implicación de las chicas en las conductas problemáticas externalizantes como consecuencia de la progresiva tendencia a una socialización más igualitaria para ambos sexos (Sánchez-Queija, 2007). Es posible, por tanto, que entre los adolescentes varones de nuestra investigación ambas interpretaciones ayuden a explicar la presencia de una mayor tasa de problemas de externalización. Es decir, es posible que los chicos justifiquen sus actos violentos y dispongan de un estilo más impulsivo que las chicas. A su vez, es posible que la socialización más igualitaria para ambos sexos sea una realidad entre la población comunitaria, pero no en situaciones de riesgo psicosocial.

La primera de estas interpretaciones se encuentra en mayor consonancia con el hallazgo de que los chicos adolescentes de nuestra investigación se caracterizan, además de por mayores problemas de externalización, por menos *habilidades de autocontrol*. Como hemos destacado, existe cierto consenso en considerar que niñas y adolescentes experimentan las interacciones de una forma particular, lo que se traduce no solo en una mayor preocupación por estos aspectos, sino también en un mayor nivel de

complejidad para comprender y expresar sus experiencias sociales y emocionales (Davies, 1999; Henning-Stout, 1998; Rose-Krasnor, 2006). Sin embargo, estas reflexiones no se han traducido en resultados concluyentes en cuanto a posibles diferencias en los niveles de habilidades sociales de unos y otras entre la población comunitaria (Eisenberg y Fabes, 1998; Rinaldi et al., 2008; Rose-Krasnor, 2006; Wentzel, 1993) ni tampoco en situaciones de riesgo psicosocial (Carpenter y Nangle, 2006; Muni et al., 1997; Obradovic et al., 2006; Svedin et al., 2005).

Como excepción a este panorama, los estudios realizados con menores que presentan problemas emocionales y conductuales sí han mostrado de forma más consistente una mayor vulnerabilidad para la experimentación de déficits en las habilidades sociales entre los varones adolescentes, documentando una orientación social menos positiva, menos habilidades de autocontrol y menos empatía (Davis et al., 2002; Hemstreet y Flicek, 1994; Kuperminc y Allen, 2001). Considerando los resultados de estas investigaciones, es posible que los déficits de habilidades de autocontrol manifestados entre los varones adolescentes de nuestra investigación no estén relacionados con problemas de habilidades en términos generales, sino con sus mayores problemas de externalización. Como ya hemos comentado, esta interpretación justificaría la existencia de una mayor tasa de problemas de externalización entre los chicos adolescentes, y se trata de una asociación ampliamente documentada en la literatura. Así, se ha argumentado de forma recurrente que los déficits en las habilidades de autocontrol favorecen el desarrollo de conductas de riesgo disruptivas e impulsivas, porque no permiten tener en cuenta las consecuencias de la conducta, cumplir con las normas e instrucciones y retrasar la gratificación (Dennis et al., 2007; Fishbein et al., 2006; Schatz et al., 2008).

Un examen del perfil de ajuste de los menores de nuestra investigación en comparación con el grupo de iguales diferenciadamente en función del sexo ofrece algunas evidencias interesantes complementarias a las ya discutidas. Este examen ha puesto de manifiesto que las niñas en edad escolar se encuentran en una situación de especial vulnerabilidad para experimentar indicadores de ajuste negativo en comparación con sus iguales. Concretamente, las niñas en edad escolar de familias usuarias de los servicios sociales muestran, en comparación con sus iguales escolares, particulares déficits en sus habilidades sociales (autocontrol, asertividad y marginalmente cooperación), en su adaptación escolar (comportamiento inteligente, orientación a la tarea, independencia y extroversión) y marginalmente una menor competencia académica y más problemas de internalización.

Nuestra interpretación de estos resultados tiene que ver con los particulares problemas que los menores en edad escolar de nuestra investigación experimentan. Por un lado, estos resultados dan muestras de un perfil particularmente desadaptativo en prácticamente todos los aspectos del ajuste considerados en este trabajo el cual, a excepción de los problemas de internalización, no suele resultar particularmente negativo entre las niñas en el curso evolutivo normativo. Por otro lado, este perfil se muestra significativo en comparación con el grupo de iguales pero, a excepción de los

problemas de internalización y las habilidades cooperativas, no difiere del mostrado por los niños en edad escolar de familias en situación de riesgo psicosocial.

En definitiva, es posible que los particulares problemas que manifiestan los menores de esta investigación durante los años escolares resulten más evidentes entre las niñas en comparación con el grupo de iguales porque en términos generales se trata de aspectos que en el curso evolutivo normativo suelen resultar más favorecedores entre la población femenina, con lo que la existencia de diferencias resulta más evidente. El hecho de que, como hemos señalado, los menores en edad escolar de nuestra investigación muestren resultados particularmente desadaptativos en términos generales en relación con sus iguales puede contribuir a que estas diferencias se pongan de manifiesto en esta etapa evolutiva. En cualquier caso, se trata de resultados relevantes, que sitúan en una posición de mayor vulnerabilidad a estas niñas en comparación con sus iguales para la experimentación de problemas en distintos aspectos del ajuste durante los años escolares.

En definitiva, un examen del perfil de ajuste de los menores que crecen en familias en situación de riesgo psicosocial por razones de preservación y fortalecimiento familiar como el realizado hasta el momento ofrece información relevante sobre su nivel de desarrollo como conjunto, diferenciadamente en función de su edad, y diferenciadamente en función del sexo. No obstante, una conclusión general que puede establecerse a partir de estos resultados es que estos menores se encuentran en situación de riesgo para experimentar dificultades en su desarrollo. Por lo tanto, cabe reflexionar acerca del papel de las familias en las que estos niños y adolescentes crecen para la promoción de una adaptación positiva.

1.1.3. El papel de la familia para un desarrollo positivo en situaciones de riesgo psicosocial por razones de preservación y fortalecimiento familiar

Una vez examinado el perfil de ajuste de los menores que crecen en contextos familiares en riesgo psicosocial, a continuación discutiremos los resultados relativos al papel de estas familias para el desarrollo positivo de sus hijos e hijas a distintas edades. A este respecto, nuestras expectativas de resultados más generales apuntaban a que dicho papel resultaría relevante. Los resultados disponibles, aunque referidos a un número limitado de dimensiones del contexto familiar, nos permiten realizar una conclusión principal que confirma nuestras expectativas de resultados: el modo en que se configura el escenario educativo en situaciones de riesgo psicosocial es relevante en su relación con el ajuste de los niños y adolescentes que crecen en estos contextos.

Esta conclusión general es extraída a partir de dos reflexiones. En primer lugar, los aspectos más personales de los progenitores se relacionan con el ajuste de sus hijos e hijas parcialmente a través de su efecto indirecto sobre las dimensiones de la dinámica familiar. En segundo lugar, distintos aspectos del funcionamiento familiar —incluidas las

características más individuales de los progenitores— guardan una relación directa con el ajuste infantil y adolescente.

En relación con la primera de las reflexiones planteadas, aunque no disponemos de datos longitudinales, se decidió explorar el posible efecto mediador de las dimensiones del funcionamiento familiar (adaptabilidad y cohesión familiares) en relación con la auto-percepción del rol parental (satisfacción parental y competencia percibida), dado que la literatura sobre el tema se ha ocupado principalmente de documentar el importante rol de la competencia parental percibida y la satisfacción parental en el desempeño de las tareas educativas de madres y padres.

A este respecto, esperábamos que la auto-percepción del rol parental se relacionara con distintas dimensiones de ajuste principalmente a través de su efecto indirecto sobre otras dimensiones del funcionamiento familiar. Estas expectativas de resultados han resultado parcialmente confirmadas, ya que **el modo en que las progenitoras perciben su rol parental se relaciona de forma indirecta con el ajuste infantil y adolescente, aunque la contribución de este efecto indirecto en esta relación es reducida.**

Estos resultados apuntan a que, de forma consistente, existe un efecto indirecto de la auto-percepción del rol parental en su relación con el ajuste a través de distintas dimensiones del funcionamiento del sistema familiar. La consistencia de este efecto indirecto está más relacionada con la etapa evolutiva de los hijos e hijas y el aspecto de la dinámica familiar sobre el que ejerce la influencia que con el indicador de ajuste evaluado. Es decir, aunque se trata de un efecto pequeño en magnitud, resulta consistente, tanto en la etapa evolutiva hallada como en el aspecto de la dinámica familiar sobre el que muestra su influencia.

Concretamente, la competencia parental se relaciona indirectamente con distintas facetas del ajuste (problemas de ajuste, habilidades sociales y competencia académica) a través del efecto mediador de la cohesión familiar durante los años escolares. Durante la adolescencia, este efecto indirecto de la competencia parental en relación con distintas facetas del ajuste (problemas de ajuste y habilidades sociales) se encuentra mediado por la dimensión de adaptabilidad. La satisfacción parental, por su parte, muestra una relación indirecta con distintos aspectos del ajuste (problemas de ajuste, habilidades sociales y competencia académica) únicamente durante la adolescencia, a través de un efecto mediador de la cohesión familiar.

Aunque, desde nuestro conocimiento, no se ha explorado el efecto indirecto de la competencia parental en su relación con el ajuste infantil y adolescente a través de las dimensiones de cohesión y adaptabilidad familiar, existen algunos resultados en la literatura sobre el tema que ofrecen indicios sobre estas relaciones.

Desde el modelo circunplejo, la cohesión familiar ha sido definida como el vínculo emocional o los lazos afectivos existentes entre los miembros del sistema familiar

y el grado de autonomía individual que un miembro experimenta en dicho sistema (Olson, McCubbin et al., 1983). Aunque desconocemos su relación con la auto-percepción del rol parental, existen evidencias de que tanto la satisfacción como la competencia parentales son aspectos relevantes en su relación con los aspectos emocionales de las relaciones padres-hijos (tales como la calidez, el afecto y la responsividad) y la alianza parental (Coleman y Karraker, 2003; Jones y Prinz, 2005; Ohan et al., 2000).

La adaptabilidad familiar, por su parte, ha sido definida como la capacidad del sistema familiar para cambiar su estructura de poder, sus relaciones de rol y las reglas de las relaciones en respuesta al estrés situacional y evolutivo (Olson, McCubbin et al., 1983). Se ha documentado que bajos niveles de competencia y satisfacción parentales se relacionan con una paternidad más coercitiva, autoritaria, reactiva y violenta incluso en situaciones de riesgo psicosocial, aspectos que pueden dificultar la configuración de un ambiente adaptativo (Bor y Sanders, 2004; Coleman y Karraker, 2003; Henry y Peterson, 1995; Jones y Prinz, 2005; Rogers y Matthews, 2004).

No obstante, aunque la literatura ofrece algunos indicios de que la auto-percepción del rol parental puede ser relevante para ambas dimensiones del funcionamiento del sistema familiar (adaptabilidad y cohesión familiar), en esta investigación hemos hallado un rol específico de la satisfacción exclusivamente en relación con la cohesión familiar. En nuestra opinión, estos resultados pueden estar relacionados con el particular papel que la satisfacción parental desempeña en relación con otros indicadores de ajuste personal, como la depresión, la satisfacción personal y la satisfacción marital (Bor y Sanders, 2004; Henry y Peterson, 1995; Rogers y Matthews, 2004), particularmente relevantes para la configuración de una cohesión familiar positiva, y no tanto para una adaptabilidad familiar saludable.

En relación con el papel específico que los elementos del rol parental desempeñan en distintas etapas evolutivo-educativas del desarrollo de hijos e hijas, la literatura sobre el tema no aporta resultados consistentes desde los que interpretar estos hallazgos. Así, la auto-percepción del rol parental no ha sido examinada en distintos períodos evolutivos, sino generalmente en familias con hijos e hijas pequeños. En cualquier caso, cuando en estas investigaciones se ha explorado el papel de la edad de los hijos en la configuración del rol parental, generalmente no se ha documentado una relación entre ambas cuestiones (Coleman y Karraker, 2003; Gilmore y Cuskelly, 2009; Johnston y Mash, 1989; McBride, 1989; Mullis y Mullis, 1982; Ohan et al., 2000) y, cuando excepcionalmente se ha informado de tales asociaciones, ha sido para establecer la mayor relevancia de la satisfacción parental con hijos más pequeños (Rogers y Matthews, 2004).

Dado que nuestros resultados apuntan a que el efecto indirecto de la competencia parental en el ajuste de los hijos se encuentra presente tanto durante los años escolares como durante la adolescencia, es posible que sea el papel del

funcionamiento del sistema familiar que actúa como dimensión mediadora y no el del rol parental el que explique estas relaciones en distintos períodos evolutivos.

Así, en la introducción teórica de este trabajo ya expusimos que, respecto a la cohesión familiar, Olson, McCubbin y colaboradores (1983) habían argumentado que durante la adolescencia una elevada cohesión podía ser problemática, aunque Noller y Callan (1991) habían apuntado que esta dimensión sigue siendo importante durante la adolescencia, por el importante papel que desempeña el apoyo familiar para el desarrollo. Nuestros resultados indican, con una magnitud reducida, que la cohesión familiar es relevante tanto durante los años escolares como durante la adolescencia.

En relación con la adaptabilidad familiar, Olson, McCubbin y colaboradores (1983) han destacado que durante la etapa escolar la adaptabilidad es menos importante por la importancia de las rutinas y reglas para el desarrollo; sin embargo, durante la adolescencia, los cambios propios de esta etapa evolutiva requieren de una mayor adaptabilidad familiar. En este sentido, es posible que el efecto indirecto de la competencia parental a través de la adaptabilidad familiar resulte patente durante la adolescencia en nuestra investigación porque es en esta etapa evolutiva donde la adaptabilidad juega un papel más importante para el desarrollo de los hijos e hijas.

Finalmente, cabe destacar que una excepción a la consistencia de estos hallazgos a través de distintos aspectos del ajuste se encuentra en el efecto indirecto de la competencia parental en la competencia académica adolescente a través de su relación con la adaptabilidad familiar. Es decir, la competencia parental muestra un efecto indirecto en relación con los problemas de ajuste y las habilidades sociales adolescentes a través de la adaptabilidad familiar, pero esta relación no ha sido confirmada para la competencia académica. Es posible que la adaptabilidad familiar, en sí misma, no resulte una dimensión relevante para la competencia académica durante la adolescencia, y que por ello el efecto indirecto de la competencia parental no haya sido demostrado. También es posible que, en esta relación, la competencia parental desempeñe un rol más directo o que ésta no sea una dimensión tan relevante. En una amplia revisión sobre el tema, Jones y Prinz (2005) concluyeron que la asociación entre competencia percibida y conductas parentales que promueven la competencia académica ha mostrado una menor evidencia en la literatura en comparación con otros aspectos del desarrollo.

En definitiva, estos resultados apuntan, en consonancia con las reflexiones realizadas por otros autores, a que en situaciones de dificultad una autopercepción positiva del rol parental puede funcionar como un elemento protector importante (Elder, 1995) y permitir a los progenitores con una percepción de su rol parental saludable configurar un ambiente familiar adecuado a pesar de las circunstancias adversas (Coleman y Karraker, 1997). Sin embargo, dada la reducida magnitud de estos efectos, es necesario examinar otras relaciones.

Además de la exploración del papel indirecto de la auto-percepción del rol parental en su relación con el ajuste de los menores a través de su relación con el

funcionamiento del sistema familiar, hemos compartido una segunda reflexión que evidencia el papel de las dimensiones del ámbito familiar para el ajuste de estos niños y adolescentes: **distintos aspectos del funcionamiento familiar —incluidos los aspectos más individuales de los progenitores— guardan una relación directa con el ajuste infantil y adolescente.**

A este respecto, nos gustaría compartir dos tipos de reflexiones. En primer lugar, distintos aspectos del funcionamiento familiar son relevantes para el ajuste de estos menores a distintas edades por encima del papel que desempeñan otros aspectos sociodemográficos. En segundo lugar, la competencia parental percibida y la adaptabilidad familiar se relacionan con el ajuste de forma específica en un período evolutivo-educativo concreto, mientras que la satisfacción parental y la cohesión familiar lo hacen de forma consistente a distintas edades. Así mismo, la adaptabilidad familiar desempeña un rol específico en relación con las habilidades sociales, mientras que el resto de dimensiones de la dinámica familiar (satisfacción parental, competencia percibida y cohesión familiar) muestran su relevancia para distintas facetas del desarrollo.

En relación con la primera de las reflexiones planteadas y, como hemos señalado al comienzo de este apartado, nuestras expectativas de resultados más generales apuntaban a que las dimensiones de la dinámica familiar evaluadas en esta investigación desempeñarían un papel relevante en la predicción del ajuste de los menores. Específicamente, esperábamos que este papel fuera particularmente importante durante los años escolares, dada la influencia de los iguales y la experimentación de otras dificultades durante la etapa adolescente. Por tanto, estas expectativas han resultado parcialmente confirmadas, ya que distintos aspectos de la dinámica familiar contribuyen a predecir diferentes aspectos del ajuste de estos menores durante los años escolares y la adolescencia por encima del papel de otros aspectos sociodemográficos.

Un examen del tamaño del efecto de los modelos de regresión lineal presentados en el bloque de resultados muestra que los distintos modelos propuestos contribuyen a explicar entre un 17% y un 38% de la varianza relativa a la variabilidad en los problemas de ajuste, las habilidades sociales y la competencia académica de estos menores durante los años escolares y la adolescencia.

Sin duda, estos resultados ponen de manifiesto que otros factores no contemplados en esta investigación son relevantes para el ajuste de estos niños y adolescentes. Como destacamos en la introducción teórica de este trabajo, son diversos los elementos de distintos niveles del ambiente ecológico que se relacionan con el ajuste de los menores, desde características personales como los procesos cognitivos o la autoestima, hasta factores extrafamiliares como el apoyo social o la calidad del entorno escolar, pasando por otras dimensiones relevantes de la dinámica familiar como las prácticas educativas o la calidad del ambiente familiar.

No obstante, resulta destacable que la mayor parte de la varianza explicada en estos modelos se corresponde con dimensiones propias del funcionamiento familiar y no con características sociodemográficas del menor o su familia. Así, una vez introducidas la auto-percepción del rol parental y el funcionamiento del sistema familiar en los distintos modelos, el sexo del menor, el nivel educativo del cuidador principal, la acumulación de elementos estresantes y de riesgo en la familia y el nivel de intervención familiar pierden su aportación estadística o pasan a resultar marginalmente significativas.

En relación con la segunda de las reflexiones aquí planteadas, los modelos de regresión lineal presentados en este trabajo ponen de manifiesto que la competencia parental percibida y la adaptabilidad familiar funcionan de forma específica en un período evolutivo-educativo concreto, mientras que la satisfacción parental y la cohesión familiar lo hacen de forma consistente a distintas edades. Así mismo, la adaptabilidad familiar desempeña un rol específico en relación con las habilidades sociales, mientras que el resto de dimensiones de la dinámica familiar (satisfacción parental, competencia percibida y cohesión familiar) muestran su relevancia para distintas facetas del desarrollo.

Concretamente, la *cohesión familiar* ha resultado la dimensión de la dinámica familiar con un papel más relevante en su relación con el ajuste infantil y adolescente en este trabajo. Dos resultados nos permiten realizar esta afirmación. Por un lado, la cohesión familiar es la dimensión familiar que se relaciona con el ajuste infantil y adolescente de forma más comprehensiva, siendo relevante en todos los modelos propuestos. Por otro lado, ésta ha sido la dimensión que en términos generales con mayor peso específico ha contribuido a las predicciones realizadas.

El papel de la cohesión familiar demostrado en este trabajo se encuentra en consonancia con las aportaciones realizadas desde el modelo circunplejo tridimensional presentado en la introducción de este trabajo, desde el que puntuaciones más elevadas se corresponden con familias más saludables, en las que los miembros de la familia son capaces de ser independientes y al mismo tiempo estar unidos a su familia (Gorall y Olson, 1995; Vielva et al., 2001).

Estos resultados son acordes con la literatura sobre el tema, en que la cohesión familiar se relaciona con distintos aspectos del ajuste personal y escolar, indicando que un funcionamiento familiar saludable, particularmente en relación con la cohesión familiar, promueve el ajuste de forma comprehensiva (Farrell y Barnes, 1993; Shipley, 2000). Como consecuencia de ello, hemos informado de distintos estudios que confirman estas relaciones a lo largo del curso evolutivo (Hill y Bush, 2001; Nurmi, 2004; Pichardo, 2003; Prevatt, 2003; Vandeleur et al., 1999) y de forma particular durante la adolescencia (Barber y Buehler, 1996; Dekovic et al., 2003; Estévez et al., 2003; Farrell y Barnes, 2003; Gutiez, 1989; Koopmans, 1993; Moreno, Vacas et al., 2000; Oliva et al., 2009; Pichardo et al., 2002; Resnick et al., 1997). En situaciones de riesgo psicosocial también se ha confirmado este papel comprehensivo de la cohesión familiar en relación con el ajuste (Felner et al., 1997; Meyerson et al., 2002; Shipley,

2000; Tolan et al., 1997) y algunos autores han destacado que esta dimensión puede desempeñar un papel particularmente protector en familias en situación de dificultad (Shek, 2002).

Los autores que se han ocupado de explorar estas relaciones han argumentado que el clima familiar generado gracias a un funcionamiento óptimo permite a los menores disponer de un contexto de apoyo que favorece el bienestar emocional, confiar en las propias capacidades, participar eficazmente en otros contextos y, en definitiva, afrontar las tareas evolutivo-educativas propias de cada edad de forma satisfactoria (Clark, 1995; Gutiez, 1989; Moreno, Vacas et al., 2000; Pichardo et al., 2002). Así mismo, también se ha argumentado que un funcionamiento familiar adecuado puede promover un desarrollo positivo de forma indirecta, amortiguando los efectos del estrés psicosocial y promoviendo unas estrategias de afrontamiento eficaces (Brooks y Coll, 1994; Carbonell et al., 1998; Clark, 1995; Oliva et al., 2009). Ésta, sin duda, es una cuestión particularmente relevante para los niños y adolescentes que crecen en situaciones de riesgo psicosocial, dadas las dificultades no normativas que deben afrontar en su vida diaria.

En definitiva, la cohesión familiar facilita el cumplimiento de algunas de las funciones familiares fundamentales para la satisfacción de las necesidades evolutivo-educativas más importantes de los menores, estableciendo un clima afectuoso y de apoyo en el que la familia constituye un punto de referencia psicológico para niños y adolescentes (Bradley, 2002; Palacios y Rodrigo, 1998; Rodrigo y Acuña, 1998). De hecho, el peso de esta dimensión tanto durante los años escolares como la adolescencia confirma que la cohesión familiar sigue siendo importante para chicos y chicas adolescentes en situaciones de riesgo psicosocial (Noller y Callan, 1991).

La *satisfacción parental*, al igual que la cohesión familiar, también muestra desempeñar un papel relevante para distintos aspectos del ajuste de estos menores tanto durante los años escolares como durante la adolescencia, aunque de forma menos comprensiva que la cohesión familiar.

Durante la adolescencia, una mayor satisfacción parental se relaciona con una mejor competencia académica y marginalmente con mejores habilidades sociales. Estos resultados, en consonancia con la literatura sobre el tema, dan indicios de la importancia de la satisfacción parental en su relación con distintos aspectos del ajuste durante este período evolutivo. Durante los años escolares, la satisfacción parental contribuye a la predicción de los problemas de ajuste y las habilidades sociales de los menores. Sin embargo, no hemos podido establecer la dirección de esta relación, de modo que una mayor satisfacción no se asocia necesariamente con menos problemas de ajuste y más habilidades sociales durante esta etapa evolutivo-educativa.

La literatura sobre el tema ha informado de forma consistente que tanto niños como adolescentes de padres menos satisfechos presentan más problemas de ajuste (Johnston y Mash, 1989; Ohan et al., 2000) y durante la adolescencia una mayor

satisfacción parental se ha relacionado con una mayor competencia social (Henry y Peterson, 1995). En situaciones de riesgo psicosocial, los padres y madres al cuidado de hijos con problemas comportamentales o emocionales también han informado desde los años preescolares hasta la adolescencia de una relación entre una mayor satisfacción parental y menos problemas de ajuste (Cunningham y Boyle, 2002; Donenberg y Baker, 1993; Johnston, 1996; Johnston y Patenaude, 1994; Knight, 2006). Como argumentamos cuando presentamos estos estudios, es posible que se trate de una relación bidireccional, en la que los problemas de ajuste repercutan en la satisfacción parental de los progenitores. Sin embargo, esta explicación no justifica nuestros resultados en relación con la satisfacción parental durante los años escolares.

Más allá de los estudios realizados desde la problemática de los menores, hemos informado de que desconocemos otros estudios que hayan explorado relaciones directas entre la auto-percepción del rol parental y distintos indicadores de desarrollo de niños y adolescentes en situaciones de riesgo psicosocial. En anteriores investigaciones, nuestro equipo ha hallado resultados en línea con los que ahora presentamos, de modo que controlando distintas dimensiones como la calidad del hogar y el apoyo social familiar, una mayor satisfacción parental contribuyó a predecir los problemas de ajuste de escolares y adolescentes (Jiménez et al., 2009).

Es posible que los resultados obtenidos durante los años escolares respondan a un problema metodológico. No obstante, el índice de fiabilidad de esta escala resultó aceptable. Así mismo, en esta ocasión realizamos una exploración de mayor profundidad para contrastar posibles lagunas metodológicas, examinando las correlaciones bivariadas entre las puntuaciones directas de las variables, los gráficos de dispersión en los modelos de regresión, las correlaciones ítem a ítem de la escala con las distintas dimensiones de ajuste y posibles efectos de moderación entre las dimensiones familiares incluidas en los modelos. Sin embargo, estos análisis no permitieron explicar los resultados obtenidos.

Además, como se ha informado anteriormente, la satisfacción parental no mostró un efecto indirecto sobre el ajuste infantil a través de su repercusión en otras dimensiones de la dinámica familiar evaluadas en este trabajo. Dado que esta dimensión resultó significativa en los modelos de regresión pero no en las correlaciones bivariadas, parece que la satisfacción parental guarda una relación con los problemas de ajuste y las habilidades sociales durante los años escolares únicamente una vez controladas el resto de las dimensiones sociodemográficas y de la dinámica familiar.

Considerando estas premisas metodológicas, los resultados previos publicados en otras investigaciones y que la satisfacción parental también ha demostrado ejercer un papel positivo en el ajuste adolescente en estas familias, nuestra interpretación de los resultados hallados durante los años escolares tiene que ver con que existen otras dimensiones relevantes para la satisfacción parental de las madres de los servicios sociales con hijos en edad escolar que no hemos considerado en este trabajo.

Aunque en esta investigación hemos controlado el nivel educativo materno y la acumulación de elementos estresantes y de riesgo en el seno familiar, no hemos tomado en consideración otros factores que pudieran contribuir a explicar estos resultados. Ya hemos destacado en la introducción teórica de este trabajo la compleja relación existente entre los distintos aspectos que configuran la autopercepción del rol parental, incluyendo no solamente la satisfacción y la competencia parentales, sino la controlabilidad de la tarea educativa. A este respecto, se ha destacado que una percepción de bajo control sobre la tarea educativa puede conllevar sentimientos de indefensión ante dicha tarea. Aunque algunos autores han destacado que estos sentimientos de indefensión pueden llevar asociados una mayor insatisfacción hacia la paternidad (Máiquez et al., 2000), también se ha argumentado que es posible que dicha indefensión provoque una exageración de los informes de la propia competencia y una minimización de los problemas infantiles (Bugental et al., 1995; cit. en Lovejoy et al., 1997). En consonancia con esta segunda interpretación, una mayor satisfacción parental no tendría por qué ir relacionada con una menor problemática infantil o con más habilidades sociales de los menores.

También es posible que la percepción de la dificultad de la tarea educativa contribuya a explicar estos resultados. En situaciones de riesgo psicosocial, J. C. Martín (2005) ha señalado que es posible que un bajo conocimiento sobre la labor educativa y una baja profundización en la misma favorezcan la consideración de la paternidad como una tarea sencilla y por tanto satisfactoria, independientemente de las repercusiones reales sobre el desarrollo de los menores. Rodrigo y colaboradores (2008) han argumentado que la representación mental de los progenitores sobre sus propias acciones educativas puede adquirir niveles de complejidad diversos, de modo que mayores niveles de complejidad permiten tener en cuenta las causas y consecuencias a corto y largo plazo de su acción y controlar la actividad educativa. Por tanto, es posible que este mayor control contribuya no solo a una mayor efectividad en la paternidad, sino también a una mayor consciencia sobre la dificultad de la misma.

Ya hemos señalado en la introducción teórica de este trabajo el estudio en que estos autores evaluaron la estructura de razonamiento de madres que presentaban comportamientos de maltrato (negligentes y coercitivas), madres que no manifestaban maltrato hacia sus hijos a pesar de tener que lidiar en sus vidas con adversidades (resilientes) y un grupo de madres de control con el mismo bajo nivel educativo que las otras para establecer comparaciones (Rodrigo et al., 2008). Entre los distintos hallazgos de su estudio, estos autores informaron de que las madres resilientes se parecían a las del grupo control (y, por tanto, se diferenciaban de las madres coercitivas y negligentes) en un razonamiento centrado en las necesidades del niño, frente a un razonamiento centrado en las propias necesidades. Estos autores argumentan que este tipo de razonamiento indica que las madres resilientes habían individualizado al niño y construido un rol parental concreto, no genérico. Generalizando sus resultados, es posible que las madres de nuestra investigación con hijos e hijas en edad escolar

dispongan de un rol sobre la paternidad más genérico que les permita sentirse satisfechas independientemente del nivel de adaptación manifestado por sus hijos.

Finalmente, es necesario considerar que los menores en edad escolar de nuestra investigación han mostrado un perfil de ajuste particularmente negativo, tanto en comparación con sus iguales como en comparación con otros niños y niñas más pequeños. Dado que las características de los hijos e hijas sin duda influyen no solo en las interacciones padres-hijos, sino también en las representaciones que los padres realizan sobre la acción educativa, es posible que estos particulares indicadores de ajuste influyan de manera específica en alguno de los elementos aquí discutidos (Rodrigo et al., 2008).

Dado que no disponemos de datos longitudinales, es posible que las madres con hijos en edad escolar presenten unas características particulares en las que otras dimensiones como las aquí señaladas (controlabilidad de la tarea, percepción de la dificultad de la misma o disposición de un rol parental más genérico/específico) adquieran un papel relevante. No obstante, considerando que los niveles de satisfacción parental no diferenciaron a estas madres de las que tienen hijos adolescentes, también es posible que durante la etapa escolar estas dimensiones no controladas en este trabajo sean relevantes para la satisfacción de las madres en situación de riesgo psicosocial. Es posible que, aunque las madres de nuestra investigación muestren niveles comparables de satisfacción parental en distintos momentos evolutivos, durante la adolescencia dicha satisfacción esté relacionada directamente con el ajuste de los menores, mientras que durante los años escolares entren en juego otras variables.

En cualquier caso, la satisfacción parental desempeña un papel importante en relación con distintos aspectos del ajuste de los niños y adolescentes que crecen en familias en situación de riesgo psicosocial más comprensivo del que suele informarse entre la población comunitaria, por lo que el papel de dicha satisfacción —y probablemente el de otras dimensiones relacionadas con ésta— debe ser tomado en consideración en situaciones de dificultad.

Finalmente, la competencia parental y la adaptabilidad familiar desempeñan un papel más específico para el ajuste de los menores que las dimensiones hasta aquí comentadas, dado que la competencia parental contribuye en la predicción de los problemas de ajuste y las habilidades sociales durante la adolescencia, mientras que la adaptabilidad familiar contribuye en la predicción de las habilidades sociales durante la etapa escolar.

En relación con la *competencia parental* percibida, las madres que se sienten más competentes tienen hijos e hijas adolescentes con menos problemas de ajuste. No obstante, el papel de esta dimensión en las habilidades sociales no está claro. Nuevamente contrastamos posibles explicaciones metodológicas, aunque los resultados no fueron concluyentes, indicando la presencia de otros elementos que, al igual que en la satisfacción parental, pueden dar cuenta de esta relación.

En este caso, además, hallamos un efecto indirecto de la relación entre la competencia parental y los problemas de ajuste y las habilidades sociales a través de su relación con la adaptabilidad familiar. Aunque se trata de un efecto reducido, estos resultados indican que parte de estas relaciones se producen de forma indirecta, a través del papel que la adaptabilidad familiar desempeña en estas facetas del ajuste.

En relación con una interpretación directa de estos resultados, en estudios previos se ha destacado de forma consistente relaciones directas entre la competencia parental percibida y distintos indicadores del ajuste socio-emocional, incluyendo la interacción con los otros (Jones y Prinz, 2005). Aunque la relación entre competencia parental y problemas de ajuste ha sido una cuestión infrecuentemente informada entre la población comunitaria (Dekovic et al., 2003; Johnston y Mash, 1989; Jones y Prinz, 2005; Lovejoy et al., 1997), ha sido puesta de manifiesto en familias con hijos con problemas comportamentales o emocionales (Cunningham y Boyle, 2002; Donenberg y Baker, 1993; Johnston, 1996; Johnston y Patenaude, 1994), probablemente por el papel que estos problemas desempeñan en el funcionamiento familiar.

Nuestros resultados confirman el relevante papel de la competencia percibida en relación con los problemas de ajuste en situaciones de riesgo psicosocial, en consonancia con los autores que promulgan que se trata de un aspecto fundamental a promover en situaciones de riesgo psicosocial (Elder, 1995; Gilmore y Cuskelly, 2009). Su papel en relación con las habilidades sociales, sin embargo, no está tan claro, indicando que otros aspectos no considerados en este trabajo pueden desempeñar un papel importante.

En cualquier caso, estas relaciones dan indicios de la relevancia de la competencia parental de los progenitores en situaciones de riesgo psicosocial en relación con el ajuste de sus hijos e hijas. Estos hallazgos, además, confirman la importancia de la auto-percepción parental aún durante la adolescencia, período evolutivo en que estas relaciones no habían sido documentadas en la literatura. Como ya hemos destacado, la auto-percepción del rol parental puede desempeñar un papel protector en situaciones altamente estresantes, lo que justificaría su relevancia en distintos momentos evolutivos en este trabajo (Coleman y Karraker, 1997; Elder, 1995).

Finalmente, la *adaptabilidad familiar* muestra un papel relevante en su relación con las habilidades sociales durante los años escolares, indicando que una mayor adaptabilidad en la familia se relaciona con habilidades sociales más positivas.

Estos resultados se encuentran en consonancia con una interpretación lineal de esta dimensión desde el modelo circunplejo tridimensional, desde el que puntuaciones más elevadas se corresponden con familias más saludables, que disponen de un repertorio conductual diverso y de habilidades de comunicación que les capacitan para adaptarse ante las tensiones situacionales o los cambios evolutivos de una forma organizada y consistente que no desdibuja la identidad del sistema familiar (Gorall y Olson, 1995; Vielva et al., 2001).

El específico papel de la adaptabilidad familiar en esta investigación se encuentra en consonancia con las investigaciones presentadas en la introducción teórica de este trabajo, en las que se destaca que esta dimensión se relaciona de forma menos frecuente con distintos indicadores de ajuste en comparación con la cohesión familiar. Con todo, la adaptabilidad familiar favorece una conducta más adaptativa durante la infancia (Pichardo, 2003) y durante la adolescencia también ha mostrado asociarse con unas relaciones más positivas con los iguales (Engels et al., 2002), aunque no todas las investigaciones habían constatado su relevancia en el ámbito de la competencia social (Moreno, Vacas et al., 2000; Pichardo et al. 2002).

Al igual que la cohesión familiar, a la dimensión de adaptabilidad se le ha otorgado la capacidad de favorecer el afrontamiento de las tareas evolutivo-educativas propias de cada edad de forma satisfactoria, así como un efecto amortiguador del estrés psicosocial y la promoción de unas estrategias de afrontamiento eficaces (Oliva et al., 2009). Al fin y al cabo, la adaptabilidad familiar contribuye a la configuración de un entorno regulativo que a su vez favorece la apertura de los menores a otros contextos (Bradley, 2002; Palacios y Rodrigo, 1998; Rodrigo y Acuña, 1998). Por tanto, resulta comprensible que desempeñe un papel particular en relación con las habilidades sociales de los menores.

No obstante, cabría esperar que la relación de esta dimensión con el desarrollo se hubiera puesto de manifiesto durante la adolescencia, ya que se ha argumentado que los cambios asociados a esta etapa evolutiva suelen requerir de una mayor adaptabilidad. Como Olson, McCubbin y colaboradores (1983) han argumentado, este papel puede verse desdibujado porque las familias no sepan proporcionar dosis adecuadas de tal adaptabilidad, característica que bien puede definir a las familias en situación de dificultad. También es posible, como han señalado otros autores en el ámbito del riesgo psicosocial, que en estas situaciones los niños y niñas más pequeños sean más vulnerables a un entorno familiar disfuncional, por lo que el papel de esta dimensión resulte más relevante durante los años escolares y no durante la adolescencia (Attala y Summers, 1999).

Finalmente, es necesario destacar que el uso de modelos de regresión como estrategia metodológica no garantiza una relación de causalidad. No disponemos de datos longitudinales y, aunque así fuera, hemos dejado constancia en la introducción teórica de este trabajo de la necesidad de comprender los procesos de desarrollo desde una perspectiva probabilística que atienda a la multiplicidad, circularidad y dinamismo de las relaciones que configuran tales procesos, así como al papel activo que desempeñan las personas en desarrollo. Con todo, creemos que estos resultados ponen de manifiesto la importancia de distintos aspectos de la dinámica familiar en relación con el ajuste infantil y adolescente en situaciones de riesgo psicosocial por razones de preservación y fortalecimiento familiar, por lo que de los mismos se desprenden implicaciones prácticas muy relevantes. Tales implicaciones serán retomadas en el capítulo de conclusiones. A continuación, nos ocuparemos de explorar con detenimiento la variabilidad en el ajuste adolescente en situaciones de riesgo psicosocial,

prestando especial atención a la experiencia de estos chicos y chicas en el entorno escolar.

1.2. VARIABILIDAD EN EL AJUSTE ADOLESCENTE EN FAMILIAS EN SITUACIÓN DE RIESGO PSICOSOCIAL POR RAZONES DE PRESERVACIÓN Y FORTALECIMIENTO FAMILIAR. UNA MIRADA AL CONTEXTO ESCOLAR

El segundo objetivo específico de esta investigación consistía en examinar en profundidad el ajuste de los chicos y chicas adolescentes que crecen en familias usuarias de los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar, poniendo especial atención a su experiencia en el contexto escolar. Hemos tenido oportunidad de discutir en el apartado anterior que los resultados de nuestra investigación no señalan la etapa adolescente como un período particularmente vulnerable en situaciones de riesgo psicosocial. Sin embargo, nuestras expectativas previas de resultados apuntaban en esta dirección, considerando la literatura sobre el tema y la experiencia de profesionales que trabajan con estas familias. Con todo, creemos que la información obtenida fruto de este examen ofrece algunos resultados interesantes, que se discuten a continuación:

- En primer lugar, se discute la variabilidad existente en el ajuste de los chicos y chicas adolescentes que crecen en familias usuarias de los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar.
- En segundo lugar, se reflexiona acerca de la experiencia escolar de estos chicos y chicas, analizando tanto las dificultades que experimentan como la importancia de una experiencia escolar positiva para su desarrollo.
- En tercer lugar, se discute el papel de las familias en situación de riesgo psicosocial en relación con la variabilidad en el ajuste adolescente en términos globales y con la promoción de una experiencia escolar positiva de forma específica.

1.2.1. Variabilidad en el ajuste adolescente en familias usuarias de los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar

Como hemos tenido oportunidad de discutir, los menores que crecen en familias usuarias de los servicios sociales por razones de fortalecimiento y preservación familiar se caracterizan, como conjunto, por un perfil de ajuste que les sitúa en posición de riesgo para experimentar ciertas dificultades. Hemos destacado en distintos momentos que disponer de esta imagen global, aunque permite extraer conclusiones generales interesantes, dificulta la comprensión de la heterogeneidad que puede estar presente en los procesos de desarrollo de los menores que crecen en situaciones de riesgo psicosocial.

En esta tesis doctoral se ha realizado un esfuerzo por examinar esta heterogeneidad analizando el ajuste de los chicos y chicas adolescentes que crecen en situaciones de riesgo psicosocial desde una perspectiva centrada en el individuo (Magnusson y Stattin, 2006). Los resultados obtenidos permiten confirmar nuestras expectativas de resultados acerca de la existencia de tal heterogeneidad, indicando que **existe variabilidad en el nivel de ajuste de los adolescentes de familias en situación de riesgo psicosocial que permite identificar perfiles específicos en su nivel de ajuste global, así como en relación a su experiencia en el contexto escolar**. Esta conclusión general permite realizar tres tipos de reflexiones. En primer lugar, existen distintos perfiles de ajuste adolescente en situaciones de riesgo psicosocial, de modo que es necesario considerar el ajuste de estos chicos y chicas como una realidad heterogénea. En segundo lugar, esta variabilidad permite comprender los procesos de desarrollo de estos menores desde una perspectiva organizativa. Sin embargo, en tercer lugar, nuestros resultados también indican que la organización de los procesos de desarrollo no se produce en términos absolutos, de modo que su comprensión requiere un examen comprensivo de distintos indicadores de ajuste.

En relación con la primera de estas reflexiones, los resultados de nuestra investigación ponen de manifiesto que los chicos y chicas adolescentes de familias en situación de riesgo psicosocial se agrupan en función de distintos perfiles de ajuste: existe un grupo de adolescentes con problemas de ajuste personales y escolares, otro grupo de chicos y chicas con problemas personales y relacionales, y un tercer grupo caracterizado por un buen nivel de ajuste en términos globales.

Como se recordará, el conglomerado denominado *Adolescentes con problemas de ajuste personales y escolares* se compone de menores que se caracterizan por un perfil de ajuste particularmente negativo en relación con el resto de chicos y chicas en todas las dimensiones de ajuste evaluadas, a excepción de los problemas de internalización y la adaptación escolar en relación con los compañeros y compañeras. Concretamente, se trata de adolescentes —particularmente varones— con muchos problemas de externalización y pocas habilidades asertivas, cooperativas y de autocontrol. Así mismo, resulta característica su baja competencia académica, su baja adaptación a la escuela como institución y su desadaptación en relación al profesorado.

La mayoría de estos resultados se encuentran en consonancia con la literatura sobre el tema. Ya hemos destacado en el apartado anterior de esta discusión que las distintas investigaciones que se han ocupado de examinar el ajuste de chicos y chicas adolescentes en situaciones de riesgo psicosocial han documentado la presencia de indicadores negativos relacionados con aspectos tanto del ajuste personal como del escolar. Por tanto, resulta comprensible que aproximadamente uno de cada tres adolescentes evaluados en esta investigación presente un perfil de ajuste con características claramente negativas.

Aunque este examen de la variabilidad en el ajuste adolescente en situaciones de riesgo psicosocial desde una perspectiva centrada en el individuo no ha sido frecuente,

otros autores que se han ocupado de analizar estas cuestiones han documentado de forma consistente la existencia de uno o varios perfiles con características particularmente negativas para una adaptación positiva (e.g., Anthony, 2008; Dagnault y Hebert, 2009).

Sin embargo, resulta interesante destacar que no todos los adolescentes de nuestra investigación presentan el mismo perfil de ajuste negativo. Así, hemos documentado que aproximadamente un tercio de los chicos y chicas de este estudio son *Adolescentes con problemas personales y relacionales*. Estos menores presentan un perfil con algunos indicadores de ajuste negativos, aunque diferenciado del anterior. Así, entre estos chicos y chicas destacan los problemas de internalización y un déficit en las habilidades asertivas. Estos adolescentes presentan también dificultades en su adaptación a la escuela en el ámbito relacional (en relación al profesorado y los compañeros de clase), aunque no destacan por particulares problemas de externalización y presentan una buena competencia académica.

Así mismo, en nuestra investigación hemos informado de que la tercera parte de los adolescentes evaluados presenta un perfil denominado *Adolescentes con buen nivel de ajuste*. Se trata de un grupo de menores que se caracterizan, en comparación con el resto de los perfiles obtenidos, por un bajo índice de problemas de ajuste, un alto grado de habilidades personales para la interacción, una buena adaptación al contexto escolar en todas las áreas evaluadas y una elevada competencia académica. Un examen de los valores medios obtenidos por este grupo de adolescentes muestra, además, que sus resultados son tan buenos o incluso mejores que los obtenidos como promedio por el grupo de referencia.

Otros autores que han examinado la variabilidad en el ajuste adolescente en situaciones de riesgo psicosocial han hallado resultados similares, indicando la presencia de perfiles de ajuste negativos pero, a su vez, la existencia de grupos de menores resistentes en situaciones de adversidad. Por ejemplo, Dagnault y Hebert (2009) recientemente han publicado un trabajo con chicas adolescentes que habían sufrido abuso sexual. Estos autores dan indicios de la variabilidad en los procesos de desarrollo en situaciones de maltrato informando de distintos perfiles de ajuste. Así, hallaron un perfil multiproblemático en que se acumulaban diversos tipos de problemas de ajuste personal, social y académico. Sin embargo, un grupo de chicas que había experimentado abuso se caracterizó exclusivamente por problemas en el ámbito escolar y otro perfil estuvo definido por problemas de ajuste externalizante e internalizante, aunque sin repercusiones en el ámbito social y académico. De forma particularmente interesante, estos autores informaron de la existencia de un perfil resiliente, dando indicios de que en situaciones graves de maltrato como es el abuso sexual existen elementos protectores que permiten a estas chicas disfrutar de buenos indicadores de ajuste.

Anthony (2008), por su parte, se ha ocupado de examinar perfiles de riesgo y protección en chicos y chicas adolescentes que crecen en barrios con elevados indicadores de pobreza. Sin duda, las condiciones contextuales y familiares de dificultad

pueden asociarse con problemas en el desarrollo adolescente. Así, este autor halló un conglomerado formado por adolescentes en alto riesgo, en los que se acumulaban el fracaso académico y una alta tasa de problemas de ajuste personal. Sin embargo, este conglomerado, aun formado por los chicos y chicas que obtuvieron resultados más negativos, no se caracterizó por la presencia de problemas en las relaciones con los iguales. Otro cluster denominado conectado también se caracterizó por una alta problemática como un elevado fracaso académico y elevados problemas de ajuste y con los iguales. Además, este autor informó de un perfil intermedio, denominado adolescentes con habilidades de afrontamiento, en el que se acumularon chicos y chicas con desconexión hacia los iguales, sentimientos de soledad y bajos niveles de autoestima, pero que disfrutaban de buenas habilidades de afrontamiento y una adecuada competencia académica. En este estudio también se informó de un cluster denominado adolescentes protegidos, quienes presentaron altos niveles de habilidades de afrontamiento y autoestima, compromiso escolar, competencia académica, pocos problemas de ajuste y pocos problemas con los iguales.

En consonancia con estas investigaciones, los resultados de nuestro estudio indican, de forma esperable, que gran parte de los chicos y chicas que crecen en familias en situación de riesgo psicosocial presentan un perfil de ajuste particularmente negativo. Sin embargo, estos resultados también apuntan a la necesidad de considerar las situaciones problemáticas como una realidad heterogénea, ya que estas situaciones de desadaptación pueden adoptar diversas formas. Además y, de forma particularmente interesante, también existen adolescentes que presentan una adaptación positiva en situaciones de dificultad.

Resulta destacable, en este sentido, que los chicos y chicas con un perfil claramente negativo en el que se incluyen diversos aspectos de su ajuste escolar, no se caracterizan por recibir más apoyo educativo que otros menores. Es posible que esta ausencia de diferencias se deba a que los chicos y chicas con un perfil de buen ajuste muestren resultados positivos porque precisamente han recibido tal apoyo educativo. En cualquier caso, considerando los resultados obtenidos por el grupo con resultados más negativos, resulta evidente que el apoyo ofrecido a estos menores resulta insuficiente para garantizar su adaptación, probablemente porque requieran de actuaciones educativas más especializadas.

Estos resultados, además, nos permiten realizar una segunda reflexión, y es que esta variabilidad permite comprender los procesos de desarrollo de estos menores desde una perspectiva organizativa como la que hemos venido destacando a lo largo de este trabajo. Es decir, en situaciones de riesgo psicosocial, cabe nuevamente destacar que la adaptación es comprendida como un proceso multidimensional en el que la resolución de unas tareas evolutivas concretas de forma adaptativa o desadaptativa influye en otras facetas del desarrollo (Wenar y Kerig, 2000). De forma interesante, esta relación entre distintas facetas del ajuste que responde a la comprensión de la persona en desarrollo desde un punto de vista holístico se produce no solamente para reforzar resultados desadaptativos, sino también en un sentido positivo. Así, existe un grupo de

adolescentes que se caracteriza por indicadores negativos de ajuste en distintas facetas del desarrollo, pero también contamos con otro grupo de menores que muestra una adaptación más positiva de forma comprensiva en distintos aspectos del desarrollo.

Ya hemos destacado en la introducción teórica de este trabajo que contamos con una amplia literatura sobre el tema que se ha ocupado de documentar y argumentar este tipo de relaciones. Por ejemplo, en consonancia con investigaciones previas, nuestros resultados indican que *los chicos y chicas que se caracterizan por más problemas externalizantes también destacan por un déficit en sus habilidades sociales* y que *los adolescentes con una baja tasa de problemas de externalización destacan por unas habilidades sociales positivas* (Carpenter et al., 2008; Jurado et al., 2006; Kaiser et al., 2000; Rinaldi et al., 2008; Walker et al., 2005). Ya hemos argumentado que carencias en las habilidades sociales llevan asociadas déficits en el procesamiento de la información: una menor búsqueda de pistas sociales, un menor reconocimiento de las emociones de los demás y la realización de más atribuciones hostiles sobre la conducta de los demás, desencadenando conductas más agresivas y menos prosociales y empáticas (Fishbein et al., 2006; Izard et al., 2001). Así mismo, los menores con déficits en sus habilidades sociales suelen presentar problemas en la adopción de perspectivas y un repertorio ineficaz de estrategias de resolución de problemas (Rinaldi et al., 2008). Finalmente, también se ha argumentado que es posible que los problemas de ajuste estén relacionados con experiencias de socialización previas inadecuadas que favorezcan patrones de dominancia en las relaciones con los demás en los que no se pongan en marcha habilidades sociales como las consideradas en esta investigación (Kemp y Center, 2001).

Los chicos y chicas con problemas de externalización presentan también una peor competencia académica, mientras que *los adolescentes que en el perfil de buen ajuste no se definen por sus problemas de externalización destacan por su competencia académica*. Esta relación también ha sido documentada en investigaciones previas (Wentzel, 1993) y se ha justificado en que los menores con problemas de conducta externalizantes otorgan más importancia a metas relacionadas con la imagen social en el grupo de iguales (participar en actividades disruptivas, ejercer la libertad y la autonomía) en vez de a metas relacionadas con la imagen académica (Carroll et al., 1997). Otra explicación a esta relación tiene que ver con que los problemas de externalización puedan dificultar una adaptación escolar positiva, minando las interacciones en el aula y, por tanto, repercutiendo en definitiva en su competencia académica (Wentzel, 1993). Finalmente, algunos autores han señalado que el fracaso escolar puede favorecer problemas de externalización, ya que como consecuencia de una menor identificación y compromiso con el sistema escolar en situaciones de fracaso escolar, los problemas de externalización pueden funcionar como una manera de demostrar la disconformidad hacia el sistema educativo (Finn, 1989).

Además, *los adolescentes que se caracterizan por elevados problemas de externalización presentan problemas de adaptación escolar en relación con el profesorado*, mientras que *los chicos y chicas con buena adaptación al profesorado*

muestran una baja tasa de problemas de externalización (Stuart et al., 1991). Se ha argumentado, en este sentido, que las deficiencias en la capacidad para regular el afecto negativo de forma efectiva en el contexto de las interacciones interpersonales características de los menores con problemas de conducta implican irritabilidad, baja tolerancia a la frustración, incapacidad de inhibir conductas negativas como la agresión en situaciones sociales, así como incapacidad de responder de forma flexible y estratégica, lo cual puede explicar su relación con una menor adaptación en relación con el profesorado (Pope y Bierman, 1999). En un sentido positivo, nuestros resultados se encuentran en consonancia con los autores que argumentan que la escuela puede funcionar como un factor protector, porque los adolescentes que se comprometen con la escuela pasan más tiempo en actividades escolares y las conductas de riesgo son menos frecuentes si los estudiantes se sienten cercanamente conectados con sus profesores (Mancini y Huebner, 2004).

También hemos puesto de manifiesto que los adolescentes que destacan por *una mayor adaptación escolar en sus aspectos académicos presentan menos problemas de externalización* y, viceversa, que *chicos y chicas con más problemas de conducta muestran una peor adaptación escolar* (Crosby y French, 2002; Flanagan et al., 2003; Jiménez, 2007; Mancini y Huebner, 2004; Perry y Weinstein, 1998). Una explicación a estos resultados es que los problemas de ajuste sitúan a los menores en riesgo de experimentar problemas en los procesos de aprendizaje que les preparan para la escuela, dado que la presencia de conductas disruptivas puede afectar a su habilidad para adaptarse a las normas del contexto educativo y para implicarse en las tareas académicas (Cheney et al., 2008; Fantuzzo et al., 2003; Smokowski et al., 2004). Estas dificultades, que pueden aparecer desde los años preescolares, pueden conllevar un efecto acumulativo que se haga patente particularmente durante la adolescencia.

Así mismo, en los distintos perfiles presentados, *los menores con una buena competencia académica muestran una adaptación escolar en sus aspectos académicos más positiva*, mientras que *los chicos y chicas con baja competencia académica presentan un elevado grado de desadaptación escolar general* (Bruyn et al., 2003; Clemente, 1983; Jiménez, 1988; Moreno et al., 2005; Pérez, 1981). En este sentido, se ha argumentado que los aspectos más académicos de la adaptación escolar pueden favorecer la competencia académica en dos direcciones. Por un lado, el desarrollo de una conducta adaptada en el entorno escolar puede favorecer más atención positiva tanto de los profesores como de los iguales, incrementando así las oportunidades de participar en interacciones positivas y de implicarse en las actividades escolares, favoreciendo en definitiva la competencia académica. Por otro lado, es posible que la participación activa en la vida escolar conlleve un mayor sentimiento de pertenencia, promoviendo un mayor interés y motivación por la vida académica y, en definitiva, un mayor esfuerzo hacia las tareas escolares y por tanto una mayor competencia académica (Bloom et al., 2007; Carlson et al., 1999; Crosby y French, 2002; Miranda et al., 2005; Perry y Weinstein, 1998; Smokowski et al., 2004; Stedman y Adams, 1972; Walden y Ramey, 1983; Wentzel y Looney, 2007).

Sin embargo, aun siendo cierto lo argumentado hasta el momento, existen algunos resultados que nos llevan a considerar que la organización de los procesos de desarrollo no se produce en términos absolutos, de modo que su comprensión requiere un examen comprensivo de distintos indicadores de ajuste. Dos resultados nos permiten realizar esta afirmación. Por un lado, la existencia de distintos perfiles de dificultad, en que no todos los aspectos evaluados se asocian entre sí para ofrecer su cara más negativa. Por otro lado, la combinación de estos perfiles en relación con una adaptación escolar positiva no apunta a que todos los menores positivamente adaptados en el entorno escolar disfruten de un perfil de ajuste global positivo.

En relación con la primera de estas cuestiones, resulta notable que *los chicos y chicas con un perfil de ajuste más negativo no se caracterizan de forma específica, en comparación con el resto de perfiles, por sus problemas de internalización ni por particulares problemas de adaptación escolar en relación con los compañeros*. De hecho, el nivel de adaptación a los compañeros de estos chicos y chicas resulta comparable al de grupo de adolescentes con un buen nivel de ajuste global.

Estos resultados se encuentran en consonancia con la investigación de Anthony (2008) destacada más arriba en la que el conglomerado formado por adolescentes en alto riesgo, en los que se acumulaban el fracaso académico y una alta tasa de problemas de ajuste personal, no se caracterizó por la presencia de problemas en las relaciones con los iguales.

Algunos autores han destacado que es posible que estos menores empleen la agresividad con fines instrumentales, de modo que no tendría por qué llevar asociada problemas en la relación con los iguales (Pope y Bierman, 1999; Rinaldi et al., 2008). Sin embargo, estos chicos y chicas se caracterizan por un claro déficit en sus habilidades sociales en comparación con otros menores, con lo que cabe suponer que existen deficiencias en la capacidad para regular el afecto negativo de forma efectiva en el contexto de las interacciones interpersonales y que no se trata de un uso instrumental de tal agresividad (Pope y Bierman, 1999).

Una explicación más plausible se encuentra en que los adolescentes con problemas de externalización tienden a relacionarse con otros menores que comparten esta problemática, lo que explicaría por qué en distintas investigaciones no se ha confirmado la asociación entre problemas externalizantes y problemas de adaptación con los iguales (Robertson et al., 1998). Estos iguales con problemas de comportamiento suelen compartir también una historia previa de fracaso escolar, rechazo hacia el sistema educativo y malas relaciones con otros iguales y profesorado, reforzando modelos y conductas incompatibles con el éxito académico (Véronneau et al., 2008), lo que explicaría por qué la relación con el profesorado, los aspectos más académicos de la adaptación escolar, así como la competencia académica, se encuentran particularmente dañados en este grupo de adolescentes.

En un interesante estudio con chicos y chicas adolescentes que residían en una comunidad de bajo nivel socio-económico, Gorman y colaboradores (2002) documentaron cómo la adaptación escolar con los iguales puede desempeñar un papel diferencial para distintos chicos y chicas, de modo que una relación positiva con los iguales en el ámbito escolar no tiene por qué necesariamente ir unida a mejores resultados personales y escolares. Así, en su estudio, en algunos casos, una buena adaptación en relación con los iguales se asoció con menor prosocialidad, más fracaso académico, más agresividad y mayor absentismo injustificado. Sin embargo, para otro grupo de adolescentes una adaptación positiva a los iguales estuvo acompañada de mayor prosocialidad y asertividad, mejor rendimiento académico y un nivel de absentismo inapreciable. En este segundo grupo de adolescentes, la adaptación positiva en relación a los iguales se vio acompañada de una adaptación positiva con el profesorado. Estos autores también indicaron que las características de los iguales de uno y otro grupo fueron así mismo diferentes, ya que los estudiantes que se asociaron con el grupo que exclusivamente estaba adaptado a sus iguales eran a su vez menos prosociales, obtuvieron peor rendimiento académico y disfrutaban de una peor adaptación en su relación con el profesorado.

Estos resultados se encuentran en consonancia con las argumentaciones de que, durante la adolescencia y, particularmente en situaciones de riesgo psicosocial, el apoyo ofrecido por iguales y profesorado cumple funciones complementarias, y que una combinación de ambos se relaciona con resultados más positivos para el desarrollo (Gutman et al., 2002).

Además, la existencia de dos perfiles de ajuste más negativo también nos ayuda a comprender la discontinuidad existente en los procesos de desarrollo de estos chicos y chicas. Hemos documentado que *un segundo grupo de adolescentes se caracteriza por problemas en el ámbito personal y relacional, aunque no destaca por su conducta disruptiva, por una falta de cooperación o autocontrol o por una baja competencia académica.*

Estos resultados apuntan a que, en situaciones de dificultad, pueden emerger perfiles de ajuste negativo diferenciados. Estos resultados nos ayudan a comprender la ausencia de relación entre los problemas de internalización y externalización comentada en otro punto de esta discusión. En situaciones de riesgo psicosocial, parecen co-existir diferentes perfiles de problemas de ajuste que pueden llevar asociadas una problemática distintiva. Esta interpretación explicaría por qué algunas investigaciones fallan en encontrar diferencias en los problemas de ajuste de los menores que crecen en contextos familiares en riesgo psicosocial en comparación con la población comunitaria. Si existe suficiente heterogeneidad en el perfil de ajuste de los adolescentes que crecen en familias en situación de riesgo psicosocial, resulta comprensible que una consideración de estos chicos y chicas como conjunto desdibuje las áreas que requieren de mayor atención. Aunque en nuestra investigación sí hemos informado de tales diferencias, hemos discutido los resultados de otros colegas en este campo que no han hallado resultados similares. Así, Lorence (2008) no había informado de que los problemas de

internalización durante la adolescencia en familias usuarias de los servicios sociales se diferenciaran significativamente de la población comunitaria y nosotros, en un estudio anterior, tampoco documentamos como promedio más problemas de internalización en términos globales, aunque sí una menor probabilidad de obtener resultados positivos (Jiménez, 2007).

Otro resultado que da muestras de la existencia de distintos perfiles de ajuste específicos tiene que ver con las habilidades sociales de los diferentes grupos de adolescentes de esta investigación. De forma esperable, los chicos y chicas con más problemas de externalización, peores resultados académicos y un mayor grado de desadaptación escolar se caracterizan por un claro déficit en sus habilidades sociales. Así mismo, los adolescentes con una baja tasa de problemas de ajuste y mejores resultados escolares demuestran como promedio buenas habilidades sociales. Sin embargo, resulta destacable que el grupo de menores caracterizado por problemas personales y relacionales se distinga por su buena competencia académica, sus problemas de internalización y distintas dificultades en el ámbito de las relaciones (desadaptación en relación con los iguales y el profesorado, así como bajas habilidades asertivas) y sin embargo no se caracterice por un déficit en sus habilidades de autocontrol y cooperación.

Una explicación a estos resultados se encuentra en que la experimentación de problemas internalizantes sea precursora de otro tipo de problemas, constituyendo la pieza clave del perfil de los adolescentes con problemas personales y relacionales. Distintas investigaciones han señalado que la asertividad se relaciona frecuentemente con problemas de internalización, mientras que esta relación no siempre ha sido probada con las habilidades cooperativas y de autocontrol (Carpenter et al., 2008; Dennis et al., 2007; Hay y Pawlby, 2003; Ogden, 2003). Por tanto, parece que estos menores no tienen por qué experimentar déficits en sus habilidades sociales que les lleven a experimentar sentimientos de insatisfacción y frustración (Izard et al., 2001; Jurado et al., 2006; Walthall et al., 2005), sino que es posible que la experimentación de dificultades psicológicas personales impida el planteamiento de metas de interacción adecuadas, como la expresión de los propios deseos ante los demás de forma apropiada (Rinaldi et al., 2008).

Así mismo, algunos estudios han señalado que los problemas de internalización se relacionan con una menor adaptación escolar y una peor competencia académica (Fantuzzo et al., 2003; Jiménez, 2007; Russell y Russell, 1996; Smokowski et al., 2004). Es posible que los problemas de adaptación escolar generen sentimientos de frustración y tristeza entre estos niños y niñas, aunque esta interpretación no es válida para la competencia académica, ya que éste resulta un aspecto particularmente positivo entre este grupo de menores (Miranda et al., 2005).

Otra explicación posible es que estos adolescentes presenten problemas emocionales no relacionados con su experiencia escolar, pero que la escuela no sepa atender las necesidades específicas de estos chicos y chicas, desencadenando una

adaptación escolar en el ámbito relacional menos positiva (Fantuzzo et al., 2003). Esta situación puede producirse, de forma complementaria, con el hecho de que estos chicos y chicas con problemas de internalización inicien menos interacciones con sus iguales y profesores y participen en menos actividades en el aula, disfrutando de menos oportunidades para la interacción social (Shields et al., 2001).

En cualquier caso, se trata de resultados muy relevantes que ponen el acento en las particulares necesidades que estos chicos y chicas presentan y que parecen no verse satisfechas en su entorno educativo. Estos menores, al no presentar graves problemas de conducta disruptiva y no destacar por su fracaso académico se pueden encontrar en una situación de particular vulnerabilidad en comparación con otros chicos y chicas, en la que no se identifiquen sus necesidades y por tanto no se intervenga sobre ellas (Harter, 1990; Redden et al., 2001).

En relación con la segunda de las cuestiones que nos llevan a considerar que la organización de los procesos de desarrollo no se produce en términos absolutos, es necesario examinar el perfil de ajuste global de los chicos y chicas con una buena adaptación positiva al contexto escolar en relación con los iguales. Tendremos oportunidad de discutir más adelante que estos chicos y chicas se caracterizan como promedio por indicadores de ajuste más favorables que los menores desadaptados al contexto escolar, dando indicios de la continuidad y la organización de los procesos de desarrollo. Sin embargo, no todos los chicos y chicas positivamente adaptados al contexto escolar se caracterizan por un nivel de ajuste global positivo.

En consonancia con una perspectiva organizativa de los procesos de desarrollo, prácticamente la totalidad de adolescentes con un buen nivel de ajuste global se encuentran positivamente adaptados al contexto escolar en relación con los iguales. Sin embargo, un examen detenido de los menores positivamente adaptados al contexto escolar pone de manifiesto que un buen nivel de adaptación escolar, por sí mismo, no se relaciona con un perfil global de ajuste positivo para la mitad de los chicos y chicas adolescentes de esta investigación.

En definitiva, nuestros resultados inciden nuevamente en la necesidad de considerar la organización de los procesos de desarrollo desde un punto de vista probabilístico, ya que si bien la adaptación positiva en unas áreas del desarrollo se relaciona con resultados positivos en otras facetas, no se trata de un proceso automático y por tanto siempre garantizado (Luthar et al., 2000). Por lo tanto, es necesario examinar el ajuste de los adolescentes que crecen en familias en situación de riesgo psicosocial de forma comprensiva, así como atender a distintos factores que contribuyen tanto al reforzamiento de resultados positivos, como a su discontinuidad (Lerner, 1986). De esta última cuestión, concretamente de algunos factores familiares que pueden contribuir a comprender los procesos de desarrollo de estos chicos y chicas, nos ocuparemos en el último sub-apartado de esta discusión. A continuación, nos detendremos en examinar la experiencia en el entorno escolar de los adolescentes que crecen en familias en situación de riesgo psicosocial.

1.2.2. La importancia de la experiencia escolar para el desarrollo adolescente en situaciones de riesgo psicosocial por razones de preservación y fortalecimiento familiar

El trabajo de investigación precursor a esta tesis doctoral dio indicios de la importancia de la experiencia escolar de los chicos y chicas adolescentes que crecen en familias usuarias de los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar, por lo que en esta investigación hemos procurado ahondar en esta cuestión, examinando la experimentación de absentismo escolar, así como las situaciones de adaptación positiva al entorno educativo.

Los resultados de este trabajo permiten concluir que **la experiencia en el contexto escolar es un elemento crítico para los chicos y chicas adolescentes que crecen en familias usuarias de los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar**. Por un lado, estos adolescentes muestran particulares dificultades en cuanto a su nivel de participación en el contexto escolar, y tales dificultades se relacionan con la experimentación de problemas en otras facetas del desarrollo. Por otro lado, gran parte de los chicos y chicas que participan en el contexto escolar muestran una adaptación positiva al mismo, y esta adaptación positiva se asocia con mejores indicadores de ajuste en otros ámbitos.

En relación con la primera de estas cuestiones, nuestras expectativas de resultados apuntaban a la existencia de dificultades en relación con la participación en el contexto escolar de los chicos y chicas adolescentes que crecen en familias en situación de riesgo psicosocial. La evidencia disponible ha permitido confirmar estas expectativas, ya que estos chicos y chicas experimentan absentismo escolar de forma más severa de lo que sería esperable de acuerdo con su momento evolutivo y estas situaciones de absentismo conllevan dificultades en otras áreas del desarrollo.

Aproximadamente la tercera parte de los adolescentes de esta investigación son absentistas y en prácticamente la totalidad de las ocasiones esta situación se produce sin haber finalizado los estudios obligatorios. El examen de estos resultados en relación con las investigaciones disponibles indica que *los chicos y chicas de familias usuarias de los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar, particularmente los más mayores, presentan una particular problemática en cuanto a su nivel de participación en el contexto escolar*.

Estos resultados se encuentran en consonancia con las investigaciones que han destacado la experimentación de absentismo escolar como una problemática característica en situaciones de preservación familiar (Rodríguez et al., 2006), en otras situaciones de riesgo psicosocial por diversas razones (Kernic et al., 2002; Trigo, 1997), así como en contextos familiares socio-económicamente desfavorecidos (Cutman et al., 2002; Maani y Kalb, 2007; McLoyd, 1998; Pérez y Castejón, 2000; Schoon, 2006; Smokowski et al., 2004; Véronneau et al., 2008).

Aunque desconocemos de cifras oficiales comparables en nuestro contexto, en Estados Unidos, por ejemplo, se espera que un 20% de la población comunitaria y entre un 17% y 25% de la población en situación de desventaja de octavo curso falte al menos una vez a clase en un período de un mes lectivo (National Center for Education Statistics, 2006). En comparación con estos resultados, un 31,88% de los chicos y chicas de nuestra investigación falta a más del 25% de las clases de un mes lectivo del curso escolar. Los resultados de nuestra investigación muestran, por tanto, una mayor gravedad en la experimentación de absentismo escolar, incluso en comparación con los menores norte-americanos que crecen en situaciones familiares de desventaja.

Así mismo, del total de adolescentes de nuestra investigación, un 11,59% de ellos informa haber abandonado permanentemente el sistema educativo, prácticamente en su totalidad sin disponer del título de Graduado en ESO. Las situaciones de abandono prematuro del sistema educativo en Estados Unidos se sitúan en un 5%, mientras que en situaciones de desventaja socio-económica se ha informado de un 10,7% (National Center for Education Statistics, 2006). Nuevamente, estos resultados apuntan a la existencia de una particular problemática en relación con el acceso escolar en situaciones de riesgo psicosocial por razones de preservación familiar.

Ya hemos argumentado que el entorno educativo, particularmente durante la adolescencia, no suele funcionar como un contexto de apoyo para los chicos y chicas que acceden a él desde situaciones familiares de dificultad. La mitad de los adolescentes de nuestra investigación que informaron de las razones por las que no asistían al colegio o habían abandonado el sistema educativo indican que lo habían hecho para seguir otro tipo de formación no reglada o para trabajar. Estos argumentos dan indicios de que el entorno escolar no es capaz de dar respuesta a los objetivos formativos y profesionales de algunos de estos chicos y chicas de forma suficiente como para incentivarles a continuar en el sistema educativo (Instituto de la Juventud, 2008; Pérez y Castejón, 2000; Zabalza, 1999).

Además, el examen de las razones argumentadas por los adolescentes absentistas de nuestra investigación también da indicios de la existencia de otro tipo de problemas entre estos chicos y chicas. Algunos de estos adolescentes manifiestan faltar al colegio por motivos de enfermedad grave o porque no quieren salir de su casa. De forma aún más preocupante, la mayoría de estos chicos y chicas no informan de ningún motivo concreto por el que dejaron de asistir a la escuela. Según las cifras oficiales disponibles en nuestro contexto, estas razones son muy infrecuentes entre la población general, por lo que los menores que crecen en familias usuarias de los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar pueden experimentar dificultades añadidas a las que, como la obtención de un trabajo, suelen ser argumentadas entre la población comunitaria (Instituto de la Juventud, 2008). Más adelante tendremos la oportunidad de examinar algunas dimensiones familiares que pueden ayudar a comprender estos particulares resultados.

En relación con el perfil de los menores absentistas de nuestra investigación, cabe destacar que tanto chicos como chicas incurren en situaciones de absentismo. Estos resultados están en línea con la argumentación del Instituto de la Juventud de que nos encontramos en un proceso de balanceo, en el que en el pasado era más común que las chicas abandonaran el sistema educativo de forma temprana, durante los últimos años esta situación ha sido más común para los chicos, y parece que la situación tiende a equipararse en la actualidad (Instituto de la Juventud, 2008). El hecho de que nos encontremos en este proceso de balanceo nos ha llevado a documentar en la introducción teórica de este trabajo algunas investigaciones que indican que los varones se encuentran en una posición de mayor vulnerabilidad para experimentar absentismo escolar y abandono prematuro del sistema educativo en comparación con las chicas en la población comunitaria (Egger et al., 2003; Instituto de la Juventud, 2008; Maani y Kalb, 2007) y otros estudios que no han podido confirmar esta vulnerabilidad (Duarte y Escario, 2006; Lemos et al., 1992b; Wentzel, 1993). En situaciones de riesgo psicosocial tampoco disponíamos de resultados concluyentes (Flisher y Chalton, 1995; Lagana, 2004; Sánchez, 2001). Según los hallazgos de nuestra investigación, parece que tanto unos como otras disponen de argumentos para dejar de asistir a la escuela.

En relación con el *curso evolutivo de estos problemas*, los chicos y chicas más mayores faltan a clase con mayor frecuencia, aunque no los adolescentes de cursos académicos más avanzados. En nuestra opinión, estos resultados apuntan a que probablemente aquellos chicos y chicas que experimentan un mayor fracaso escolar —y, por tanto, son más mayores aunque no se encuentran en cursos académicos superiores— experimentan mayores tasas de absentismo escolar. Así, el modelo de regresión realizado para predecir las situaciones de absentismo muestra que ser un año más mayor incrementa en ocho veces la probabilidad de ser absentista.

Esta interpretación se encuentra en consonancia con las investigaciones que, de forma consistente, han indicado que experimentar fracaso escolar es uno de los predictores más relevantes para favorecer el absentismo y el abandono del sistema educativo (Dixon-Floyd y Johnson, 1997; Flammer y Alsaker, 2006; Gutman et al., 2002; Kearney, 2008; Lagana, 2004; Maani y Kalb, 2007; Ramey y Ramey, 1998; Ripple y Luthar, 2000; Smokowski et al., 2004; Véronneau et al., 2008). En este sentido, por un lado se ha argumentado que las experiencias académicas negativas en el entorno escolar generan frustración y favorecen una baja autoestima académica, de modo que chicos y chicas faltan a clase para evitar el malestar psicológico que experimentan ante las evaluaciones negativas en el entorno escolar. Por otro lado, se ha señalado que el fracaso académico dificulta la motivación escolar y medra las expectativas de éxito futuro, provocando en definitiva una relación negativa con el entorno escolar en que los menores no se sienten recompensados por acudir a la escuela.

Además, *la importancia de la experimentación de absentismo escolar entre los chicos y chicas de familias en situación de riesgo psicosocial se ha puesto de manifiesto no solamente en la severidad de estas situaciones, sino en su asociación de forma*

significativa y clínicamente relevante con otras dificultades. Concretamente, los chicos y chicas absentistas muestran una mayor tasa de problemas de externalización y una menor autoestima familiar, independientemente de que falten con regularidad al contexto escolar, que nunca acudan al centro educativo o que hayan abandonado sus estudios. Concretamente, los problemas de externalización de estos menores desempeñan un papel muy importante en estas situaciones, incrementando en cuatro veces la probabilidad de ser absentista.

Estos resultados se encuentran en consonancia con la literatura sobre el tema, en la que se ha destacado que chicos y chicas absentistas tienen más probabilidades de experimentar resultados negativos en su calidad de vida y su bienestar (Dowrick y Crespo, 2005). Concretamente, el aspecto más frecuentemente documentado ha sido la asociación entre mayores tasas de absentismo y abandono escolar entre chicos y chicas con problemas de ajuste. En este sentido, en algunas ocasiones se ha indicado que las situaciones de absentismo escolar pueden suponer un factor de riesgo para desarrollar diversos problemas de conducta, particularmente durante la adolescencia (Kearney, 2008). Sin embargo, generalmente se ha discutido esta asociación en un sentido diferente, de modo que las situaciones de absentismo y abandono escolar pueden funcionar como una manifestación más de los problemas de ajuste previos (Cheney et al., 2008; Dowrick y Crespo, 2005; Duarte y Escario, 2006; Fergusson y Woodward, 2000; Flisher y Chalton, 1995; Kearney, 2007; Kearney, 2008; Smokowski et al., 2004).

Se ha argumentado que las razones que llevan a los menores con problemas de conducta a experimentar una peor adaptación escolar y competencia académica hacen que estos chicos y chicas se sientan poco reforzados por el sistema escolar (Dowrick y Crespo, 2005; Kearney, 2008; Véronneau et al., 2008). Estos adolescentes pueden además sentirse particularmente poco vinculados en entornos escolares donde los aspectos académicos priman sobre otros aspectos del ajuste psicológico, dado que las necesidades socio-emocionales de estos chicos y chicas no suelen verse satisfechas (Robertson et al., 1998). Este sentimiento de desvinculación es particularmente relevante, ya que cuando chicos y chicas deben permanecer en el sistema educativo aunque no comparten los objetivos de estar en él, pueden agravarse los problemas de conducta, el fracaso académico y el absentismo escolar (Pérez-Díaz et al., 2001). Además, como la escuela no se siente cómoda con este tipo de alumnado, probablemente los esfuerzos para mantenerle en el sistema no sean tan pronunciados como con otros menores (Zabalza, 1999).

Así mismo, la asociación entre absentismo escolar y una baja autoestima también ha sido documentada en la literatura. A este respecto, se ha señalado que la autoestima desempeña un papel fundamental en el contexto escolar, ya que el modo en que chicos y chicas evalúan sus propias capacidades se relaciona con el modo en que se enfrentan a las tareas escolares y en definitiva también con su grado de participación y permanencia en el sistema educativo (Boyd y Tashakkori, 1994).

En nuestro caso, es el ámbito familiar de la autoestima el que se relaciona con las situaciones de absentismo, en consonancia con los estudios que han destacado que este aspecto de la auto-evaluación es relevante para el ajuste escolar (Bourcet, 1998; Ramírez et al., 2005). Aunque no disponemos de datos longitudinales, el hecho de que la autoestima emocional y social de estos menores absentistas no se encuentren particularmente dañadas, nos hace pensar que probablemente es la autoestima —en este caso, familiar— la que puede favorecer situaciones de absentismo y no al contrario. Si las experiencias escolares negativas repercutieran en la valoración de uno mismo, sería esperable que estos chicos y chicas se evaluaran a sí mismos más negativamente en distintos ámbitos de la autoestima (James y Javaloyes, 2001; Miranda et al., 2005), así como que mostraran una mayor tasa de problemas de internalización, cuestiones que no han sido probadas en este trabajo. Independientemente del sentido de las relaciones, resulta destacable que la experiencia emocional en relación con la propia familia es dependiente de las situaciones de absentismo.

La ausencia de problemas de autoestima social de forma específica entre los chicos y chicas absentistas se encuentra en línea con las argumentaciones ofrecidas en el examen de los perfiles de ajuste global, cuando nos referíamos a la ausencia de relación entre problemas de externalización y desadaptación hacia los iguales. Estos resultados apuntan a que los chicos y chicas absentistas, al igual que los menores con problemas de conducta, no informan en todas las ocasiones de mayores dificultades haciendo amigos o de experimentar rechazo en sus interacciones sociales en el contexto educativo (Egger et al., 2003; Ellenbogen y Chamberland, 1997).

Sin embargo, estas investigaciones sí han documentado que las redes sociales de chicos y chicas absentistas se caracterizan por una mayor tasa de conflictividad y, particularmente, por otros iguales que también han experimentado fracaso escolar, que han abandonado prematuramente el sistema educativo o que están trabajando. En definitiva, parece que disponer de una red de amigos que no valoran la escuela puede acelerar o consolidar los procesos de desconexión con el entorno escolar. Así mismo, tener una red de amigos trabajadores puede hacer que chicos y chicas prefieran ganar independencia y estabilidad económica a esperar por un título académico, y además hace que dispongan de más contactos para lograr trabajo (Egger et al., 2003; Ellenbogen y Chamberland, 1997; Véronneau et al., 2008).

En definitiva, es importante destacar que hay un grupo considerable de chicos y chicas adolescentes, particularmente los más mayores, que crecen en familias en situaciones de riesgo psicosocial y experimentan absentismo escolar, más problemas de externalización y una menor autoestima familiar que otros menores. Así mismo, el perfil que caracteriza a estos menores, particularmente sus problemas de externalización, adquiere un papel muy relevante en relación con la configuración de estas situaciones, más allá incluso de las dimensiones familiares consideradas en esta investigación.

Aparte de reconocer el problema del absentismo en familias en situación de riesgo psicosocial, en este trabajo hemos tratado de ofrecer una visión positiva sobre el

ajuste escolar de los chicos y chicas que crecen en estos contextos familiares y que participan con regularidad en el entorno educativo. Fruto de los resultados de investigaciones previas en este ámbito (Jiménez, 2007), esperábamos que existiera cierto grado de adaptación positiva al contexto escolar entre los adolescentes que participan con regularidad en el entorno educativo y que esta adaptación positiva se relacionara con mejores indicadores de ajuste en otros ámbitos. Los resultados obtenidos en este trabajo han permitido confirmar ambas expectativas.

Así, más de la mitad de los chicos y chicas de esta investigación (56%) muestran una adaptación escolar promedio en relación a su curso académico y en el 16% de las ocasiones se trata de una adaptación particularmente positiva. Con todo, un 28% de estos chicos y chicas se encuentra en situación de desadaptación al contexto escolar en comparación con sus iguales. Nuestros resultados ponen además de manifiesto que las situaciones de adaptación positiva se producen independientemente del sexo de los menores y de su edad, dado que no hallamos un perfil particular de acuerdo con estas variables entre los adolescentes positivamente adaptados a la escuela. No obstante, ser más pequeño sí predijo una mayor probabilidad de presentar una mejor adaptación escolar cuando se consideraron conjuntamente otras dimensiones familiares y sociodemográficas.

Una lectura de estos resultados invita a examinar posibles dimensiones del escenario educativo familiar que funcionen como elementos promotores en situaciones de riesgo psicosocial para este grupo de menores particularmente bien adaptados al entorno educativo. De esta cuestión nos ocuparemos en el siguiente sub-apartado.

Sin embargo, una segunda lectura de estos hallazgos indica que, para dos de cada tres chicos y chicas de familias en situación de riesgo psicosocial que participan con regularidad en el entorno educativo, la escuela puede funcionar como una fuente de apoyo positivo. Ya hemos destacado en la introducción teórica de este trabajo que la adaptación escolar se refiere a una noción interactiva en la que resultados positivos en este dominio no se corresponden exclusivamente con una conducta del menor adecuada a su nivel evolutivo, sino que están altamente relacionados con la estructura y los patrones de interacción social de la institución educativa (Eccles y Roeser, 2003).

Desde esta perspectiva y, considerando nuestros resultados, parece que en ciertas ocasiones el entorno educativo es capaz de funcionar como un elemento promotor para los adolescentes provenientes de familias en situación de riesgo psicosocial, al menos en relación con su adaptación escolar (Eccles, 2004; Eccles y Roeser, 1999; Eccles y Roeser, 2003; Flammer y Alsaker, 2006; Kearney, 2008; Perry y Weinstein, 1998; Wentzel y Looney, 2007). Dado que no hemos examinado las características de los centros educativos a los que asisten los menores de esta investigación, no podemos ofrecer información sobre qué aspectos pueden resultar favorecedores para estos chicos y chicas. No obstante, distintos autores han destacado que son distintas las vías a través de las cuales el entorno escolar puede funcionar como un elemento protector en situaciones de riesgo psicosocial: educando en una cultura relevante para ellos; manteniendo altas

expectativas sobre sí misma y sobre estos estudiantes como personas capaces de producir resultados; atendiendo a sus necesidades emocionales y sociales más allá de los aspectos académicos; dotando de significado sus experiencias escolares dentro de su mundo personal; ofreciendo las mismas oportunidades que a otros niños y adolescentes para el aprendizaje, la misma atención y el mismo refuerzo para el éxito académico (Dowrick y Crespo, 2005; Harter, 1990; McLoyd, 1998; Pérez y Castejón, 2000; Sánchez, 2001; Zabalza, 1999). Es posible que uno o varios de estos factores estén desempeñando un papel importante en la configuración de una adaptación positiva de los adolescentes de nuestra investigación.

Resulta notable, sin embargo, que los chicos y chicas con problemas de adaptación al entorno educativo no se caractericen por el disfrute de más recursos educativos especializados. Al igual que señalábamos cuando describíamos los perfiles de ajuste global, es posible que la ausencia de estas diferencias indique que los adolescentes con un buen nivel de adaptación han recibido dosis suficientes de apoyo como para mostrar resultados positivos. Sin embargo, en cualquier caso, nuevamente estos resultados ponen de manifiesto que para el grupo de menores desadaptados, tales recursos son insuficientes para garantizar su adaptación.

Finalmente, cabe destacar que los chicos y chicas positivamente adaptados al contexto escolar se caracterizan por mejores indicadores de ajuste en otros ámbitos. Así, aunque hemos destacado que no todos los adolescentes positivamente adaptados al contexto escolar muestran un perfil global de ajuste, ésta es la situación significativamente mayoritaria. Además, los adolescentes con buenos niveles de adaptación al entorno educativo se caracterizan, en comparación con los chicos y chicas que presentan un elevado grado de desadaptación, por una baja tasa de problemas de externalización, la presencia de habilidades cooperativas y de autocontrol y una elevada competencia académica. Nuevamente, estos resultados apuntan a la importancia de considerar los procesos de desarrollo desde una perspectiva probabilística y organizativa y, lo que es más importante, dan indicios de la relevancia no solamente de participar en el contexto escolar, sino de disfrutar en éste de una experiencia positiva de cara a otros aspectos del desarrollo.

En resumen, como destacábamos al principio de este sub-apartado, los resultados de nuestra investigación indican que la experiencia en el entorno escolar es un elemento crítico para los chicos y chicas adolescentes que crecen en familias usuarias de los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar. A continuación, nos ocuparemos de examinar el papel del escenario educativo familiar para el desarrollo positivo de estos chicos y chicas durante la adolescencia, poniendo especial atención en la promoción de una experiencia escolar positiva.

1.2.3. El papel de la familia para un desarrollo positivo durante la adolescencia en situaciones de riesgo psicosocial. Una mirada a la escuela

Una vez examinada la variabilidad en el ajuste de los chicos y chicas adolescentes que crecen en familias en situación de riesgo psicosocial y su experiencia en el contexto escolar, discutiremos la asociación de estas cuestiones con los aspectos de la dinámica familiar considerados en este trabajo. A este respecto, esperábamos que distintas dimensiones del contexto familiar, particularmente aquéllas relacionadas con el funcionamiento de la familia como contexto de desarrollo, contribuyeran a predecir el ajuste de estos chicos y chicas, particularmente de aquéllos con una adaptación escolar más positiva. Estas expectativas han resultado confirmadas, ya que **el modo en que se configura el escenario educativo en familias usuarias de los servicios sociales por razones de preservación y fortalecimiento familiar es relevante tanto para el perfil de ajuste global de los adolescentes que crecen en estos contextos como para una experiencia escolar positiva de estos chicos y chicas.**

Concretamente, nos gustaría compartir tres tipos de reflexiones. En primer lugar, aunque algunas características del perfil sociodemográfico familiar se relacionan con la variabilidad en el ajuste adolescente, las dimensiones relativas a la dinámica familiar adquieren un papel importante en relación con dicho ajuste. En segundo lugar, la cohesión familiar y la satisfacción parental muestran ser dimensiones relevantes tanto para el establecimiento de un perfil de ajuste global como para una experiencia positiva en el contexto escolar. En tercer lugar, tanto la adaptabilidad familiar como la competencia parental percibida desempeñan un papel específico en relación con una experiencia escolar más positiva.

En relación con la primera de estas reflexiones, cabe destacar que algunas características del perfil sociodemográfico familiar se relacionan con la variabilidad en el ajuste de los chicos y chicas adolescentes que crecen en familias en situación de riesgo psicosocial. Así, un nivel de intervención familiar más especializado se asocia con un perfil de ajuste caracterizado por problemas personales y escolares y permite distinguir entre adolescentes absentistas y no absentistas, aunque no contribuye de forma significativa a la predicción de ninguna de estas situaciones. Con todo, estos resultados apuntan a que la especialización de la intervención familiar es una cuestión que, como hemos destacado en otro punto de esta discusión, resulta indicadora de mayores necesidades de apoyo familiar, en este caso para favorecer una adaptación positiva de los hijos e hijas adolescentes.

El papel de las dimensiones que configuran los escenarios educativos de estas familias resulta, sin embargo, más relevante en su asociación y/o predicción tanto de un perfil de ajuste global como de una experiencia escolar más positiva. Así, distintos aspectos de la dinámica familiar no solamente contribuyen a distinguir a los adolescentes en función de su perfil de ajuste, el absentismo escolar y la existencia/ausencia de una adaptación positiva, sino que la mayor parte de ellas son relevantes en la predicción de estas situaciones.

Como resultaría esperable en situaciones de riesgo psicosocial, estas dimensiones familiares contribuyen a definir situaciones graves de desadaptación. Así, por ejemplo, adquieren un papel particularmente relevante en la clasificación de los adolescentes que muestran un perfil de ajuste más negativo (adolescentes con problemas personales y escolares). Sin embargo, los resultados obtenidos también apuntan a que estos escenarios educativos son importantes para la configuración de una adaptación positiva, ya que junto con otras características de los adolescentes permiten clasificar correctamente casi a la totalidad de los chicos y chicas que acceden con regularidad al contexto escolar y desempeñan un papel relevante en la predicción de la adaptación escolar entre los adolescentes positivamente adaptados a su entorno educativo.

En segundo lugar, la cohesión familiar, seguida de la satisfacción parental, muestran ser dimensiones relevantes tanto para la configuración del un perfil de ajuste global como para disfrutar de una experiencia escolar más positiva. Estos resultados se encuentran en consonancia con los discutidos en el apartado anterior relativo a distintas etapas evolutivo-educativas, donde ya hemos puesto de manifiesto que ambas dimensiones de la dinámica familiar ejercen un papel comprensivo en la configuración de procesos de desarrollo positivos.

Concretamente, la *cohesión familiar* desempeña un papel importante en las distintas aproximaciones al ajuste consideradas en relación con el segundo objetivo específico de esta investigación, particularmente en la configuración de resultados positivos. Así, esta dimensión realiza una contribución específica en la diferenciación de los adolescentes con buen nivel de ajuste, así como en la configuración de una adaptación escolar positiva. Su papel en las situaciones de absentismo, aunque significativo, resulta clínicamente menos relevante.

Nuevamente, estos resultados inciden en la importancia de la configuración de unos lazos emocionales saludables entre los miembros del sistema familiar para el ajuste de chicos y chicas de forma comprensiva (Olson, McCubbin et al., 1983; Shipley, 2000). Además, inciden una vez más en que el apoyo familiar sigue siendo una dimensión relevante durante la adolescencia para la satisfacción de las necesidades evolutivo-educativas de estos chicos y chicas (Noller y Callan, 1991). Finalmente, estos resultados muestran el papel específico de la cohesión familiar en relación con el ajuste escolar de estos menores (Estévez et al., 2003; Farrell y Barnes, 1993; Felner et al., 1995; Fortin et al., 2006; Gutiez, 1989; Lagana, 2004; Moreno, Vacas et al., 2000; Shek, 2002).

La *satisfacción parental*, por su parte, muestra ser una dimensión relevante no solamente en la distinción entre distintos perfiles de ajuste global, sino también en la predicción de perfiles de ajuste más positivos. Además, contribuye marginalmente a diferenciar a los adolescentes absentistas de aquellos chicos y chicas que acceden con regularidad al sistema educativo. En definitiva, aunque de forma menos comprensiva que la cohesión familiar, la satisfacción parental desempeña un papel positivo en la configuración del ajuste adolescente en términos globales y de forma particular en

relación con el ajuste escolar. Como hemos destacado con anterioridad, se trata de hallazgos relevantes que generalmente no han sido examinados en esta etapa evolutivo-educativa, en relación con dimensiones específicas del ajuste escolar y, menos aún, en situaciones familiares en riesgo psicosocial. Por tanto, nuevamente nuestros resultados indican que la satisfacción de los progenitores en su tarea educativa es una dimensión relevante que debe ser tomada en consideración en situaciones familiares en riesgo psicosocial para la promoción de una adaptación positiva de los chicos y chicas que crecen en estos contextos.

En tercer lugar cabe señalar que, en comparación con el papel más comprensivo de la cohesión familiar y la satisfacción parental, tanto la adaptabilidad familiar como la competencia parental percibida desempeñan un papel específico en relación con una experiencia escolar más positiva. Estos resultados apoyan parcialmente los hallazgos documentados cuando examinamos distintas etapas evolutivo-educativas, ya que estas dimensiones mostraron ser relevantes para cuestiones específicas del ajuste de los menores, aunque en este caso desvelan su importancia en relación con el ajuste escolar durante la adolescencia.

De este modo, la *adaptabilidad familiar* es la dimensión con una contribución más importante en la predicción de la adaptación escolar entre aquellos chicos y chicas positivamente adaptados al contexto educativo en relación con sus iguales. Como ya hemos destacado, el papel específico de esta dimensión se encuentra en consonancia con las investigaciones que han destacado que esta dimensión se relaciona de forma menos frecuente con distintos indicadores de ajuste en comparación con la cohesión familiar, lo que explica por qué la adaptabilidad en la familia no resulta una dimensión relevante para la configuración de perfiles de ajuste global (Farrell y Barnes, 1993).

Con todo, nuestros resultados se encuentran en consonancia con otras investigaciones que tanto entre población comunitaria (Pichardo, 2003) como en situaciones de riesgo psicosocial (Engels et al., 2002) han destacado la importancia de esta dimensión para favorecer procesos de adaptación escolar positivos, bien sea en su aspecto más académico o más relacional. Ya hemos señalado que una adaptabilidad familiar saludable favorece la comprensión de estructuras jerárquicas, la formación y flexibilidad de reglas de interacción y, por tanto, la adaptación al ambiente, la integración social y en definitiva la participación efectiva en otros contextos.

De forma complementaria, también es posible que la adaptabilidad familiar se ponga de manifiesto en situaciones de adaptación escolar particularmente positiva porque, en tales situaciones, este indicador de la dinámica familiar funcione de forma más adecuada y por tanto realice una contribución importante en relación con el ajuste de los menores. Como ya hemos destacado, se ha argumentado que la adaptabilidad familiar suele desempeñar un papel relevante durante la adolescencia entre la población comunitaria (Olson, McCubbin et al., 1983), porque los cambios asociados a esta etapa evolutiva hacen más importante que en otros momentos que la familia disponga de un repertorio conductual diverso y de habilidades de comunicación que le capacite para

adaptarse ante las tensiones situacionales y los cambios evolutivos de forma organizada y consistente (Gorall y Olson, 1995; Vielva et al., 2001). Este papel puede verse desdibujado porque las familias en situación de riesgo psicosocial no sepan configurar adecuadamente su adaptabilidad durante la adolescencia. Sin embargo, en situaciones de adaptación escolar positiva, es posible que estas familias demuestren su capacidad para proporcionar una adaptabilidad familiar óptima y, por tanto, ésta desempeñe un papel relevante en la configuración de tal adaptación escolar (Olson, McCubbin et al., 1983).

Finalmente, la *competencia parental percibida* muestra ser una dimensión relevante que distingue a familias con hijos e hijas absentistas de aquéllas en las que los adolescentes acceden con regularidad al contexto educativo. Esta dimensión no ha resultado relevante en las predicciones realizadas, probablemente por el importante peso que otras características de los menores, particularmente sus problemas de externalización, han mostrado desempeñar en la configuración de las situaciones de absentismo escolar. No obstante, los resultados obtenidos indican que las madres de los adolescentes que participan con regularidad en el contexto escolar realizan una evaluación más positiva de sus capacidades como progenitoras que las madres de los chicos y chicas absentistas (Sabatelli y Waldron, 1995).

Ya hemos destacado que la auto-percepción del rol parental, en este caso de la competencia percibida, no ha sido frecuentemente examinada durante la adolescencia, aún menos en situaciones de riesgo psicosocial; aunque se ha relacionado de forma directa con el ajuste escolar tanto en poblaciones comunitarias (Jones y Prinz, 2005) como en situaciones de riesgo psicosocial (Jiménez, 2007; Jiménez et al., 2009). Los resultados de esta investigación reafirman la relevancia de la competencia parental percibida en relación con el ajuste escolar adolescente, concretamente en cuanto a la participación regular en el contexto educativo, destacando la importancia de la evaluación que las madres realizan sobre su propio rol parental en situaciones de riesgo psicosocial.

Es necesario finalizar recordando nuevamente que el uso de modelos de regresión como estrategia metodológica no garantiza una relación de causalidad y que, en cualquier caso, es necesario comprender los procesos de desarrollo desde una perspectiva probabilística que atienda a la multiplicidad, circularidad y dinamismo de las relaciones que configuran tales procesos, así como al papel activo que desempeñan los propios chicos y chicas adolescentes en su desarrollo. Además, otras influencias personales, familiares y extrafamiliares son posibles. No obstante, las dimensiones del escenario educativo aquí consideradas ponen de manifiesto la importancia de la auto-percepción del rol parental y de un funcionamiento familiar saludables en la configuración de perfiles de ajuste favorables de los chicos y chicas que crecen en situaciones de riesgo psicosocial en general, así como en el disfrute de una experiencia escolar positiva en particular.

2. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Una visión global de esta tesis doctoral ofrece, en nuestra opinión, algunas conclusiones interesantes con implicaciones prácticas para las intervenciones familiares que se desarrollan en el ámbito de la preservación familiar. No obstante, esta visión también pone de manifiesto la existencia de ciertas limitaciones que, si bien no han impedido cumplir con los objetivos de este trabajo, dibujan futuras líneas de investigación para mejorar nuestro conocimiento sobre las cuestiones que aquí se han abordado.

Este trabajo contiene algunas **limitaciones metodológicas**, entre las que destacan un tamaño muestral reducido, el instrumento de medida empleado para evaluar la adaptación escolar y el uso exclusivo de entrevistas para examinar la dinámica familiar.

No cabe duda de que una de las principales cuestiones que han limitado la realización de algunos análisis específicos en este trabajo está relacionada con el reducido tamaño muestral. La investigación en contextos familiares en riesgo psicosocial dificulta el acceso a un número elevado de familias. Prueba de ello es que, después de tres años desarrollando esta investigación, contamos con la información ofrecida por 267 familias. El esfuerzo requerido para alcanzar esta muestra y el tamaño muestral informado por otras investigaciones disponibles en este ámbito indican que se trata de un tamaño muestral nada despreciable. Sin embargo, el examen de cuestiones específicas en las que es necesario agrupar a estas familias de forma diferenciada se ve igualmente limitado. A este respecto destacan, por ejemplo, la imposibilidad de considerar un número más amplio de dimensiones familiares en los modelos de predicción o la realización de análisis más complejos con los que describir a los adolescentes absentistas que han participado en esta investigación. En la actualidad, seguimos recabando información acerca de las familias que participan en servicios de preservación familiar que nos permitan en un futuro desarrollar análisis más específicos.

Otra limitación metodológica de este trabajo tiene que ver con el instrumento de adaptación escolar seleccionado para desarrollar esta investigación. Hemos destacado en otra parte de este trabajo que adolecemos en nuestro contexto de instrumentos de medida comprensivos que permitan realizar una evaluación rigurosa de la adaptación escolar en distintos momentos del curso evolutivo. Hemos optado por emplear medidas de evaluación evolutivamente relevantes, pero con ello hemos sacrificado la realización de comparaciones entre distintas etapas del desarrollo. Creemos que sería interesante desarrollar instrumentos de medida evolutivamente relevantes que dieran cuenta de la adaptación escolar a lo largo del curso evolutivo, dado que este aspecto del desarrollo ha mostrado comportarse de forma distintiva en situaciones de riesgo psicosocial.

En relación con las cuestiones metodológicas, cabe destacar finalmente que nuestra investigación se caracteriza por el uso de entrevistas para la evaluación de la dinámica familiar. Esta estrategia metodológica ha demostrado notables ventajas en situaciones de riesgo psicosocial, dado que nos ha permitido contactar directamente con las familias empleando instrumentos de evaluación relativamente poco costosos. No

obstante, no disponemos de medidas de observación que sin duda habrían ofrecido información relevante acerca de estos contextos familiares.

Así mismo, esta investigación contiene otras **limitaciones de componente más teórico**, entre las que destacan el número de dimensiones familiares evaluadas y la ausencia de información sobre el contexto escolar como escenario de desarrollo.

Aunque las dimensiones familiares recogidas en este trabajo han ofrecido información interesante con indudables implicaciones prácticas, no hemos contemplado otros aspectos de la dinámica familiar que podrían haber resultado relevantes. El número reducido de familias con el que contábamos para llevar a cabo distintos análisis estadísticos ha promovido la decisión de seleccionar algunas medidas importantes de la dinámica familiar. No obstante, destaca el hecho de no haber contemplado una evaluación de las prácticas educativas familiares. Así mismo, un análisis pormenorizado de la auto-percepción del rol parental en situaciones de riesgo psicosocial ha puesto de manifiesto que hubiera sido interesante contemplar la evaluación de otras características de los progenitores como su lugar de control parental, su percepción sobre la dificultad de la tarea educativa o su nivel de conocimiento sobre la misma.

En relación con las prácticas educativas, su consideración no constituía un objetivo de este trabajo, dado que se encuentra en preparación otra tesis doctoral de un miembro de nuestro equipo de investigación en la que se realiza un examen exhaustivo de este relevante aspecto de la dinámica familiar. En este trabajo se contempla, así mismo, la realización de modelos de ecuaciones estructurales que pueden dar pistas sobre las complejas relaciones de la auto-percepción del rol parental con otros aspectos de la dinámica familiar y el ajuste adolescente, a la luz de los resultados vertidos en este trabajo. Así mismo, el análisis de los conocimientos evolutivo-educativos de los progenitores que encabezan estas familias está siendo contemplado en otra tesis doctoral de otro miembro de este equipo de investigación, en la que se llevan a cabo análisis observacionales de carácter más cualitativo que los presentados en este trabajo, ofreciendo por tanto una visión complementaria muy enriquecedora.

Finalmente, cabe destacar que en esta tesis doctoral se ha realizado un esfuerzo especial por considerar la experiencia en el contexto escolar de los menores que crecen en familias en situación de riesgo psicosocial por razones de preservación y fortalecimiento familiar. Sin embargo, en este esfuerzo no hemos examinado el papel del contexto escolar como contexto de desarrollo. Las características de esta investigación han limitado considerablemente la evaluación de este contexto, que se extiende a más de 100 centros educativos en la ciudad de Sevilla, en los que el profesorado ha realizado notables esfuerzos por contribuir con este proceso de evaluación. No obstante, no cabe duda de que una visión comprehensiva sobre la experiencia en el entorno escolar de estos niños y adolescentes pasa por considerar otros contextos de influencia más allá del familiar y, entre éstos, creemos que el escolar debería ser tomado en consideración en futuras investigaciones.

3. Conclusiones finales e implicaciones para la intervención

El perfil psicosocial de las familias usuarias de servicios de preservación familiar participantes en esta investigación y, más concretamente, el perfil de ajuste de los menores que crecen en estos contextos corroboran la utilidad de la evaluación del riesgo psicosocial que desde los servicios sociales realizan los profesionales que trabajan con estas familias. Este perfil justifica la **intervención en el ámbito de la preservación que se lleva a cabo con estas familias**, desde un enfoque procesual que atienda a elementos más complejos que posibles indicadores sociodemográficos y desde una perspectiva preventiva que detecte las necesidades de apoyo formal para satisfacer las necesidades de sus miembros y promover sus competencias familiares antes de que se produzcan situaciones de maltrato infantil. Esta intervención, además, debe arbitrar los recursos de apoyo de acuerdo con cada situación familiar concreta.

De las dimensiones directamente evaluadas en esta investigación se desprende la necesidad de fomentar la satisfacción de estos progenitores con su rol parental en el marco de la dinámica familiar concreta, promoviendo actitudes positivas hacia la paternidad en general y en relación con sus hijos e hijas en particular. Así mismo, parece necesario ayudar a estas familias en la promoción de un funcionamiento como sistema más adaptativo, aprendiendo a balancear apropiadamente la estabilidad y la flexibilidad del sistema familiar y sus estructuras de relación, particularmente en el afrontamiento del estrés familiar y los cambios evolutivos. Finalmente, cobra particular relevancia ayudar a los progenitores que encabezan estos hogares a que fomenten experiencias escolares positivas para sus hijos e hijas.

Existen además otros aspectos no evaluados directamente en esta investigación pero que han dado indicios de resultar particularmente importantes. Así, parece necesario abordar otros aspectos psicológicos de los progenitores responsables de estas familias, favoreciendo sentimientos de controlabilidad ante la tarea educativa así como la configuración de un rol parental reflexivo y flexible.

El perfil psicosocial vertido en estas páginas también justifica la **adopción de una filosofía madura sobre la preservación y el fortalecimiento familiar**. Las familias usuarias de estos servicios disfrutaban de fortalezas familiares relevantes para el bienestar de sus hijos e hijas, de modo que los profesionales de este ámbito disponen de herramientas desde las que adoptar un enfoque positivo con estas familias y sus objetivos de intervención deben ir encaminados a fomentar estas fortalezas. De los resultados de esta investigación se desprende que los progenitores que encabezan estas familias se sienten moderadamente competentes en su rol parental y que éste es un aspecto importante para el desarrollo que debe ser fomentado en el marco de un sentimiento de controlabilidad sobre la tarea educativa y un rol parental reflexivo. Así mismo, estas familias muestran su capacidad para ser independientes y al mismo tiempo estar unidos a su familia y éste es un aspecto fundamental para el desarrollo de hijos e hijas a distintas edades y en relación con distintos aspectos del ajuste, de modo que el

reforzamiento de los lazos afectivos y el apoyo familiar entre sus miembros resulta un aspecto de intervención primordial.

En este sentido, nos parece importante destacar que la percepción que estos progenitores mantienen sobre lo que sucede en el seno familiar es relevante para el desarrollo de sus hijos e hijas. Por lo tanto, parece necesario trabajar con las familias usuarias de los servicios de preservación familiar, tomando en consideración que su percepción es compleja y no puede ser comprendida desde modelos simplistas o uniformes para todas las familias.

Así mismo, nuestros resultados indican que **es importante trabajar con estas familias desde que sus hijos e hijas son pequeños**. Los resultados de esta investigación no justifican la concentración de los recursos de los servicios de preservación entre las familias con hijos e hijas adolescentes, aunque sin duda las actuaciones con estas familias siguen siendo fundamentales.

En definitiva, los resultados de esta investigación permiten afirmar que las **familias usuarias de servicios de preservación familiar son un contexto promotor importante para el desarrollo de sus hijos e hijas**. Por tanto, parece fundamental que desde los servicios sociales se sigan desarrollando intervenciones en el ámbito de la preservación familiar que confíen en la familia como contexto fundamental para la promoción del desarrollo de los menores y que apuesten porque este contexto siga cumpliendo con sus funciones y asumiendo sus responsabilidades hacia el cuidado de los hijos e hijas.

En relación con el desarrollo de los niños y adolescentes que crecen en familias usuarias de servicios de preservación familiar, los resultados de nuestra investigación ponen de manifiesto que no se justifica concentrar todos los recursos dirigidos a los menores durante la etapa evolutiva de la adolescencia. Es necesario **desarrollar intervenciones específicas para promover el desarrollo positivo de estos niños y niñas, chicos y chicas a todas las edades, prestando particular atención a la edad escolar**.

Los resultados vertidos en estas páginas indican, así mismo, la **necesidad de considerar el desarrollo de estos menores de forma comprehensiva**, prestando atención a distintos aspectos de su ajuste personal, como sus problemas de ajuste y sus habilidades sociales, así como de forma particular a su ajuste académico en el contexto escolar.

Concretamente, las intervenciones dirigidas a estos menores deben prestar más atención a determinadas facetas del desarrollo en función de su edad. Así, durante los años preescolares parece necesario fomentar de forma específica las habilidades sociales. Durante los años escolares y la adolescencia es relevante promover una adaptación escolar positiva y prevenir los problemas de ajuste.

Así mismo, se justifica que estas intervenciones se desarrollen conjuntamente para los niños y niñas, chicos y chicas, que crecen en estos contextos, aunque es necesario atender a algunas particularidades. Así, durante los años escolares se debe prestar

especial atención a la promoción de una adaptación positiva entre las niñas, ya que se encuentran en especial situación de vulnerabilidad. Durante la adolescencia, los varones requieren de una mayor atención, dado que pueden experimentar más problemas en distintas facetas del desarrollo.

Atendiendo de forma específica a la etapa evolutiva de la adolescencia, los resultados de esta investigación indican que los procesos de desarrollo durante este período pueden adquirir diversas formas, de modo que **es necesario diversificar los recursos de intervención para satisfacer las necesidades específicas de estos chicos y chicas**.

Concretamente, **el entorno escolar desempeña un papel crítico para el desarrollo de los chicos y chicas adolescentes que crecen en estos contextos familiares**, por lo que parece necesario **fomentar actuaciones que permitan a los centros educativos funcionar como contextos de apoyo** para los menores que acceden al sistema desde situaciones familiares de dificultad. El trabajo conjunto con las familias de estos chicos y chicas puede resultar una herramienta de intervención particularmente valiosa.

El nivel de adaptación al contexto escolar demostrado por gran parte de los adolescentes de esta investigación da indicios de que este tipo de actuaciones es eficaz para muchos de los chicos y chicas de distintas edades que crecen en familias usuarias de servicios de preservación familiar. Sin embargo, la escuela debe incrementar sus esfuerzos para garantizar la adaptación positiva de algunos de estos menores, particularmente quienes experimentan mayor fracaso académico, garantizando experiencias de éxito que permitan una vinculación positiva con la comunidad educativa.

Parece particularmente relevante que desde el entorno escolar se desarrollen actuaciones comprensivas con estos chicos y chicas, en las que se atiende a sus necesidades emocionales y sociales más allá de los aspectos académicos. Concretamente, la escuela debe dedicar especiales esfuerzos para promover el desarrollo positivo de chicos y chicas con un buen ajuste académico pero que pueden presentar otro tipo de necesidades emocionales y sociales. Así mismo, debe prestar especial atención a los adolescentes, particularmente varones, que muestran un buen nivel de adaptación en el grupo-clase pero que pueden requerir de otras actuaciones para fomentar una experiencia académica de éxito, así como el desarrollo de habilidades sociales adecuadas. En este marco de actuación, el profesorado adquiere un papel muy importante como figura de apoyo complementaria a los iguales.

Finalmente, **el entorno escolar desempeña un papel fundamental en la detección e intervención sobre las situaciones de absentismo escolar** en las que se encuentran gran parte de los chicos y chicas de familias usuarias de servicios de preservación familiar. Concretamente, la detección de estas situaciones debe realizarse entre todos los chicos y chicas adolescentes, prestando particular atención a los más mayores, con mayores tasas de fracaso académico y que muestran una conducta más disruptiva en el aula. Las actuaciones encaminadas a prevenir estas situaciones deben incluir incentivos para

permanecer en el sistema educativo y experiencias educativas relevantes, así como contemplar la intervención con el grupo de iguales. Así mismo, estas intervenciones deben examinar otras problemáticas personales y trabajar conjuntamente con la familia en aquellas situaciones de absentismo que se producen sin una motivación aparente.

En **definitiva**, este trabajo es otro elemento de juicio con el que corroborar la necesidad de poner en marcha investigaciones y desarrollar intervenciones para la promoción de las competencias familiares y la satisfacción de las necesidades evolutivo-educativas de todos los menores que crecen en familias usuarias de servicios de preservación y fortalecimiento familiar. Nuestros hallazgos nos ofrecen así mismo argumentos para reafirmar la necesidad de desarrollar estas actuaciones desde un enfoque positivo de trabajo con estas familias y sus hijos e hijas, en el que la perspectiva de los propios miembros familiares adquiere un papel fundamental.

Referencias bibliográficas

- Abad, J., Forns, M., Amador, J. A. y Martorell, B. (2000). Fiabilidad y validez del Youth Self Report en una muestra de adolescentes. *Psicothema*, 12(1), 49-54.
- Abelev, M. S. (2009). Advancing out of poverty: Social class worldview and its relation to resilience. *Journal of Adolescent Research*, 24(1), 114-141.
- Achenbach, T. M. (1995). Developmental issues in assessment, taxonomy, and diagnosis of child and adolescent psychopathology. En D. Cicchetti y D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol. 1. Theory and methods* (pp. 57-80). Nueva York: John Wiley.
- Achenbach, T. M. (Ed. del volumen). (1985). *Developmental Clinical Psychology and Psychiatry: Vol. 3. Assessment and taxonomy of child and adolescent psychopathology* (Ed. de la serie A. E. Kazdin). Beverly Hills, California: SAGE.
- Achenbach, T. M. y Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Achenbach, T. M., Bird, H. R., Canino, G., Phares, V., Gould, M. y Rubio-Stipex, M. (1990). Epidemiological comparisons of Puerto Rican and U.S. Mainland children: Parent, teacher, and self-reports. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29(1), 84-93.
- Achenbach, T. M., Dumenci, L. y Rescorla, L. A. (2002). Ten-year comparisons of problems and competencies for national samples of youth: Self, parent and teacher reports. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(4), 194-203.
- Ackerman, B. P., Brown, E. D. e Izard, C. (2004). The relations between contextual risk, earned income, and the school adjustment of children from economically disadvantaged families. *Developmental Psychology*, 40(2), 204-216.
- Ackerman, B. P., Kogos, J., Youngstrom, E., Schoff, K. e Izard, C. (1999). Family instability and the problem behaviors of children from economically disadvantaged families. *Developmental Psychology*, 35(1), 258-268.
- Acosta, M. y Campos, M. (1999). Una experiencia municipal de intervención con familias. *Intervención Psicosocial*, 8(3), 385-393.
- Agresti, A. (1996). *Introduction to categorical data analysis*. Nueva York: John Wiley.
- Aldenderfer, M. y Blashfield, R. (1987). *Cluster analysis*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Allen, K. R., Fine, M. A. y Demo, D. H. (2000). An overview of family diversity: Controversies, questions and values. En D. H. Demo, K. R. Allen y M. A. Fine (Eds.), *Handbook of family diversity* (pp. 1-14). Nueva York: Oxford University Press.
- Alonso, C. y Del Barrio, V. (1997). Efectividad de tres intervenciones para la prevención del consumo de tabaco en el medio escolar. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 50(2), 223-241.
- Alonso, C. y Del Barrio, V. (1998). Efectividad de tres intervenciones para la prevención del consumo de alcohol en la escuela. *Análisis y Modificación de Conducta*, 24(97), 679-701.
- Alsaker, F. D. y Kroger, J. (2006). Self-concept, self-esteem and identity. En S. Jackson y L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development* (pp. 90-117). Padstow, Cornwall: Psychology Press.
- American Psychiatric Association (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: texto revisado* (4ª ed.) (Masson, Trad.). Washington, DC: American Psychiatric Association. (Trabajo original publicado en 1994).
- Amerikaner, M., Monks, G., Wolfe, P. y Thomas, S. (1994). Family interaction and individual psychological health. *Journal of Counseling & Development*, 72(6), 614-620.
- Anderson, S. A. y Gavazzi, S. M. (1990). A test of the Olson Circumplex Model: Examining its curvilinear assumption and the presence of extreme types. *Family Process*, 29(3), 309-324.
- Anguera, M. T. (2008). Diseños evaluativos de baja intervención. En M. T. Anguera, S. Chacón y Á. Blanco (Coords.). *Evaluación de programas sociales y sanitarios. Un abordaje metodológico* (pp. 153-182). Madrid: Síntesis.
- Annunziata, D., Hogue, A., Faw, L. y Liddle, H. A. (2006). Family functioning and school success in at-risk, inner-city adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), 105-113.
- Anthony, E. K. (2008). Cluster profiles of youths living in urban poverty: Factors affecting risk and resilience. *Social Work Research*, 32(1), 6-17.
- Arenas, A. (2008). *La familia en su entorno social. Un estudio sobre familias en situación de riesgo y sus vecindarios*. Trabajo de investigación no publicado, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Arruabarrena, M. I. y De Paúl, J. (2002). Evaluación de un programa de tratamiento para familias maltratantes y negligentes y familias alto-riesgo. *Intervención Psicosocial*, 11(2), 213-227.

- Asen, E. (2007). Changing "multi-problem families" - developing a multi-contextual system approach, *E- Journal Social Work & Society*, 7(1), 1-10. Recuperado de <http://www.socwork.net/2007/festschrift/esw/asen>.
- Asociación de Academias de la Lengua Española y Real Academia Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.
- Ato, M. (1991). *Investigación en ciencias del comportamiento*. Barcelona: PPU.
- Attala, J. M. y Summers, S. M. (1999). A comparative study of health, developmental and behavioral factors in preschool children of battered and nonbattered women. *Children's Health Care*, 28(2), 189-200.
- Atzaba-Poria, N., Pike, A. y Deater-Deckard, K. (2004). Do risk factors for problem behaviour act in a cumulative manner? An examination of ethnic minority and majority children through an ecological perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 707-718.
- Ayoub, C. C. y Jacewitz, M. M. (1982). Families at risk of poor parenting: A descriptive study of sixty at risk families in a model prevention program. *Child abuse & Neglect*, 6, 413-422.
- Ayoub, C. C., Willett, J. B. y Robinson, D. S. (1992). Families at risk of child maltreatment: Entry-level characteristics and growth in family functioning during treatment. *Child Abuse & Neglect*, 16(4), 495-511.
- Ayuntamiento de Madrid (2005). *Memoria del Área de Empleo y Servicios a la Ciudadanía. 2005. Dirección General de Servicios Sociales*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid.
- Ayuntamiento de Sevilla (s.f.). *Recursos del Área de Bienestar Social* [Fichas informativas]. Recuperado del sitio Web del Área de Bienestar, Ayuntamiento de Sevilla: <http://www.sevilla.org/impe/sevilla/contenido?pag=/contenidos/bienestarSocialSolidaridad/RecursosdelArea&idActivo=C33765&idSeccion=C642&vE=D4268>.
- Azar, S. T. y Weinzierl, K. M. (2005). Child maltreatment and childhood injury research: A cognitive behavioral approach. *Journal of Pediatric Psychology*, 30(7), 598-614.
- Bagdasaryan, S. (2005). Evaluating family preservation services: Reframing the question of effectiveness. *Children and Youth Services Review*, 27(6), 615-635.
- Bain, S. K. y Pelletier, K. A. (1999). Social and behavioral differences among a predominantly African American preschool sample. *Psychology in the Schools*, 36(3), 249-259.

- Baker, B. L. y Heller, T. L. (1996). Preschool children with externalizing behaviors: Experience of fathers and mothers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24(4), 513-532.
- Barber, B. K. y Buehler, C. (1996). Family cohesion and enmeshment: Different constructs, different effects. *Journal of Marriage and the Family*, 58(2), 433-441.
- Barnes, H. L. y Olson, D. H. (1985). Parent-adolescent communication and the Circumplex Model. *Child Development*, 56, 438-447.
- Baron, R. M. y Kenny, D. A. (1986). The moderador-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(8), 1173-1182.
- Basow, S. A. y Rubin, L. R. (1999). Gender influences on adolescent development. En N. G. Johnson, M. C. Roberts y J. Worell (Eds.), *Beyond appearance: A new look at adolescent girls* (pp. 25-52). District of Columbia: American Psychological Association.
- Beitchman, J. H., Zucker, K. J., Hood, J. E., DaCosta, G. A. y Akman, D. (1991). A review of the short-term effects of child sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 15(4), 537-556.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35(4), 320-335.
- Belsky, J. y MacKinnon, C. (1994). Transition to school: Developmental trajectories and school experiences. *Early Education and Development*, 5(2), 106-119.
- Ben-David, A. y Jurich, J. (1993). A test of adaptability: Examining the curvilinear assumption. *Journal of Family Psychology*, 7(3), 370-375.
- Berry, M. (1991). The assessment of imminence of risk of placement: Lessons from a family preservation program. *Children and Youth Services Review*, 13(4), 239-256.
- Bianchi, S. M. (1984). Children's progress through school: A research note. *Sociology of Education*, 57, 184-192.
- Black, M. M., Dubowitz, H. y Starr, R. H. (1999). African American fathers in low income, urban families: Development, behavior, and home environment of their three-year-old children. *Child Development*, 70(4), 967-978.
- Bloom, E. L., Karagiannakis, A., Toste, J. R., Heath, N. L. y Konstantinopoulos, E. (2007). Severity of academic achievement and social skills deficits. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 911-930.

- Blum, R. W., McNeely, C. y Nonnemaker, J. (2002). Vulnerability, risk, and protection. *Journal of Adolescent Health, 31*(Suppl. 1), 28-39.
- Bor, W. y Sanders, M., R. (2004). Correlates of self-reported coercive parenting of preschool-aged children at high risk for the development of conduct problems. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 38*, 738-745.
- Bornstein, M. H. (Ed.). (2002). *Handbook of parenting* (2ª ed.). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bourcet, C. (1998). Self-evaluation and school adaptation in adolescence. *European Journal of Psychology of Education, 13*(4), 515-527.
- Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. Nueva York: Jason Aronson.
- Boyd, R. R. y Tashakkori, A. (1994, Noviembre). *A comparison of the Hispanic dropout and non-dropout between the 8th and 10th grades*. Documento presentado en la reunión anual de la Midsouth Educational Research Association, Nashville, TN, EE. UU.
- Bradley, R. H. (2002). Environment and parenting. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol 2. Biology and ecology of parenting* (2ª ed., pp. 281-314). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bradley, R. H. y Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology, 53*, 371-399.
- Bradley, R. H. y Corwyn, R. F. (2005). Caring for children around the world: A view from home. *International Journal of Behavioral Development, 29*(6), 468-478.
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., Caldwell, B. M., Whiteside-Mansell, L., Wasserman, G. A. y Mink, I. T. (2000). Measuring the home environments of children in early adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 10*(3), 247-288.
- Bradley, R. H., Rock, S. L., Caldwell, B. M., Harris, P. T. y Hamrick, H. M. (1987). Home environment and school performance among black elementary school children. *Journal of Negro Education, 56*(4), 499-509.
- Brizuela, B. M. y García-Sellers, M. J. (1999). School adaptation: A triangular process. *American Educational Research Journal, 36*(2), 345-370.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano* (A. Devoto, Trad.). Cambridge: Harvard University Press. (Trabajo original publicado en 1979).
- Brooks, V. y Coll, K. (1994, Abril). *Troubled youth: Identification and intervention strategies*. Documento presentado en la reunión anual de la National Convention of

the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance, Denver, CO, EE. UU.

Brown, J., Cohen, P., Johnson, J. G. y Salzinger, S. (1998). A longitudinal analysis of risk factors for child maltreatment: Findings of a 17-year prospective study of officially recorded and self-reported child abuse and neglect. *Child Abuse & Neglect*, 22(11), 1065-1078.

Bruyn, E. H., Dekovic, M. y Meijnen, G. W. (2003). Parenting, goal orientations, classroom behavior, and school success in early adolescence. *Applied Developmental Psychology*, 24(4), 393-412.

Buelow, G. (1995). Comparing students from substance abusing and dysfunctional families: Implications for counseling. *Journal of Counseling & Development*, 73(3), 327-330.

Bugental, D. B., Blue, J., Cortez, V., Fleck, K., Kopeikin, H., Lewis, J. C., et al. (1993). Social cognitions as organizers of autonomic and affective responses to social challenge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(1), 94-103.

Burchinal, M., Roberts, J. E., Zeisel, S. A., Hennon, E. A. y Hooper, S. (2006). Social risk and protective child, parenting, and child care factors in early elementary school years. *Parenting: Science and Practice*, 6(1), 79-113.

Calvete, E. y Cardeñoso, O. (2005). Gender differences in cognitive vulnerability to depression and behavior problems in adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(2), 179-192.

Campbell, F. A., Pungello, E. P. y Miller-Johnson, S. (2002). The development of perceived scholastic competence and global self-worth in African American adolescents from low-income families: The roles of family factors, early educational intervention, and academic experience. *Journal of Adolescent Research*, 17(3), 277-302.

Canalda, G. y Carbonés, J. (2005). Acontecimientos vitales. En L. Ezpeleta (Ed.), *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo* (pp. 337-358). Barcelona: Masson.

Carbonell, D. M., Reinherz, H. Z. y Giaconia, R. M. (1998). Risk and resilience in late adolescence. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 15(4), 251-272.

Carlson, E. A., Sroufe, L. A., Collins, W. A., Jimerson, S., Weinfield, N., Henninghausen, K., et al. (1999). Early environmental support and elementary school adjustment as predictors of school adjustment in middle adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 72-94.

- Carpenter, A. y Donohue, B. (2006). Parental satisfaction in child abuse and neglect: A review of standardized measures. *Aggression and violent behavior, 11*(6), 577-586.
- Carpenter, E. M. y Nangle, D. W. (2006). Caught between stages: Relational aggression emerging as a developmental advance in at-risk preschoolers. *Journal of Research in Childhood Education, 21*(2), 177-188.
- Carpenter, E. M., Shepherd, E. J. y Nangle, D. W. (2008). Validation of the SSRS-T, preschool level as a measure of positive social behavior and conduct problems. *Education and Treatment of Children, 31*(2), 183-202.
- Carroll, A., Durkin, K., Hattie, J. y Houghton, S. (1997). Goal setting among adolescents: A comparison of delinquent, at-risk and not-at-risk youth. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 441-450.
- Casullo, M. M. (1998). *Adolescentes en riesgo. Identificación y orientación psicológica*. Buenos Aires: Paidós.
- Chacón, S., Shadish, W. R. y Cook, T. D. (2008). Diseños evaluativos de intervención media. En M. T. Anguera, S. Chacón y Á. Blanco (Coords.). *Evaluación de programas sociales y sanitarios. Un abordaje metodológico* (pp. 185-218). Madrid: Síntesis.
- Chaffin, M., Bonner, B. L. y Hill, N. E. (2001). Family preservation and family support programs: Child maltreatment outcomes across client risk levels and program types. *Child Abuse & Neglect, 25*(10), 1269-1289.
- Cheney, D., Flower, A. y Templeton, T. (2008). Applying response to intervention metrics in the social domain for students at risk of developing emotional or behavioral disorders. *The Journal of Special Education, 42*(2), 108-126.
- Cicchetti, D. y Olsen, K. (1990). The developmental psychopathology of child maltreatment. En M. Lewis y S. M. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 261-279). Nueva York: Plenum Press.
- Cicchetti, D. y Schneider-Rosen, K. (Eds.) (1984). *Childhood depression*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cicchetti, D. y Toth, S. L. (1997). Transactional ecological systems in developmental psychopathology. En S. S. Luthar, J. A. Burack, D. Cicchetti y J. R. Weisz (Eds.), *Developmental psychopathology. Perspectives on adjustment, risk, and disorder* (pp. 317-349). Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, P. (1995). Risk and resiliency in adolescence: The current status of research on gender differences. *Equity Issues, 1*(1), 1-13.

- Clarke, A. R., Barry, R. J., McCarthy, R. y Selikowitz, M. (2001). Age and sex effects in the EEG: Differences in two subtypes of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Neurophysiology*, 112(5), 815-826.
- Clemente, A. (1983). *Aproximación cognitiva a la caracterización de los problemas escolares en el ciclo superior de EGB y su relación con el rendimiento académico*. Disertación Doctoral no publicada, Universidad de Valencia, Valencia.
- Clemente, A., Albiñana, P. y Doménech, F. (1997). Predicción del rendimiento académico en estudiantes de Secundaria a través de factores de inteligencia, socialización, desadaptación escolar, autoconcepto y personalidad. *Revista de Psicología de la Educación*, 22, 55-68.
- Clemente, A., Albiñana, P. y Doménech, F. (1998). Análisis de las diferencias entre sexos, en socialización y adaptación, en alumnos de los dos primeros cursos de Secundaria. *Psicología Educativa*, 4(2), 157-166.
- Clemente, A., Doménech, F. y Albiñana, P. (2000). Adaptación académica en los adolescentes de Secundaria: un análisis diferencial según el género. *Revista de Ciencias de la Educación*, 181, 33-38.
- Clemente, A., Pérez-González, F. y García-Ros, R. (1990). Evaluación de la conducta escolar problemática: el Cuestionario de Desadaptación Escolar (C.D.E.), su relación con el rendimiento académico y otras variables psicométricas. *Revista de Psicología de la Educación*, 2(3), 1-14.
- Cluff, R. B., Hicks, M. y Madsen, C. H., Jr. (1994). Beyond the Circumplex Model: A moratorium on curvilinearity. *Family Process*, 33(1), 74-79.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Coleman, P. K. y Karraker, K. H. (1997). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental Review*, 18(1), 47-85.
- Coleman, P. K. y Karraker, K. H. (2000). Parenting self-efficacy among mothers of school-age children: Conceptualization, measurement, and correlates. *Family Relations*, 49(1), 13-24.
- Coleman, P. K. y Karraker, K. H. (2003). Maternal self-efficacy beliefs, competence in parenting, and toddlers' behavior and development status. *Infant Mental Health Journal*, 24(2), 126-148.
- Collins, W. A., Madsen, S. D. y Susman-Stillman, A. (2002). Parenting during middle childhood. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 1. Children and parenting* (2ª ed., pp. 73-101). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Combs-Orme, T. y Thomas, K. H. (1997). Assessment of troubled families. *Social Work Research, 21*(4), 261-269.
- Compas, B. E. (2004). Processes of risk and resilience during adolescence. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2ª ed., pp. 263-296). Nueva Jersey: John Wiley.
- Compas, B. E., Howell, D. C., Phares, V., Williams, R. A. y Giunta, C. T. (1989). Risk factors for emotional/behavioral problems in young adolescents: A prospective analysis of adolescent and parental stress and symptoms. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 57*(6), 732-740.
- Conger, K. J., Rueter, M. y Conger, R. D. (2000). The role of economic pressure in the lives of parents and their adolescents: The Family Stress Model. En L. J. Crockett y R. K. Silbereisen (Eds.), *Negotiating adolescence in times of social change* (pp. 201-223). Cambridge: Cambridge University Press.
- Conger, R. D., McLoyd, V. C., Wallace, L. E., Sun, Y., Simons, R. L. y Brody, G. H. (2002). Economic pressure in African American families: A replication and extension of the Family Stress Model. *Developmental Psychology, 38*(2), 179-193.
- Conrad, B., Gross, D., Fogg, L. y Ruchala, P. (1992). Maternal confidence, knowledge, and quality of mother-toddler interactions: A preliminary study. *Infant Mental Health Journal, 13*(4), 353-362.
- Cook-Darzens, S., Doyen, C., Falissard, B. y Mouren, M.-C. (2005). Self-perceived family functioning in 40 French families of anorexic adolescents: Implications for therapy. *European Eating Disorders Review, 13*(4), 223-236.
- Corapci, F. y Wachs, T. D. (2002). Does parental mood or efficacy mediate the influence of environmental chaos upon parenting behavior?. *Merrill-Palmer Quarterly, 48*(2), 182-201.
- Cortina, J. M. y Nouri H. (2000). *Effect size for ANOVA designs*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Côté, S., Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Zoccolillo, M. y Vitaro, F. (2002). Childhood behavioral profiles leading to adolescent conduct disorder: Risk trajectories for boys and girls. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 41*(9), 1086-1094.
- Cowan, P. A., Cowan, C. P. y Schulz, M. S. (1996). Thinking about risk and resilience in families. En E. M. Hetherington y E. A. Blechman (Eds.), *Stress, coping, and resiliency in children and families* (pp. 1-38). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cox, M. J. y Paley, B. (1997). Families as systems. *Annual Review of Psychology, 48*, 243-267.

- Crosby, E. G. y French, J. L. (2002). Psychometric data for teacher judgments regarding the learning behaviors of primary grade children. *Psychology in the Schools*, 39(3), 235-244.
- Cunningham, C. E. y Boyle, M. H. (2002). Preschoolers at risk for attention-deficit hyperactivity disorder and oppositional defiant disorder: Family, parenting, and behavioral correlates. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(6), 555-569.
- Cusick, H. M. (2001). Characteristics of families presenting to a family preservation program. (Disertación Doctoral, Kent State University Graduate School of Education, 2000). *Dissertation Abstracts International*, 61(07), 3899B.
- Daignault, I. V. y Hebert, M. (2009). Profiles of school adaptation: Social, behavioral and academic functioning in sexually abused girls. *Child Abuse & Neglect*, 33(2), 102-115.
- Davies, D. (1999). *Child development. A practitioner's guide*. Nueva York: Guilford Press.
- Davis, C., Tang, C. y Ko, J. (2002). Assessing the impact of social factors on the mental health of Chinese at risk adolescents in Hong Kong. *British Journal of Social Work*, 32(5), 609-619.
- De la Orden, A. y González, C. (2005). Variables que discriminan entre alumnos de bajo y medio-alto rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 573-599.
- De Paúl, J. (2009). La intervención psicosocial en protección infantil en España: evolución y perspectivas. *Papeles del Psicólogo*, 30(1), 4-12.
- De Paúl, J. y Arruabarrena, M. I. (2001). *Manual de protección infantil* (2ª ed.). Barcelona: Elsevier Masson.
- De Paúl, J. y Arruabarrena, M. I. (2003). Evaluation of a treatment program for abusive and high-risk families in Spain. *Child Welfare*, 82(4), 413-442.
- Deater-Deckard, K., Dodge, K. A., Bates, J. E. y Pettit, G. S. (1998). Multiple risk factors in the development of externalizing behavior problems: Group and individual differences. *Development and Psychopathology*, 10(3), 469-493.
- Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas. BOJA nº 118 del 23 de junio de 2003. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Dekovic, M. (1999). Risk and protective factors in the development of problem behavior during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(6), 667-685.

- Dekovic, M., Janssens, J. y Van As, N. (2003). Family predictors of antisocial behavior in adolescence. *Family Process*, 42(2), 223-235.
- Denham, S. A. y Burton, R. (1996). A social-emotional intervention for at-risk 4-year-olds. *Journal of School Psychology*, 34(3), 225-245.
- Dennis, T. A., Brotman, L. M., Huang, K.-Y. y Gouley, K. K. (2007). Effortful control, social competence, and adjustment problems in children at risk for psychopathology. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(3), 442-454.
- Diamantopoulou, S., Henricsson, L. y Rydell, A. -M. (2005). ADHD symptoms and peer relations of children in a community sample: Examining associated problems, self-perceptions, and gender differences. *International Journal of Behavioral Development*, 29(5), 388-398.
- Díaz-Aguado, M. J. y Baraja, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos interétnicos*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Dirección General de Inclusión Social (2004). *Sistema de Información de Usuarios de Servicios Sociales. Datos generales 2004*. Recuperado del sitio Web del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales: <http://www.mtas.es/SGAS/ServiciosSocDep/ServiciosSociales/siuss/SIUSS.htm>.
- Dishion, T. J. y Piehler, T. F. (2007). Peer dynamics in the development and change of child and adolescent problem behavior. En A. S. Masten (Ed.), *Multilevel dynamics in developmental psychopathology. Pathways to the future* (pp. 151-180). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Dixon-Floyd, I. y Johnson, S. W. (1997). Variables associated with assigning students to behavioral classrooms. *Journal of Educational Research*, 91(2), 123-126.
- Domingo, J. y Pérez, P. (2003). El período de adaptación. En J. L. Gallego y E. Fernández (Dir.), *Enciclopedia de Educación Infantil: Vol. 1* (pp. 789-812). Málaga: Aljibe.
- Domínguez, A. (2005). Absentismo escolar y atención a la diversidad. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, 6, 259-267.
- Donenberg, G. y Baker, L. B. (1993). The impact of young children with externalizing behaviors on their families. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21(2), 179-198.
- Dowrick, P. W. y Crespo, N. (2005). School failure. En T. P. Gullota y G. R. Adams (Eds.), *Handbook of adolescent behavioral problems. Evidence-based approaches to prevention and treatment* (pp. 589-610). Nueva York: Springer Science & Business Media.

- Duarte, R. y Escario, J. J. (2006). Alcohol abuse and truancy among Spanish adolescents: A count-data approach. *Economics of Education Review*, 25(2), 179-187.
- DuBois, D. L., Burk-Braxton, C., Swenson, L. P., Tevendale, H. D., Lockerd, E. M. y Moran, B. L. (2002). Getting by with a little help from self and others: Self-esteem and social support as resources during early adolescence. *Developmental Psychology*, 38(5), 822-839.
- Dusek, J. B. y McIntyre, J. G. (2003). Self-concept and self-esteem development. En G. R. Adams y M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 290-309). Padstow, Cornwall: Blackwell.
- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2ª ed., pp. 125-153). Nueva Jersey: John Wiley.
- Eccles, J. S. y Roeser, R. W. (1999). School and community influences on human development. En M. H. Bornstein y M. E. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (4ª ed., pp. 503-554). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Eccles, J. S. y Roeser, R. W. (2003). Schools as developmental contexts. En G. R. Adams y M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 129-148). Padstow, Cornwall: Blackwell.
- Edwards, C. P. y Liu, W. -L. (2002). Parenting toddlers. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 1. Children and parenting* (2ª ed., pp. 45-67). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Egeland, B. (2007). Understanding developmental processes of resilience and psychopathology: Implications for policy and practice. En A. S. Masten (Ed.), *Multilevel dynamics in developmental psychopathology. Pathways to the future* (pp. 83-117). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Egeland, B., Carlson, E. y Sroufe, L. A. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology*, 5(4), 517-528.
- Egger, H. L., Costello, E. J. y Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: A community study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42(7), 797-807.
- Eisenberg, N. y Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. En W. Damon (Ed. de la serie) y N. Eisenberg (Ed. del volumen), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5ª ed., pp. 701-778). Nueva York: John Wiley.
- Elder, G. H. (1995). Life trajectories in changing societies. En A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 46-68). Nueva York: Cambridge University Press.

- Elder, G. H., Eccles, J. S., Ardelt, M. y Lord, S. (1995). Inner-city parents under economic pressure: Perspectives on the strategies of parenting. *Journal of Marriage and the Family*, 57(3), 771-784.
- Elder, G. H., Nguyen, T. y Caspi, A. (1985). Linking family hardship to children's lives. *Child Development*, 56, 361-375.
- Ellenbogen, S. y Chamberland, C. (1997). The peer relations of dropouts: A comparative study of at-risk and not at-risk youths. *Journal of Adolescence*, 20(4), 355-367.
- Elliott, S. N., Gresham, F. M., Frank, J. L. y Beddow, P. A. (2008). Intervention validity of social behavior rating scales: Features of assessments that link results to treatment plans. *Assessment for Effective Intervention*, 34(1), 15-24.
- Engels, R., Dekovic, M. y Meeus, W. (2002). Parenting practices, social skills and peer relationships in adolescence. *Social Behavior and Personality*, 30(1), 3-17.
- Engle, P. L., Castle, S. y Menon, P. (1996). Child development: Vulnerability and resilience. *Social Science & Medicine*, 43(5), 621-635.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L. y Olson, L. S. (2007). Early schooling: The handicap of being poor and male. *Sociology of Education*, 80(2), 114-138.
- Epstein, J. L. y Sanders, M. G. (2002). Family, school, and community partnerships. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 5. Practical issues in parenting* (2ª ed., pp. 407-437). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Estévez, E., Martínez, B. y Jiménez, T. I. (2003). Características del sistema familiar de adolescentes rechazados y populares en la escuela. *Encuentros en Psicología Social*, 1(1), 68-71.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28(4), 81-89.
- Ethier, L. S., Lacharite, C. y Couture, G. (1995). Childhood adversity, parental stress, and depression of negligent mothers. *Child Abuse & Neglect*, 19(5), 619-632.
- Fairchild, A. J., MacKinnon, D. P., Taborga, M. P. y Taylor, A. B. (2009). R² effect-size measures for mediation analysis. *Behavior Research Methods*, 41(2), 486-498.
- Fantuzzo, J., Bulotsky, R., McDermott, P., Mosca, S. y Lutz, M. N. (2003). A multivariate analysis of emotional and behavioral adjustment and preschool educational outcomes. *School Psychology Review*, 32(2), 185-203.
- Fantuzzo, J., Manz, P. H. y McDermott, P. (1998). Preschool version of the Social Skills Rating System: An empirical analysis of its use with low-income children. *Journal of School Psychology*, 36(2), 199-214.

- Farrell, M. P. y Barnes, G. M. (1993). Family systems and social support: A test of the effects of cohesion and adaptability on the functioning of parents and adolescents. *Journal of Marriage and the Family*, 55(1), 119-132.
- Feagans, L. y McKinney, J. D. (1981). The pattern of exceptionality across domains in learning disabled children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1(4), 313-328.
- Feldman, R. S., Salzinger, S., Rosario, M., Alvarado, L. y Hammer, M. (1995). Parent, teacher, and peer ratings of physically abused and non-maltreated children's behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23(3), 317-334.
- Felner, R. D., Brand, E., DuBois, D. L., Adan, A. M., Mulhall, P. F. y Evans, E. G. (1995). Socioeconomic disadvantage, proximal environmental experiences, and socioemotional and academic adjustment in early adolescence: Investigation of a mediated effects model. *Child Development*, 66, 774-792.
- Fergusson, D. M. y Woodward, L. J. (2000). Educational, psychosocial, and sexual outcomes of girls with conduct problems in early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(6), 779-792.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Fishbein, D. H., Herman-Stahl, M., Eldreth, D., Paschall, M. J., Hyde, C., Hubal, R., et al. (2006). Mediators of the stress--substance-use relationship in urban male adolescents. *Prevention Science*, 7(2), 113-126.
- Flammer, A. y Alsaker, F. D. (2006). Adolescents in school. En S. Jackson y L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development* (pp. 223-245). Padstow, Cornwall: Psychology Press.
- Flanagan, K. S., Bierman, K. L., Kam, C. -M., Coie, J. D., Dodge, K. A., Foster, E., et al. (2003). Identifying at-risk children at school entry: The usefulness of multibehavioral problem profiles. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32(3), 396-407.
- Flisher, A. J. y Chalton, D. O. (1995). High-school dropouts in a working-class South African community: Selected characteristics and risk-taking behaviour. *Journal of Adolescence*, 18(1), 105-121.
- Flook, L. y Fuligni, A. J. (2008). Family and school spillover in adolescents' daily lives. *Child Development*, 79(3), 776-787.
- Forehand, R., Biggar, H. y Kotchick, B. A. (1998). Cumulative risk across family stressors: Short- and long-term effects for adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(2), 119-128.

- Forjaz, M. J., Martínez, P. y Cervera-Enguix, S. (2002). Confirmatory factor analysis, reliability, and validity of a Spanish version of FACES III. *The American Journal of Family Therapy*, 30, 439-449.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, E. y Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363-383.
- Frazier, T. W., Youngstrom, E. A., Glutting, J. J. y Watkins, M. W. (2007). ADHD and achievement: Meta-analysis of the child, adolescent, and adult literatures and a concomitant study with college students. *Journal of Learning Disabilities*, 40(1), 49-65.
- Frick, P. J. y Jackson, Y. K. (1993). Family functioning and childhood antisocial behavior: Yet another reinterpretation. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(4), 410-419.
- Gagnon, S. G. y Nagle, R. J. (2004). Relationships between peer interactive play and social competence in at-risk preschool children. *Psychology in the Schools*, 41(2), 173-189.
- Galanaki, E. P., Polychronopoulou, S. A. y Babalis, T. K. (2008). Loneliness and social dissatisfaction among behaviourally at-risk children. *School Psychology International*, 29(2), 214-229.
- Gallardo, M. C. (2006). *Manual de Servicios Sociales Comunitarios*. Madrid: Síntesis.
- Garaigordobil, M., Durá, A. y Pérez, J. I. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 1, 53-63.
- Garbarino, J. y Ganzel, B. (2000). The human ecology of early risk. En J. P. Shonkoff y S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2ª ed., pp. 76-93). Nueva York: Cambridge University Press.
- Garbarino, J. y Kostelny, K. (1992). Child maltreatment as a community problem. *Child Abuse & Neglect*, 16(4), 455-464.
- García, E. (1987). Proceso de socialización. En J. Mayor (Dir.), *La psicología en la escuela infantil* (pp. 263-294). Madrid: Anaya.
- García, E. M. y Magaz, Á. (1998). *EMA: Escalas Magallanes de Adaptación. Manual de referencia*. Baracaldo: COHS.
- García, F. y Musitu, G. (2001). *Autoconcepto forma 5. Manual*. Madrid: TEA.

- García, M. y Peralbo, M. (2000). Cultura, aculturación y percepción de las relaciones familiares. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 81-101.
- Gardner, R. C. (2003). *Estadística para Psicología usando SPSS para Windows* (R. Escalona, Trad.) México. Pearson Educación. (Trabajo original publicado en 2001).
- Gassman-Pines, A. y Yoshikawa, H. (2006). The effects of antipoverty programs on children's cumulative level of poverty-related risk. *Developmental Psychology*, 42(6), 981-999.
- Gaudin, J. M., Polansky, N. A., Kilpatrick, A. C. y Shilton, P. (1996). Family functioning in neglectful families. *Child abuse & Neglect*, 20(4), 363-377.
- Gerard, J. M. y Buehler, C. (2004). Cumulative environmental risk and youth problem behavior. *Journal of Marriage and Family*, 66(3), 702-720.
- Gilmore, L. y Cuskelly, M. (2009). Factor structure of the Parenting Sense of Competence scale using a normative sample. *Child: Care, Health and Development*, 35(1), 48-55.
- Gimeno, A. (1999). *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- Ginsburg, G. S. y Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64(5), 1461-1474.
- Goodnow, J. J. y Collins, W. A. (1990). *Development according to parents. The nature, sources, and consequences of parents' ideas*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum.
- Goossens, L. (2006). Emotion, affect, and loneliness in adolescence. En S. Jackson y L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development* (pp. 51-70). Padstow, Cornwall: Psychology Press.
- Gorall, D. M. y Olson, D. H. (1995). Circumplex Model of family systems: Integrating ethnic diversity and other social systems. En R. H. Mikesell, D. Lusterman y S. H. McDaniel (Eds.), *Integrating family therapy: Handbook of family psychology and systems theory* (pp. 217-233). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gore, S., Aseltine, R. H. y Colton, M. E. (1992). Social structure, life stress and depressive symptoms in a high school-aged population. *Journal of Health and Social Behavior*, 33(2), 97-113.
- Gorman, A. H., Kim, J. y Schimmelbusch, A. (2002). The attributes adolescents associate with peer popularity and teacher preference. *Journal of School Psychology*, 40(2), 143-165.

- Gottfried, A. W., Gottfried, A. E., Bathurst, K., Guerin, D. W. y Parramore, M. M. (2003). Socioeconomic status in children's development and family environment: Infancy through adolescence. En M. H. Bornstein y R. H. Bradley (Eds.), *Socioeconomic status, parenting, and child development* (pp. 189-208). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Graber, J. A. (2004). Internalizing problems during adolescence. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2ª ed., pp. 587-626). Nueva Jersey: John Wiley.
- Grant, K. E., Compas, B. E., Stuhlmacher, A. F., Thurm, A. E., McMahon, S. D. y Halpert, J. A. (2003). Stressors and child and adolescent psychopathology: Moving from markers to mechanisms of risk. *Psychological Bulletin*, 129(3), 447-466.
- Gresham, F. M. (2007) *Social skills improvement system: Universal & targeted assessments & interventions*. [Presentación en Power Point]. Recuperado del Sitio Web de Louisiana School Psychological Association: <http://www.lspaonline.org/documents/SSISCEDSNEWORLEANS1997Powerpoint.ppt>
- Gresham, F. M. y Elliot, S. N. (1990). *Social Skills Rating System. Manual*. Circle Pines: American Guidance Service.
- Grimaldi, V. M. (2007). *Evaluación de riesgo psicosocial en familias usuarias del sistema público de Servicios Sociales de Sevilla*. Disertación Doctoral no publicada, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Guillamón, N. (2003). *Variables socioeconómicas y problemas interiorizados y exteriorizados en niños y adolescentes* (Disertación Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, 2003). Recuperado de http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0611104-151251//ngc1de1.pdf.
- Gutiérrez, A. (2002). *Programa de apoyo a familias de los servicios sociales básicos*. Valladolid: Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades.
- Gutiez, P. (1989). La influencia de la familia en la integración escolar. *Bordón*, 41(4), 719-733.
- Gutman, L. M., Sameroff, A. J. y Cole, R. (2003). Academic growth curve trajectories from 1st grade to 12th grade: Effects of multiple social risk factors and preschool child factors. *Developmental Psychology*, 39(4), 777-790.
- Gutman, L. M., Sameroff, A. J. y Eccles, J. S. (2002). The academic achievement of African American students during early adolescence: An examination of multiple risk, promotive, and protective factors. *American Journal of Community Psychology*, 30(3), 367-499.

- Gwynne, K., Blick, B. A. y Duffy, G. M. (2009). Pilot evaluation of an early intervention programme for children at risk. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 45(3), 118-124.
- Hair, E., Halle, T., Terry-Humen, E., Lavelle, B. y Calkins, J. (2006). Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health, and social outcomes in first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 431-454.
- Haley, J. (1964). *Strategies of psychotherapy*. Nueva York: Grune & Stratton.
- Hampson, R. B., Hulgus, Y. F. y Beavers, W. R. (1991). Comparisons of self-report measures of the Beavers Systems Model and Olson's Circumplex Model. *Journal of Family Psychology*, 4(3), 326-340.
- Harter, S. (1990). Self and identity development. En S. S. Feldman y G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 388-413). Cambridge: Harvard University Press.
- Hay, D. F. y Pawlby, S. (2003). Prosocial development in relation to children's and mothers' psychological problems. *Child Development*, 74(5), 1314-1327.
- Hayes, A. F. (en prensa). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*.
- Hemstreet, B. E. y Flicek, M. (1994, marzo). *Comparing social skills of adolescents in substance abuse treatment and normal adolescents*. Documento presentado en la reunión anual de la Nacional of School Psychologists, Seattle, WA, EE. UU.
- Henning-Stout, M. (1998). Assessing the behavior of girls: What we see and what we miss. *Journal of School Psychology*, 36(4), 433-455.
- Henry, C. S. y Peterson, G. W. (1995). Adolescent social competence, parental qualities, and parental satisfaction. *American Journal of Orthopsychiatry*, 65(2), 249-262.
- Hidalgo, M. V. y Jiménez, L. (2005). *Traducción y adaptación al español del cuestionario Social Skills Rating System. Versión de profesores. Formas preescolar y escolar*. Manuscrito no publicado, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Hidalgo, M. V., Menéndez, S., López, I., Sánchez, J. y Lorence, B. (2005). *Ficha de Inscripción en el programa FAF*. Manuscrito no publicado, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Hidalgo, M. V., Menéndez, S., López, I., Sánchez, J., Lorence, B. y Jiménez, L. (2007). *Convenio de colaboración entre el Excmo. Ayuntamiento de Sevilla y la Universidad de Sevilla en el ámbito de la intervención social con familias en situación de riesgo psicosocial. Memoria anual 2006*. Manuscrito no publicado, Universidad de Sevilla, Sevilla.

- Hidalgo, M. V., Menéndez, S., Sánchez, J. y López, I. (2005). *Inventario de Situaciones Estresantes y de Riesgo (ISER)*. Manuscrito no publicado, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Hidalgo, M. V., Menéndez, S., Sánchez, J., Lorence, B. y Jiménez, L. (2009). *Perfil psicossocial de familias usuarias de los Servicios Sociales Comunitarios por razones de preservación familiar*. Manuscrito en preparación.
- Higgins, D. J. y McCabe, M. P. (2000). Multi-type maltreatment and the long-term adjustment of adults. *Child Abuse Review*, 9(1), 6-18.
- Higgins, D. J. y McCabe, M. P. (2003). Maltreatment and family dysfunction in childhood and the subsequent adjustment of children and adults. *Journal of Family Violence*, 18(2), 107-120.
- Hill, N. E. (2001). Parenting and academic socialization as they relate to school readiness: The role of ethnicity and family income. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 686-697.
- Hill, N. E. y Bush, K. R. (2001). Relationships between parenting environment and children's mental health among African American and European American mothers and children. *Journal of Marriage and Family*, 63(4), 954-966.
- Hines, A. M. (1996). Targeting children at risk through adult health and social services: An analysis of family and environmental risk factors. *Children and Youth Services Review*, 18(7), 603-620.
- Hosmer, D. W. y Lemeshow, S. (2000). *Applied logistic regression* (2ª ed.). Nueva York: John Wiley.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9(2), 191-204.
- Howes, P. W., Cicchetti, D., Toth, S. L. y Rogosch, F. A. (2000). Affective, organizational, and relational characteristics of maltreating families: A system's perspective. *Journal of Family Psychology*, 14(1), 95-110.
- Huizinga, D., Loeber, R., Thornberry, T. P. y Cothorn, L. (2000). *Co-occurrence of delinquency and other problem behaviors. Youth development series. Juvenile justice bulletin* (Informe nº 141). Washington, DC, EE. UU.: Department of Justice. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. (Nº de servicio de reproducción de documentos ERIC ED 449 402).
- Instituto de Evaluación (2007a). *PISA 2006. Programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE. Informe español*. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.

- Instituto de Evaluación (2007b). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2006. Indicadores prioritarios*. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Instituto de la Juventud (2008). *Informe 2008. Juventud en España: Vol. 5. Desigualdades de género. Jóvenes inmigrantes*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. y Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), 18-23.
- Jackson, E. P., Dunham, R. M. y Kidwell, J. S. (1990). The effects of gender and of family cohesion and adaptability on identity status. *Journal of Adolescent Research*, 5(2), 161-174.
- Jadue, G. J. (2001). Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*, 27, 111-118.
- James, A. y Javaloyes, A. (2001). Trastornos psicosociales y psicopatología en la adolescencia. En C. Saldaña (Dir. y Coord.), *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente* (pp. 161-178). Madrid: Pirámide.
- Jao, M., Martínez-Cano, P. y Cervera-Enguix, S. (2002). Confirmatory factor analysis, reliability, and validity of a Spanish version of FACES III. *American Journal of Family Therapy*, 30, 439-449.
- Jiménez, C. (1979). *El problema de la adaptación escolar*. Madrid: Anaya.
- Jiménez, J. (1997). Infancia y maltrato: una perspectiva histórica. *Apuntes de Psicología*, 51, 37-49.
- Jiménez, L. (2007). *Estrés psicosocial y adaptación positiva durante la adolescencia. Un estudio con familias en situación de riesgo psicosocial*. Trabajo de Investigación no publicado, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Jiménez, L. e Hidalgo, M. V. (2005). *Ficha de datos sociodemográficos del menor y su familia en el centro educativo*. Manuscrito no publicado, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Jiménez, L., Dekovic, M. e Hidalgo, M. V. (2009). Adjustment of school-aged children and adolescents growing up in at-risk families: Relationships between family variables and individual, relational and school adjustment. *Children and Youth Services Review*, 31(6), 654-661.
- Jiménez, M. A. (1988). El nivel de adaptación como variable significativa en el rendimiento escolar de una muestra de niños institucionalizados. *Psicologemas*, 2(3), 139-152.

- Johnson, P. (2002). Predictors of family functioning within alcoholic families. *Contemporary Family Therapy*, 24(2), 371-384.
- Johnston, C. (1996). Parent characteristics and parent-child interactions in families of nonproblem children and ADHD children with higher and lower levels of oppositional-defiant behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24(1), 85-104.
- Johnston, C. y Mash, E. J. (1989). A measure of parenting satisfaction and efficacy. *Journal of Clinical and Child Psychology*, 18(2), 167-175.
- Johnston, C. y Patenaude, R. (1994). Parent attributions for inattentive-overactive and oppositional-defiant child behaviors. *Cognitive Therapy and Research*, 18(3), 261-275.
- Jones, T. y Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review*, 25(3), 341-363.
- Jordan, J. R. (1991-92). Cumulative loss, current stress, and the family: A pilot investigation of individual and systemic effects. *Omega*, 24(4), 309-332.
- Jurado, M., Cumba, A., Collazo, L. C. y Matos, M. (2006). Reliability and validity of a Spanish version of the Social Skills Rating System-teacher form. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24(3), 195-209.
- Kaiser, A. P., Hancock, T. B., Cai, X., Foster, E. y Hester, P. P. (2000). Parent-reported behavioral problems and language delays in boys and girls enrolled in Head Start classrooms. *Behavioral Disorders*, 26(1), 26-41.
- Kearney, C. A. (2007). Forms and functions of school refusal behavior in youth: An empirical analysis of absenteeism severity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(1), 53-61.
- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(3), 451-471.
- Kemp, D. E. y Center, D. B. (2001, noviembre). *Temperament based personality, socialization, and behavior in students with emotional/behavioral disorders and general education students*. Documento presentado en la conferencia anual Severe Behavior Disorders in Children and Youth, Tempe, AZ, EE. UU.
- Kernic, M. A., Wolf, M. E., Holt, V. L., McKnight, B., Huebner, C. E. y Rivara, F. P. (2003). Behavioral problems among children whose mothers are abused by an intimate partner. *Child Abuse & Neglect*, 27(11), 1231-1246.

- Kernic, M., Holt, V., Wolf, M., McKnight, B., Huebner, C. y Rivara, F. (2002). Academic and school health issues among children exposed to maternal intimate partner abuse. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 156(6), 549-555.
- Kim, K. J., Conger, R. D., Elder, G. H. y Lorenz, F. O. (2003). Reciprocal influences between stressful life events and adolescent internalizing and externalizing problems. *Child Development*, 74(1), 127-143.
- Kinard, E. M. (1999). Perceived social skills and social competence in maltreated children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 69(4), 465-481.
- Knight, L. A. (2006). The effects of attributions on mothers' behavioral and affective responses to children's behavior. (Disertación Doctoral, Oklahoma State University, 2005). *Dissertation Abstracts International*, 66(12), B.
- Kñallinsky (1999). *La participación educativa: familia y escuela*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones y Producción Documental de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Koopmans, M. (1993, abril). *Socio-emotional adjustment in adolescence and the perception of family relations*. Documento presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, Atlanta, GA, EE. UU.
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). *Estado del arte en resiliencia*. Santiago de Chile: Centro de Estudios y Atención del niño y la mujer.
- Kowaleski-Jones, L. (2000). Staying out of trouble: Community resources and problem behaviour among high-risk adolescents. *Journal of Marriage and the Family*, 62(2), 449-464.
- Kunce, J. T. y Priesmeyer, M. L. (1985). Measuring family dynamics. *Journal of Counseling Psychology*, 32(1), 40-46.
- Kuperminc, G. P. y Allen, J. P. (2001). Social orientation: Problem behavior and motivations toward interpersonal problem solving among high risk adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 597-622.
- Lacasa, P. (1997). *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Lagana, M. T. (2004). Protective factors for inner-city adolescents at risk of school dropout: Family factors and social support. *Children and Schools*, 26(4), 211-220.
- Lane, K. L. (2003). Identifying young students at risk for antisocial behavior: The utility of "teachers as tests". *Behavioral Disorders*, 28(4), 360-369.

- Laucht, M., Esser, G. y Schmidt, M. (2001). Differential development of children at risk for psychopathology: The moderating role of early maternal responsivity. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 43(5), 292-300.
- Ledoux, N., Phares, V. y Williams, R. A. (1989). Parent and child stress and symptoms: An integrative analysis. *Developmental Psychology*, 25, 550-559.
- Lee, C. (1988). Theories of family adaptability: Toward a synthesis of Olson's Circumplex and the Beavers Systems Models. *Family Process*, 27(1), 73-85.
- Lemos, S., Fidalgo, A. M., Calvo, P y Menéndez, P. (1992a). Estructura factorial de la prueba YSR y su utilización en psicopatología infanto-juvenil. *Análisis y Modificación de Conducta*, 18(62), 883-905.
- Lemos, S., Fidalgo, A. M., Calvo, P. y Menéndez, P. (1992b). Salud mental de los adolescentes asturianos. *Psicothema*, 4(1), 21-48.
- Lemos, S., Vallejo, G. y Sandoval, M. (2002). Estructura factorial del Youth Self-Report (YSR). *Psicothema*, 14(4), 816-822.
- Lerner, R. M. (1986). *Concepts and theories of human development*. Nueva York: Random House.
- Leventhal, T. y Brooks-Gunn, J. (2003). Moving on up: Neighbourhood effects on children and families. En M. H. Bornstein y R. H. Bradley (Eds.), *Socioeconomic status, parenting and child development* (pp. 209-230). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Lewis, T. J. y Sugai, G. (1996). Functional assessment of problem behavior: A pilot investigation of the comparative and interactive effects of teacher and peer social attention on students in general education settings. *School Psychology Quarterly*, 11(1), 1-19.
- Ley 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. BOE nº 15 del 17 de enero de 1996. Madrid: Ministerio de la Presidencia.
- Ley 1/1998, de 20 de abril, de los Derechos y la Atención al Menor. BOE nº 150 del 24 de junio de 1998. Madrid: Ministerio de la Presidencia.
- Lietz, C. A. (2007). Uncovering stories of family resilience: A mixed methods study of resilient families, Part 2. *Families in Society*, 88(1), 147-155.
- Lipschitz-Elhawi, R. e Itzhaky, H. (2008). The contribution of internal and external resources to emotional adjustment: A comparison of at-risk and normative adolescents. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 25(5), 385-396.

- Littell, J. H. (1997). Effects of the duration, intensity, and breadth of family preservation services: A new analysis of data from the Illinois Family First experiment. *Children and Youth Services Review*, 19(1-2), 17-39.
- Littell, J. H. y Schuerman, J. R. (2002). What works best for whom? A closer look at intensive family preservation services. *Children and Youth Services Review*, 24(9-10), 673-699.
- López, F. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil: Vol 1. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Centro de Publicaciones.
- López, I. (2001). *Una aproximación al estudio del desarrollo en los contextos familiar y escolar*. Trabajo de Investigación no publicado, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- López, I. (2005). *La familia y sus necesidades de apoyo. Un estudio longitudinal y transversal de las redes sociales familiares*. Disertación Doctoral no publicada, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- López, I., Hidalgo, M. V., Sánchez, J., Jiménez, L. y Menéndez, S. (2006). Un análisis de la eficacia del apoyo social en familias en situación de riesgo psicosocial. En J. D. Uriarte y P. Martín (Eds.), *Necesidades educativas especiales, contextos desfavorecidos y apoyo social* (pp. 151-161). Bilbao: Psicoex.
- López, I., Menéndez, S., Lorence, B., Jiménez, L., Hidalgo, M. V. y Sánchez, J. (2007). Evaluación del apoyo social mediante la escala ASSIS: Descripción y resultados en una muestra de madres en situación de riesgo psicosocial. *Intervención psicosocial*, 16(3), 323-337.
- López, S. (2002). El FACES II en la evaluación de la cohesión y la adaptabilidad familiar. *Psicothema*, 14(1), 159-166.
- Lorence, B. (2008, febrero). *Procesos de socialización parental con adolescentes de familias en situación de riesgo psicosocial* (Documento de trabajo nº 04/08). Recuperado del Sitio Web de la Fundación Acción Familiar: http://www.accionfamiliar.org/media/docs/DOC.04_08.Premio_Joven.Barbara%20_lorence.pdf.
- Lorence, B., Hidalgo, M. V. y Jiménez, L. (2005). *Ficha de datos sociodemográficos del menor en la UTS*. Manuscrito no publicado, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Lovejoy, M. C., Verda, M. R. y Hays, C. E. (1997). Convergent and discriminant validity of measures of parenting efficacy and control. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26(4), 366-376.
- Lozano, L. y García, E. (2000). El rendimiento escolar y los trastornos emocionales y comportamentales. *Psicothema*, 12(2), 340-343.

- Luthar, S. S. y Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policy. *Development and Psychopathology*, 12, 857-885.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Maani, S. A. y Kalb, G. (2007). Academic performance, childhood economic resources, and the choice to leave school at age 16. *Economics of Education Review*, 26(3), 361-374.
- Magee, J. T. Bray, J. H. y Howard, V. (1985, Abril). *A comparison of children's behavior problems in clinical and nonclinical intact families*. Documento presentado en la convención anual de la Southwestern Psychological Association, Austin, TX, EE. UU.
- Magnusson, D. y Stattin, H. (2006). The person in context: A holistic-interactionistic approach. En R. M. Lerner (Ed. de la serie), W. Damon y R. M. Lerner (Eds. del volumen), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6ª ed., pp. 400-464). Nueva Jersey: John Wiley.
- Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J., Capote, C. y Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Mammen, O., Kolko, D. y Pilkonis, P. (2003). Parental cognitions and satisfaction: Relationship to aggressive parental behavior in child physical abuse. *Child Maltreatment*, 8(4), 288-301.
- Mancini, J. A. y Huebner, A. J. (2004). Adolescent risk behavior patterns: Effects of structured time-use, interpersonal connections, self-system characteristics, and socio-demographic influences. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 21(6), 647-668.
- Margalit, M. y Shulman, S. (1986, Abril). *Social adjustment and academic competency of children with conduct disorders*. Documento presentado en la convención anual de la Council for Exceptional Children, Nueva Orleans, LA, EE. UU.
- Martín, J. (2005). *La intervención ante el maltrato infantil. Una revisión del sistema de protección*. Madrid: Pirámide.
- Martín, J. C. (2005). *Evaluación del programa de apoyo personal y familiar para familias en situación de riesgo psicosocial*. Disertación Doctoral no publicada, Universidad de La Laguna, La Laguna, Tenerife.
- Martín, M. y Velarde, O. (2001). *Informe juventud en España*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Martínez-Pampliega, A., Iraurgi, I., Galíndez, E. y Sanz, M. (2006). Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale (FACES): desarrollo de una versión de 20 ítems en español. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(2), 317-338.

- Masselam, V. S., Marcus, R. F. y Stunkard, C. L. (1990). Parent-adolescent communication, family functioning, and school performance. *Adolescence*, 25(99), 725-737.
- Masten, A. S. y Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.
- Masten, A. S. y Wright, M. O. (1998). Cumulative risk and protection models of child maltreatment. En B. B. R. Rossman y M. S. Rosenberg (Eds.), *Multiple victimization of children. Conceptual, developmental, research and treatment issues* (pp. 7-30). Binghamton, Nueva York: Haworth.
- Masten, A. S., Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N. y Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 11(1), 143-169.
- Mathijssen, J. J. J. P., Koot, H. M., Verhulst, F. C., De Bruyn, E. E. J. y Oud, J. H. L. (1997). Family functioning and child psychopathology: Individual versus composite family scores. *Family Relations*, 46(3), 247-255.
- Maughan, A. y Cicchetti, D. (2002). Impact of child maltreatment and interadult violence on children's emotion regulation abilities and socioemotional adjustment. *Child Development*, 73(5), 1525-1542.
- Maynard, P. y Olson, D. H. (1987). Circumplex Model of family systems: A treatment tool in family counseling. *Journal of Counseling & Development*, 65(9), 502-504.
- McBride, B. A. (1989). Stress and fathers' parental competence: Implications for family life and parent educators. *Family Relations*, 38(4), 385-389.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J. y Homes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 307-329.
- McDonald, L., Moberg, D. P., Brown, R., Rodriguez-Espiricueta, I., Flores, N. I., Burke, M. P., et al. (2006). After-school multifamily groups: A randomized controlled trial involving low-income, urban, latino children. *Children and Schools*, 28(1), 25-34.
- McKinney, J. D. y Speece, D. L. (1983). Classroom behavior and the academic progress of learning disabled students. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4(2), 149-161.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185-204.

- McMahon, S. D., Grant, K. E., Compas, B. E., Thurm, A. E. y Ey, S. (2003). Stress and psychopathology in children and adolescents: Is there evidence of specificity? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(1), 107-133.
- Medora, N. P., Wilson, S. y Larson, J. H. (2001). Attitudes toward parenting strategies, potential for child abuse, and parental satisfaction of ethnically diverse low-income U.S. Mothers. *The Journal of Social Psychology*, 141(3), 335-348.
- Menéndez, S. (2003). *Psicología Evolutiva*. Proyecto Docente no publicado, Universidad de Huelva, Huelva.
- Menéndez, S., Hidalgo, M. V., Sánchez, J., Lorence, B. y Jiménez, L. (2005). *Traducción y adaptación al castellano de la escala PSOC (Parental Sense of Competence)*. Manuscrito no publicado, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Menéndez, S., Jiménez, L. y Lorence, B. (2008). Familia y adaptación escolar durante la infancia. *XXI. Revista de Educación*, 10, 97-110.
- Meyerson, L. A., Long, P. J., Miranda, R., Jr. y Marx, B. P. (2002). The influence of childhood sexual abuse, physical abuse, family environment, and gender on the psychological adjustment of adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 26(4), 387-405.
- Miller, A. L., Gouley, K. K., Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Magee, K. D., et al. (2003). Brief functional screening for transition difficulties prior to enrolment predicts socio-emotional competence and school adjustment in Head Start preschoolers. *Early Child Development and Care*, 173(6), 681-698.
- Minuchin, P. (1985). Families and individual development: Provocations from the field of family therapy. *Child Development*, 56(2), 289-302.
- Minuchin, P., Colapinto, J. y Minuchin, S. (2000). *Pobreza, institución y familia*. Buenos Aires: Paidós.
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Miranda, A., Jarque, S. y Tárraga, R. (2005). Escuela. En L. Ezpeleta (Ed.), *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo* (pp. 203-223). Barcelona: Masson.
- Mondragón, J. y Trigueros, I. (2004). *Trabajadores sociales de la Junta de Andalucía*. Sevilla: Mad.
- Montague, M., Enders, C., Dietz, S., Dixon, J. y Cavendish, W. M. (2008). A longitudinal study of depressive symptomology and self-concept in adolescents. *Journal of Special Education*, 42(2), 67-78.

- Montero, I. y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Moral, I. (2006). Modelos de regresión: lineal simple y regresión logística. En A. Guillén y R. Crespo (Eds.), *Métodos estadísticos para enfermería nefrológica* (pp. 195-214). Córdoba: SEDEN.
- Morales, J. R. y Guerra, N. G. (2006). Effects of multiple context and cumulative stress on urban children's adjustment in elementary school. *Child Development*, 77(4), 907-923.
- Morawska, A. y Sanders, M., R. (2007). Concurrent predictors of dysfunctional parenting and maternal confidence: Implications for parenting interventions. *Child: Care, Health and Development*, 33(6), 757-767.
- Moren-Cross, J. L., Wright, D. R., LaGory, M. y Lanzi, R. G. (2006). Perceived neighborhood characteristics and problem behavior among disadvantaged children. *Child Psychiatry & Human Development*, 36(3), 273-294.
- Moreno, J. M. (2002). Estudio sobre las variables que intervienen en el abandono físico o negligencia infantil. *Anales de Psicología*, 18(1), 135-150.
- Moreno, M. C. (1996). La persona en desarrollo: Una reflexión acerca de la continuidad y el cambio en la definición de las trayectorias de vida. *Apuntes de Psicología*, 47, 5-44.
- Moreno, M. C. (s.f.-a). *Traducción al español del cuestionario Classroom Behavior Inventory*. Manuscrito no publicado, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Moreno, M. C. (s.f.-b). *Traducción al español del cuestionario Social Skills Rating System. Versión de profesores. Forma adolescente*. Manuscrito no publicado, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Moreno, M. C., Muñoz, M. V., Pérez, P. J. y Sánchez-Queija, I. (2005). *Los adolescentes y su salud*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Moreno, M., Vacas, C. y Roa, J. M. (2000). Relaciones entre situación familiar, clima social y adaptación en adolescentes. *Boletín de Psicología*, 68, 75-88.
- Moreno, R., Martínez, R. J. y Chacón, S. (2000). *Fundamentos psicológicos en Psicología y ciencias afines*. Madrid: Pirámide.
- Mullis, A. K. y Mullis, R. L. (1982, Octubre). *Satisfactions of parenting*. Documento presentado en la reunión anual de la National Council on Family Relations, Washington, D.C., EE. UU.

- Muni, A. K., Rath, A. y Choudhury, A. (1997). Family resources and development of social competence in disadvantaged children in India. *Early Child Development and Care*, 132(1), 105-114.
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12(2), 179-192.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- National Center for Education Statistics (1996, agosto). *Assessment of social competence, adaptive behaviors, and approaches to learning with young children* (Documento de trabajo nº 96-18). Washington, DC: U.S. Department of Education. Office of Educational Research and Improvement.
- National Center for Education Statistics (2006). *The condition of Education 2006* (Informe nº NCES 2006-71). Washington, DC: U.S. Department of Education. Government Printing Office.
- Naya, L. M. (1993). La adaptación escolar y la enseñanza bilingüe: resultados de una investigación. *Bordón*, 45(4), 455-464.
- Noller, P. y Callan, V. (1991). *The adolescent in the family*. Londres: Routledge.
- Noller, P. y Shum, D. (1990). The couple version of FACES III: Validity and reliability. *Journal of Family Psychology*, 3(4), 440-451.
- Nurmi, J. E. (2004). Socialization and self-development. Channeling, selection, adjustment and reflection. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2ª ed., pp. 85-123). Nueva Jersey: John Wiley.
- Obradovic, J., Van Dulmen, M. H. M., Yates, T. M., Carlson, E. A. y Egeland, B. (2006). Developmental assessment of competence from early childhood to middle adolescence. *Journal of Adolescence* 29(6), 857-889.
- Ogden, T. (2003). The validity of teacher ratings of adolescents' social skills. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(1), 63-76.
- Ohan, J. L., Leung, D. W. y Johnston, C. (2000). The Parenting Sense of Competence scale: Evidence of a stable factor structure and validity. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 32(4), 251-261.
- Oliva, A. (2007). Desarrollo cerebral y asunción de riesgos durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 25(3), 239-254.

- Oliva, A. y Parra, Á. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En E. Arranz (Ed.), *Familia y desarrollo psicológico* (pp. 96-123). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Oliva, A., Jiménez-Morago, J. y Parra, Á. (2009). Protective effect of supportive family relationships and the influence of stressful life events on adolescent adjustment. *Anxiety, stress & Coping*, 22(2), 137-152.
- Oliva, A., Jiménez-Morago, J., Parra, Á. y Sánchez-Queija, I. (2008). Acontecimientos vitales estresantes y resiliencia durante la adolescencia. *Revista española de Psicopatología y Psicología Clínica*, 13(1), 53-62.
- Oliva, A., Parra, Á. y Sánchez-Queija, I. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 21, 225-242.
- Olson, D. H. (1991). Three-dimensional (3D) Circumplex Model and revised scoring of FACES III. *Family Process*, 30(1), 70-74.
- Olson, D. H., McCubbin, H. I., Barnes, H. L., Larsen, A. S., Muxen, M. J. y Wilson, M. A. (1983). *Families. What makes them work*. Beverly Hills, California, EE. UU.: SAGE.
- Olson, D. H., Portner, J. y Lavee, Y. (1985). *FACES III*. St Paul, Minnesota, EE. UU.: University of Minnesota.
- Olson, D. H., Russell, C. S. y Sprenkle, D. H. (1983). Circumplex Model of marital and family systems: VI. Theoretical update. *Family Process*, 22(1), 69-83.
- Olson, D. H., Sprenkle, D. H. y Russell, C. S. (1979). Circumplex Model of marital and family systems: I. Cohesion and adaptability dimensions, family types, and clinical applications. *Family Process*, 18(1), 3-28.
- Oravec, L. M. (2005). Social skills and behavior problems of African American Head Start preschoolers: Role of parenting, informal social support, and children's exposure to family conflict and community violence. (Disertación Doctoral, University of Maryland, College Park, 2004). *Dissertation Abstracts International*, 65(08), 3176B.
- Orden de 19 de septiembre de 2005, por la que se desarrollan determinados aspectos del Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar. BOJA nº 202 del 17 de octubre 2005. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Ortega, M. y Cayuela, A. (2002). Regresión logística no condicionada y tamaño de muestra: una revisión bibliográfica. *Revista Española de Salud Pública*, 76(2), 85-93.

- Paavilainen, E., Astedt-Kurki, P., Paunonen-Ilmonen, M. y Laippala, P. (2001). Risk factors of child maltreatment within the family: Towards a knowledgeable base of family nursing. *International Journal of Nursing Studies*, 38(3), 297-303.
- Palacios, J. (1999). *La familia como contexto de desarrollo humano*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Palacios, J. y Rodrigo, M. J. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 25-44). Madrid: Alianza Editorial.
- Palacios, J., Moreno, M. C. e Hidalgo, M. V. (1998). Ideologías familiares sobre el desarrollo y la educación infantil. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 181-200). Madrid: Alianza Editorial.
- Pardo, A. y Ruiz, M. A. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Parke, R. D. (2004). Development in the family. *Annual Review of Psychology*, 55, 365-399.
- Parr, P. E. (2000). The family FIRO model: Exploring relationship needs of "at-risk" families. *American Journal of Family Therapy*, 28(3), 255-164.
- Parra, Á. (2005). *Familia y desarrollo adolescente: Un estudio longitudinal sobre trayectorias evolutivas*. Disertación Doctoral no publicada, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Pérez, A. M. y Castejón, J. L. (2000). *Inadaptación escolar. Intervención psicoeducativa primaria*. Alicante: Club Universitario.
- Pérez, C. y Santín, D. (2008). Análisis cluster jerárquico. En M. T. López y D. Santín (Coords.). *Análisis de datos en la investigación social de la familia* (pp. 399-418). Madrid: Cinca.
- Pérez, G. (1981). *Origen social y rendimiento escolar*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Pérez, S. (2003). *El papel de los padres en el éxito escolar de los hijos*. Madrid: Aguilar.
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C. y Sánchez, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Perrenoud, P. (1996). La construcción del éxito y del fracaso escolar (P. Manzano, Trad.). Suiza: DROZ. (Trabajo original publicado en 1995).

- Perry, K. E. y Weinstein, R. S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist*, 33(4), 177-194.
- Petersen, A. C. y Leffert, N. (1995). Developmental issues influencing guidelines for adolescent health research: A review. *Journal of Adolescent Health*, 17(5), 298-305.
- Pichardo, C. (2003). Familia y escuela. En J. L. Gallego y E. Fernández (Dirs.), *Enciclopedia de educación Infantil: Vol. 1* (pp. 147-162). Málaga: Aljibe.
- Pichardo, M. C., Fernández, E. y Amezcua, J. A. (2002). Importancia del clima social familiar en la adaptación personal y social de los adolescentes. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55(4), 575-589.
- Picón, E., Varela, J. y Real, E. (2003). Clasificación y segmentación post hoc mediante el análisis de conglomerados. En J. P. Lévy y J. Varela (Dirs.), *Análisis multivariable para las ciencias sociales* (reimp., pp. 417-450). Madrid: Pearson Pearson-Prentice Hall.
- Pierrehumbert, B., Bader, M., Thevoz, S., Kinal, A. y Halfon, O. (2006). Hyperactivity and attention problems in a Swiss sample of school-aged children: Effects of school achievement, child gender, and informants. *Journal of Attention Disorders*, 10(1), 65-76.
- Pinderhughes, E. E., Nix, R., Foster, E. M., Jones, D. y The Conduct Problem Prevention Research Group (2001). Parenting in context: Impact of neighborhood poverty, residential stability, public services, social networks, and danger on parental behaviors. *Journal of Marriage and the Family*, 63(4), 941-953.
- Polaino-Lorente, A. y Martínez, P. (1995). El índice de fiabilidad de las "Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales" (3ª versión), en una muestra de población española. *Psiquis*, 16(3), 29-36.
- Pope, A. W. y Bierman, K. L. (1999). Predicting adolescent peer problems and antisocial activities: The relative roles of aggression and dysregulation. *Developmental Psychology*, 35(2), 335-346.
- Preacher, K. J. y Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(4), 717-731.
- Presentación, M. J. y Siegenthaler, R. (2005). Problemática asociada al TDAH subtipo combinado en una muestra escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 28(3), 261.
- Prevatt, F. F. (2003). The contribution of parenting practices in a risk and resiliency model of children's adjustment. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(4), 469-480.

- Qi, C. H. y Kaiser, A. P. (2003). Behavior problems in preschool children from low-income families: Review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*(4), 188-216.
- Ramey, C. T. y Ramey, S. L. (1998). Prevention of intellectual disabilities: Early interventions to improve cognitive development. *Preventive Medicine, 27*(2), 224-232.
- Ramírez, I., Herrera, F. y Herrera, I. (2005). ¿Qué ocurre con la adaptación y el rendimiento académico de los alumnos, en un contexto educativo pluricultural? [Versión electrónica], *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/511Ramirez.PDF>.
- Ramos, Á. M. (s.f.). *SPSS Tutorial. Análisis cluster* [Presentación en Power Point]. Recuperado del sitio Web de Ángel M. Ramos, Universidad de la Laguna: <http://webpages.ull.es/users/aramos/CLUSTERS.ppt>.
- Ramsey, P. G. (1988). Social skills and peer status: A comparison of two socioeconomic groups. *Merrill-Palmer Quarterly, 34*(2), 185-202.
- Redden, S. C., Forness, S. R., Ramey, S. L., Ramey, C. T., Brezaussek, C. M. y Kavale, K. A. (2001). Children at-risk: Effects of a four-year Head Start transition program on special education identification. *Journal of Child and Family Studies, 10*(2), 255-270.
- Repetti, R. L., Taylor, S. E. y Seeman, T. E. (2002). Risky families: Family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin, 128*(2), 330-366.
- Rescorla, L., Achenbach, T. M., Ivanova, M. Y., Dumenci, L., Almqvist, F., Bilenberg, N., et al. (2007). Epidemiological comparisons of problems and positive qualities reported by adolescents in 24 countries. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 75*(2), 351-358.
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., et al. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *JAMA: Journal of the American Medical Association, 278*(10), 823-832.
- Ribner, D. S. y Knei-Paz, C. (2002). Client's view of a successful helping relationship. *Social Work, 47*(4), 379-387.
- Richard, J. F., Fonzi, A., Tani, F., Tassi, F., Tomada, G. y Schneider, B. H. (2002) Cooperation and competition. En P. K. Smith y C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 515–532). Malden, MA: Blackwell.
- Rinaldi, C. M., Kates, A. D. y Welton, C. (2008). Understanding students' interactions: Why varied social tasks matter. *Emotional & Behavioural Difficulties, 13*(2), 127-140.

- Ripple, C. H. y Luthar, S. S. (2000). Academic risk among inner-city adolescents: The role of personal attributes. *Journal of School Psychology, 38*(3), 277-298.
- Robertson, L. M., Harding, M. S. y Morrison, G. M. (1998). A comparison of risk and resilience indicators among latino/a students: Differences between students identified as at-risk, learning disabled, speech impaired and not at-risk. *Education & Treatment of Children, 21*(3), 333-353.
- Robinson, N. M., Lanzi, R. G., Weinberg, R. A., Ramey, S. L. y Ramey, C. T. (2002). Family factors associated with high academic competence in former Head Start children at third grade. *Gifted Child Quarterly, 46*(4), 278-290.
- Rodrigo, M. J. (2002). Pautas familiares de riesgo y su influencia sobre el desarrollo infantil. *Boletín de la Sociedad Canaria de Pediatría, 26*(1), 59-62.
- Rodrigo, M. J. y Acuña, M. (1998). El escenario y el currículum educativo familiar. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 261-275). Madrid: Alianza.
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (Coords.). (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Rodrigo, M. J., Camacho, J., Máiquez, M. L., Byrne, S. y Benito, J. M. (2009). Factores que influyen en el pronóstico de recuperación de las familias en riesgo psicosocial: el papel de la resiliencia del menor. *Psicothema, 21*(1), 90-96.
- Rodrigo, M. J., Correa, A., Máiquez, M. L., Martín, J. C. y Rodríguez, G. (2006). Family preservation services in Canary Islands: Predictors of the efficacy of a parenting program for families at-risk of social exclusion. *European Psychologist, 11*(1), 57-70.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Batista-Foguet, J., García, M., Rodríguez, G., Martín, J. C., et al. (2006). Estilos de vida en la adolescencia y su relación con los contextos de desarrollo. *Cultura y educación, 18*(3-4), 381-395.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Correa, A., Martín, J. C. y Rodríguez, G. (2006). Outcome evaluation of a community center-based program for mothers at high psychosocial risk. *Child Abuse & Neglect, 30*(9), 1049-1064.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C. y Byrne, S. (2008). *Preservación familiar. Un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Pirámide.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C. y Rodríguez, G. (2007). El asesoramiento a familias con riesgo psicosocial. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La práctica asesora a examen* (pp. 139-152). Barcelona: Graó.

- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A. y Martín, J. C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16(2), 203-210.
- Rodrigo, M. J., Martín, J. C., Máiquez, M. L. y Rodríguez, G. (2005). Redes formales e informales de apoyo para las familias en riesgo psicosocial: el lugar de la escuela. En R. A. Martínez, H. Pérez y B. Rodríguez (Eds.), *Family-school-community partnerships merging into social development* (pp. 121-141). Madrid: SM.
- Rodrigo, M. J., Martín, J. C., Máiquez, M. L. y Rodríguez, G. (2007). Informal and formal supports and maternal child-rearing practices in at-risk and non at-risk psychosocial contexts. *Children and Youth Services Review*, 29(3), 329-347.
- Rodrigue, J. R., Morgan, S. B. y Geffken, G. R. (1992). Psychosocial adaptation of fathers of children with autism, down syndrome, and normal development. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 22(2), 249-263.
- Rodríguez, A. (1994). Papel del adulto: los profesores y la familia. En J. L. Gallego (Coord.). *Educación Infantil* (pp. 147-162). Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, G., Camacho, J., Rodrigo, M. J., Martín, J. C. y Máiquez, M. L. (2006). La evaluación del riesgo psicosocial en las familias canarias usuarias de los Servicios Sociales Municipales. *Psicothema*, 18(2), 200-206.
- Rodríguez, I. y Menéndez, S. (2003). El reto de las nuevas realidades familiares. *Portularia. Revista de trabajo social*, 3(Monográfico Nuevas realidades familiares), 9-32.
- Rogers, H. y Matthews, J. (2004). The Parenting Sense of Competence scale: Investigation of the factor structure, reliability, and validity for an Australian sample. *Australian Psychologist*, 39(1), 88-96.
- Rose-Krasnor, L. (2006). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111-135.
- Rosenberg, M. (1973). *La autoimagen del adolescente y la sociedad* (M. Galiano, Trad.). Nueva Jersey: Princeton University Press. (Trabajo original publicado en 1965).
- Rosenblum, G. D. y Lewis, M. (2003). Emotional development in adolescence. En G. R. Adams y M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 269-289). Padstow, Cornwall: Blackwell.
- Russell, T. T y Russell, D. K. (1996). *The relationships between childhood depression, perceptions of family functioning and perceptions of classroom social climate: Implications for school counsellors* (Informe nº 143). Laredo, Texas: Texas A & M International University. (Nº de servicio de reproducción de documentos ERIC ED 396 197).

- Ryan, J. P. y Schuerman, J. R. (2004). Matching family problems with specific family preservation services: A study of service effectiveness. *Children and Youth Services Review, 26*(4), 347-372.
- Sabatelli, R. M. y Bartle, S. E. (1995). Survey approaches to the assessment of family functioning: Conceptual, operational and analytical issues. *Journal of Marriage and the Family, 57*(4), 1025-1039.
- Sabatelli, R. M. y Waldron, R. J. (1995). Measurement issues in the assessment of the experiences of parenthood. *Journal of Marriage and Family, 57*(4), 969-980.
- Salvador, M. (1981). Hacia una educación confluyente: análisis experimental de resultados académicos y formativos en la segunda etapa de E.G.B. *Psicológica, 2*(1), 23-40.
- Sameroff, A. J. y Mackenzie, M. J. (2003). Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. *Development and Psychopathology, 15*(3), 613-640.
- San Luis, C., Hernández, J. A. y Ramírez, G. (1997). Estimación de datos perdidos por máxima verosimilitud en patrones "missing" aleatorios (MAR) y completamente aleatorios (MCAR) en modelos estructurales. *Psicothema, 9*(1), 187-197.
- Sánchez, S. (2001). Niños y jóvenes en desventaja ante la educación: causas y consecuencias del absentismo y del fracaso escolar. *Estudios de Juventud, 52*(1), 23-26.
- Sánchez-Queija, I. (2007). *Análisis longitudinal de las relaciones con los iguales durante la adolescencia*. Disertación Doctoral no publicada, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Sanders, M. R. y Woolley, M. L. (2005). The relationship between maternal self-efficacy and parenting practices: Implications for parent training. *Child: Care, Health and Development, 31*(1), 65-73.
- Sandoval, M., Lemos, S. y Vallejo, G. (2006). Self-reported competences and problems in Spanish adolescents: A normative study of the YSR. *Psicothema, 18*(4), 804-809.
- Saulnier, K. M. y Rowland, C. (1985). Missing links: An empirical investigation of network variables in high-risk families. *Family Relations, 34*(4), 557-560.
- Savage, R. y Carless, S. (2004). Predicting curriculum and test performance at age 7 years from pupil background, baseline skills and phonological awareness at age 5. *British Journal of Educational Psychology, 74*(2), 155-171.
- Savage, R., Carless, S. y Ferraro, V. (2007). Predicting curriculum and test performance at age 11 years from pupil background, baseline skills and phonological awareness at age 5 years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*(7), 732-739.

- Sayal, K. y Taylor, E. (2005). Parent ratings of school behaviour in children at risk of attention deficit/hyperactivity disorder. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 111(6), 460-465.
- Scannapieco, M. (1993). The importance of family functioning to prevention of placement: A study of family preservation services. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 10(6), 509-520.
- Schaefer, E. S. (1975, Abril). *Major replicated dimensions of adjustment and achievement: Cross-cultural, cross-sectional and longitudinal research*. Documento presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, Washington, D.C., EE. UU.
- Schaefer, E. S. y Edgerton, M. D. (1978). *Classroom Behavior Inventory (CBI)*. Universidad de North Carolina, Chapel Hill.
- Schafer, J. L. (1999). NORM: Multiple imputation of incomplete multivariate data under a normal model (Versión 2) [Software]. Disponible en el Sitio Web del Departamento de Estadística de la Universidad Estatal de Pensilvania: <http://www.stat.psu.edu/~jls/misoftwa.html>.
- Schafer, J. L. y Graham, J. W. (2002). Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods*, 7(2), 147-177.
- Schafer, J. L. y Olsen, M. K. (1998). Multiple imputation for multivariate missing-data problems: A data analyst's perspective. *Multivariate Behavioral Research*, 33(4), 545-571.
- Schaffer, H. R. (1996). *Social development*. Padstow, Cornwall: Blackwell.
- Schatz, J. N., Smith, L. E., Borkowski, J. G., Whitman, T. L. y Keogh, D. A. (2008). Maltreatment risk, self-regulation, and maladjustment in at-risk children. *Child Abuse & Neglect*, 32(10), 972-982.
- Schiff, M. y Kalter, N. (1976). The multiproblem family presents in a children's outpatient psychiatric clinic. *Child Psychiatry and Human Development*, 6(4), 233-243.
- Schmidt, J. A. y Padilla, B. (2003). Self-esteem and family challenge: An investigation of their effects on achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), 37-46.
- Scholte, R. H. J. y Van Aken, M. A. G. (2006). Peer relations in adolescence. En S. Jackson y L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development* (pp. 175-199). Nueva York: Psychology Press.
- Schoon, I. (2006). *Risk and resilience. Adaptations in changing times*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Schoon, I., Sacker, A. y Bartley, M. (2003). Socio-economic adversity and psychosocial adjustment: A developmental-contextual perspective. *Social Science & Medicine*, 57(6), 1001-1015.
- Serna, L., Nielsen, E., Lambros, K. y Forness, S. (2000). Primary prevention with children at risk for emotional or behavioral disorders: Data on a universal intervention for Head Start classrooms. *Behavioral Disorders*, 26(1), 70-84.
- Shadish, W., Cook, T. y Campbell, D. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Shek, D. T. (2002). Family functioning and psychological well-being, school adjustment, and problem behavior in Chinese adolescents with and without economic disadvantage. *Journal of Genetic Psychology*, 163(4), 497-502.
- Shek, D. T. (2003). Economic stress, psychological well-being and problem behavior in Chinese adolescents with economic disadvantage. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(4), 259-266.
- Shek, D. T. (2005). A longitudinal study of perceived family functioning and adolescent adjustment in Chinese adolescents with economic disadvantage. *Journal of Family Issues*, 26(4), 518-543.
- Sheldon, S. B. y Epstein, J. L. (2002). Improving student behaviour and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society*, 35(1), 4-26.
- Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Magee, K. D. y Spritz, B. (2001). Emotional competence and early school adjustment: A study of preschoolers at risk. *Early Education and Development*, 12(1), 73-96.
- Shipley, K. M. (2000). The effects of family dysfunction and childhood maltreatment on the development of adolescent symptomatology. (Disertación Doctoral, Fairleigh Dickinson University, 2000). *Dissertation Abstracts International*, 60(12), 6383B.
- Shonk, S. M. y Cicchetti, D. (2001). Maltreatment, competency deficits, and risk for academic and behavioral maladjustment. *Developmental Psychology*, 37(1), 3-17.
- Smith, S. G. (1996). *Clinical utility of the family adaptation and cohesion evaluation scales III (FACES III)*. Disertación Doctoral no publicada, Texas Tech University, Texas, EE. UU.
- Smokowski, P. R., Mann, E. A., Reynolds, A. J. y Fraser, M. W. (2004). Childhood risk and protective factors and late adolescent adjustment in inner city minority youth. *Children and Youth Services Review*, 26(1), 63-91.

- Sousa, L., Ribeiro, C. y Rodrigues, S. (2007). Are practitioners incorporating a strengths-focused approach when working with multi-problem families?. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 17(1), 53-66.
- SPSS Inc (2008). SPSS (Versión 16.0.2 para Windows) [Software]. Disponible en el Sitio Web <http://www.spss.com>.
- Staub, E. (1978). *Positive social behavior and morality. Social and personal influences*. Nueva York: Academic Press.
- Staudt, M. M. (2001). Use of services prior to and following intensive family preservation services. *Journal of Child and Family Studies*, 10(1), 101-114.
- Stedman, J. M. y Adams, R. L. (1972). Achievement as a function of language competence, behavior adjustment, and sex in young, disadvantaged Mexican-American children. *Journal of Educational Psychology*, 63(5), 411-417.
- Steinberg, L. y Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 1. Children and parenting* (2ª ed., pp. 103-134). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Steinhausen, H.-C. y Metzke, C. W. (2001). Risk, compensatory, vulnerability, and protective factors influencing mental health in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(3), 259-280.
- Stipek, D. (1997). Success in school - for a Head Start in life. En S. S. Luthar, J. A. Burack, D. Cicchetti y J. R. Weisz (Eds.), *Developmental psychopathology. Perspectives on adjustment, risk, and disorder* (pp. 75-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stipek, D. J. y Ryan, R. H. (1997). Economically disadvantaged preschoolers: Ready to learn but further to go. *Developmental Psychology*, 33(4), 711-723.
- Stuart, D. L., Gresham, F. M. y Elliott, S. N. (1991). Teacher ratings of social skills in popular and rejected males and females. *School Psychology Quarterly*, 6(1), 16-26.
- Subirats, J. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Svedin, C. G., Wadsby, M. y Sydsjö, G. (1996). Children of mothers who are at psychosocial risk. Mental health, behaviour problems, and incidence of child abuse at age 8 years. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 5(3), 162-171.
- Svedin, C. G., Wadsby, M. y Sydsjö, G. (2005). Mental health, behaviour problems and incidence of child abuse at the age of 16 years: A prospective longitudinal study of children born at psychosocial risk. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 14(7), 386-396.

- Tabachnick, B. G. y Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5ª ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Takeuchi, D. T., Williams, D. R. y Russell, K. A. (1991). Economic stress in the family and children's emotional and behavioral problems. *Journal of Marriage and the Family*, 53(4), 1031-1041.
- Templeman, S. B. (1999). Evaluating family preservation services from a community well-being perspective: A time series analysis of Virginia's Comprehensive Services Act for at risk youth and families. Disertación Doctoral no publicada, University of Maryland, Baltimore, EE. UU.
- Teo, A., Carlson, E., Mathieu, P. J., Egeland, B. y Sroufe, L. A. (1996). A prospective longitudinal study of psychosocial predictors of achievement. *Journal of School Psychology*, 34(3), 285-306.
- Teti, D. M. y Gelfand, D. M. (1991). Behavioral competence among mothers of infants in the first year: The mediational role of maternal self-efficacy. *Child Development*, 62(5), 918-929.
- Thieman, A. A. y Dall, P. W. (1992). Family preservation services: Problems of measurement and assessment of risk. *Family Relations*, 41(2), 186-191.
- Tolan, P. H., Gorman-Smith, D., Huesmann, L. R. y Zelli, A. (1997). Assessment of family relationship characteristics: A measure to explain risk for antisocial behavior and depression among urban youth. *Psychological Assessment September*, 9(3), 212-223.
- Trigo, J. (1997). Indicadores de riesgo en familias atendidas por los servicios sociales. *Apuntes de Psicología*, 49-50, 153-170.
- Turner, L. A. y Johnson, B. (2003). A model of mastery motivation for at-risk preschoolers. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 495-505.
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38(2), 218-235.
- Urrutia, L., Aparicio, O., Trianes, M. V., Ruiz, G., Abascal, J. y Rubio, E. (2006). *Valoración de escolares panameños como agresivos, víctimas y prosociales, según el profesor, los iguales y autoinforme*. Investigación presentada en el I Congreso Hispano-Portugués de Psicología Hacia una psicología integradora. Recuperado de http://www.fedap.es/congreso_santiago/trabajos/c334/c334.htm.
- Valencia, M. R. y Andrade, P. (2005). Validez del Youth Self Report para problemas de conducta en niños mexicanos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 499.

- Vandeleur, C. L., Preisig, M., Fenton, B. T. y Ferrero, F. (1999). Construct validity and internal reliability of a French version of FACES III in adolescents and adults. *Swiss Journal of Psychology*, 58(3), 161-169.
- Veerman, J. W., De Kemp, R. A. T., Brink, L. T., Slot, N. W. y Scholte, E. M. (2003). The implementation of families first in the Netherlands: A one year follow-up. *Child Psychiatry and Human Development*, 33(3), 227-244.
- Véronneau, M. H., Vitaro, F., Pedersen, S. y Tremblay, R. E. (2008). Do peers contribute to the likelihood of secondary school graduation among disadvantaged boys?. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 429-442.
- Vielva, I., Pantoja, L. y Abeijón, A. (2001). *Las familias y sus adolescentes ante las drogas*. Bilbao: Instituto Deusto de Drogodependencias, Universidad de Deusto.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- Villa, A. y Auzmendi, E. (1999). *Desarrollo y evaluación del autoconcepto en la edad infantil*. Bilbao: Mensajero.
- Volenski, L. T. y Rockwood, P. (1996, Agosto). *Family environment and school behavioral problems*. Documento presentado en la reunión anual de la American Psychological Association, Toronto, Notario, Canadá.
- Von Bertalanffy, L. (1962). General systems theory. A critical review. *General Systems Yearbook*, 7, 1-20.
- Wadsby, M., Svedin, C. G. y Sydsjö, G. (2007). Children of mothers at psychosocial risk growing up: A follow up at the age of 16. *Journal of Adolescence*, 30(1), 147-164.
- Walden, T. A. y Ramey, C. T. (1983). Locus of control and academic achievement: Results from a preschool intervention program. *Journal of Educational Psychology*, 75(3), 347-358.
- Walker, B., Cheney, D., Stage, S. y Blum, C. (2005). Schoolwide screening and positive behavior supports: Identifying and supporting students at risk for school failure. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(4), 194-204.
- Walthall, J. C., Konold, T. R. y Pianta, R. C. (2005). Factor structure of the Social Skills Rating System across child gender and ethnicity. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 23(3), 201-215.
- Wenar, C. y Kerig, P. (2000). *Developmental psychopathology. From infancy through adolescence* (4ª ed.). Singapur: McGraw-Hill International.
- Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 357-364.

- Wentzel, K. R. y Looney, L. (2007). Socialization in school settings. En J. E. Grusec y P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 382-403). Nueva York: Guilford Press.
- Wenz-Gross, M. y Siperstein, G. N. (1998). Students with learning problems at risk in middle school: Stress, social support, and adjustment. *Exceptional Children*, 65(1), 91-100.
- Werrbach, G. B. (1992). A study of home-based services for families of adolescents. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 9(6), 505-523.
- West, J., Denton, K. y Germino-Hausken, E. (2000, febrero). *America's kindergartners. Findings from the Early Childhood Longitudinal Study, Kindergarten Class of 1998-99, Fall 1998* (Informe nº NCEES 2000-070). Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- White, K. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91(3), 461-481.
- Wolfe, D. A. y Mosk, M. D. (1983). Behavioral comparisons of children from abusive and distressed families. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51(5), 702-708.
- Woolley, M. E. y Bowen, G. L. (2007). In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family Relations*, 56(1), 92-104.
- World Health Organization (2001). *Clasificación multiaxial de los trastornos psiquiátricos en niños y adolescentes. Clasificación de la CIE-10 de los trastornos mentales y del comportamiento en niños y adolescentes*. (Médica Panamericana, Trad.). Cambridge: The Cambridge University Press. (Trabajo original publicado en 1996).
- Wright, D. y Torrey, G. K. (2001). A comparison of two peer-referenced assessment techniques with parent and teacher ratings of social skills and problem behaviors. *Behavioral Disorders*, 26(2), 173-182.
- Zabalza, M. (1999). El papel de la escuela frente a los problemas de inadaptación. *Proyecto Hombre*, 29, 19-24.
- Zubeidat, I., Fernández-Parra, A., Ortega, J., Vallejo, M. A. y Sierra, J. C. (2009). Características psicosociales y psicopatológicas en una muestra de adolescentes españoles a partir del Youth Self Report/11-18. *Anales de Psicología*, 25(1), 60-69.

ANEXOS

- ANEXO A.** Ficha de Inscripción en el programa FAF
- ANEXO B.** Inventario de Situaciones Estresantes y de Riesgo (ISER)
- ~~**ANEXO C.** Parental Sense of Competence (PSOC)~~
- ~~**ANEXO D.** Family Adaptability and Cohesion Scale (FACES III)~~
- ANEXO E.** Ficha de datos sociodemográficos sobre el menor en la UTS
- ~~**ANEXO F.** Youth Self Report (YSR)~~
- ~~**ANEXO G.** Cuestionario de Evaluación de la Autoestima a Adolescentes (AE5)~~
- ANEXO H.** Ficha de datos sociodemográficos sobre el menor y su familia en el centro educativo
- ~~**ANEXO I.** Social Skills Rating System (SSRS)~~
- ~~**ANEXO J.** Classroom Behavior Inventory (CBI)~~
- ~~**ANEXO K.** Escalas Magallanes de Adaptación (EMA)~~
- ANEXO L.** Adaptación escolar de cada adolescente de familias de los SS.SS. en relación con su curso académico

ANEXO A. Ficha de Inscripción en el programa FAF

UTS:

FECHA:

DATOS PERSONALES DE LA USUARIA

Nombre y apellidos: _____ Fecha de nacimiento: _____

Prestación de Servicio actual: COSO-SIOV-CORE-ETF

Trayectoria (¿En qué servicios ha estado antes?): _____

Nivel educativo (2): _____

La vivienda:

- m²: _____

- nº habitaciones: _____

¿Ha participado en programas para padres?

No

Sí ¿Cuál/es y cuando? _____

SITUACIÓN LABORAL DE LA USUARIA

¿Trabaja? Sí/No

¿Estable? Sí/No

¿Contrato? Sí/No

Tipo de trabajo: _____

GENOGRAMA

¿Estable? Sí/No

Tipo de Familia

Biparental

Monoparental

Reconstituida

Marca con una cruz si se da en la familia alguno de estos casos

Menor en Adopción

Menor en Acogimiento

INGRESOS FAMILIARES (MARCAR LO QUE PROCEDA)

Estables

Procedencia: Usuaría: _____

No estables

Pareja: _____

Padres/Suegros usuaria: _____

Cuantía mensual aprox. _____ €

Hijo-a: _____

Ayuda social: _____

Otros (especificar): _____

OTROS COMPONENTES DEL HOGAR

	Nombre y apellidos	Parentesco (1)	Fecha de nacimiento	Nivel educativo (2)	Profesión/ocupación	Nombre centro laborable/educativo	Intervención (3)
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							

(1) Parentesco en relación con la usuaria:

1. Pareja
2. Hija-o
3. Madre/Padre
4. Suegra-o
5. Hermana-o
6. Sobrina-o
7. Nieta-o
8. Otros (especificar):

(2) Nivel educativo:

1. Sin estudios: dificultades para leer/escribir
2. Primaria incompleta
3. Primaria completa
4. Secundaria/FP incompleta
5. Secundaria/FP completa
6. Universitarios incompletos
7. Universitarios completos
8. Otros (especificar):

(3) Intervención (prestación que recibe de SS.SS.):

1. Ayuda económica
2. Socioeducativos
3. Unidad de día
4. Ayuda a domicilio
5. Otros (especificar):

Observaciones:

ANEXO B. Inventario de Situaciones Estresantes y de Riesgo

Riesgo Pasado

Se presentan un listado de sucesos vitales estresantes que puede haberse dado en el **pasado** de la usuaria o no. Marca con un **SÍ** aquellos acontecimientos que le hayan ocurrido a la usuaria o persona de su entorno familiar cercano y con un **NO** aquéllos no le hayan acontecido.

ANTECEDENTES DE RIESGO PSICOSOCIAL EN LA USUARIA (MARCAR LO QUE PROCEDA)				
Usuaría	Se desconoce dato de la usuaria	Entorno Cercano*	Se desconoce el dato del entorno	Antecedentes de...
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1. Maltrato en la infancia
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. Maltrato en la adultez
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. Precariedad económica
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. Situación de desempleo prolongada o precariedad laboral muy apremiante
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. Abuso de sustancias tóxicas o drogodependencias
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6. Conducta violenta o antisocial
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7. Problemas judiciales (demandas, detenciones, juicios, cárcel...)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8. Problemas emocionales/psicológicos de importancia
<i>* Solo si se trata de personas muy cercanas emocionalmente a la entrevistada: familiares de primer rango</i>				

Riesgo Presente

A continuación, se presentan otro listado de sucesos vitales estresantes. Marca con un SÍ aquellos acontecimientos que les hayan ocurrido a la usuaria o alguna persona de su entorno familiar cercano en los **últimos 3 años** y con un NO aquéllos no le hayan acontecido. A continuación, indica el grado en que le afectó emocionalmente esa situación teniendo en cuenta las siguientes opciones de respuesta:

		En los últimos 3 años.....		
		Yo	Entorno muy cercano	Afectación
1	Ser víctima de maltrato	SÍ NO	SÍ NO	1 2 3
2	Conducta violenta o antisocial	SÍ NO	SÍ NO	1 2 3
3	Ingreso en prisión	SÍ NO	SÍ NO	1 2 3
4	Enfermedad mental o trastornos psicológico diagnosticado	SÍ NO	SÍ NO	1 2 3
5	Problemas físicos de importancia	SÍ NO	SÍ NO	1 2 3
6	Hacerse cargo de un familiar	SÍ NO		1 2 3
7	Consumo abusivo de sustancias tóxicas (drogas, alcohol)	SÍ NO	SÍ NO	1 2 3
8	Muerte de alguien cercano		SÍ NO	1 2 3
9	Relación de pareja conflictiva	SÍ NO	SÍ NO	1 2 3
10	Separación / divorcio	SÍ NO	SÍ NO	1 2 3
11	Relación conflictiva con los hijos	SÍ NO	SÍ NO	1 2 3
12	Situación económica muy apremiante	SÍ NO	SÍ NO	1 2 3
13	Situación laboral inestable y/o difícil	SÍ NO	SÍ NO	1 2 3
14	Desahucio	SÍ NO	SÍ NO	1 2 3
15	Problemas judiciales / policiales	SÍ NO	SÍ NO	1 2 3
16	Graves conflictos o peleas con otras personas	SÍ NO	SÍ NO	1 2 3

ANEXO E. Ficha de datos sociodemográficos sobre el menor en la UTS

Fecha administración: _____

UTS: _____

Nombre del adolescente: _____

Fecha de nacimiento del adolescente: / /

Sexo: _____

Nombre de tu madre / tutor: _____

Curso: _____

¿Vas al colegio normalmente?: _____

¿Cuántas veces has faltado el último mes a clase?

- Menos del 25% de las clases
- Entre el 25% y el 50% de las clases
- En torno al 50% de las clases
- Entre el 50% y el 75% de las clases
- Entre el 75% y el 100% de las clases
- No voy a clase nunca, he abandonado el instituto hace _____ meses/años (tachar el que no proceda)

¿Por qué faltas?

- Falto justificadamente
- Falto injustificadamente

Por la siguiente razón/razones:

- Por enfermedad
 - Porque trabajo
 - Para ayudar en casa
 - Sin ningún objetivo concreto
 - Otras razones: _____
- _____

ANEXO H. Ficha de Datos Sociodemográficos sobre el menor y su familia en el centro educativo

Datos del estudiante

Nombre y apellidos del estudiante: _____

Centro: _____ Curso y grupo: _____

Fecha: _____ ¿Recibe el alumno/a clases de apoyo?¹: _____

Trabajo de la madre: _____ Trabajo del padre: _____

Estudios de la madre²: _____ Estudios del padre²: _____

¿Con quién vive el menor?: _____

Por favor, señale si el alumno asiste a clases de apoyo proporcionadas por el colegio. En caso de tratarse de refuerzo escolar, especifíquelo.

² Sea conciso en determinar el nivel de estudios de la madre y del padre. En caso de que el niño no viva con alguno de sus padres, porque se trate de un hogar monoparental o resida con otros adultos, especifique el trabajo y nivel de estudios de los **adultos tutores** del niño.

El/la alumno/a, ¿ha repetido algún curso?:

- Lo desconozco.
- No ha repetido.
- Sí (indique qué curso/s): _____

Durante el último mes, aproximadamente, ¿cuántas veces ha faltado a clase de forma justificada y cuántas veces de forma injustificada?

- El alumno/a ha faltado a clase _____ veces de forma justificada.
- El alumno/a ha faltado a clase _____ veces de forma injustificada.
- El alumno ha abandonado el colegio / instituto. No asiste al centro desde _____

ANEXO L. Adaptación escolar de cada adolescente de familias de los SS.SS. en relación con su curso académico

