

TRABAJO DE FIN DE GRADO
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



Grado en Educación Primaria

Curso: 2018/2019

Departamento Psicología Evolutiva
y del Desarrollo

Tutora: Isabel López Verdugo

Autora: Ana Roca Navas

**Las necesidades de la
infancia desde la
perspectiva del desarrollo
normativo.**

Sevilla, 12 de junio de 2019

ÍNDICE DE CONTENIDO

1. Resumen.....	1
2. Definición de una situación problemática y relevante (Justificación).....	2
3. Objetivos.....	3
4. Marco Teórico-Introducción.	4
4.1. Conceptualización del Desarrollo.....	4
4.2. Factores determinantes en el desarrollo.....	7
4.3. Qué entendemos por desarrollo normativo.....	9
4.4. Desarrollo en contextos.....	16
4.5. Necesidades de la infancia: Necesidades fisiológicas, cognitivas y socioemocional.....	23
5. Cómo se cubre desde los diferentes contextos (familia, escuela, iguales y entornos compartidos).....	29
6. Búsqueda de herramientas de evaluación para detectar cuando no se da respuesta a las necesidades y posible modelo de actuación.....	39
7. Conclusiones.....	48
8. Bibliografía.....	50

ANEXOS

Anexo I: Cuestionario de detección de riesgo social para centros educativos de 0 a 3 años.....	53
Anexo II: Cómo interpretar resultados a los cuestionarios de 0 a 3 años.	55
Anexo III: Cuestionarios de detección de riesgo social para centros educativos de 3 a 6 años.....	56
Anexo IV: Cómo interpretar resultados a los cuestionarios de 3 a 6 años:.....	58
Anexo V: Cuestionarios de detección de riesgo social para centros educativos de 6 a 12 años.....	61
Anexo VI: Cómo interpretar los resultados de los cuestionarios de 6 a 12 años.....	63
Anexo VII: Cuestionarios de detección de riesgo social para centros educativos de 12 a 16 años.....	65
Anexo VIII: Cómo interpretar los resultados de los cuestionarios de 12 a 16 años.....	67
Anexo IX: Instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de desprotección infantil en Aragón.....	72

1. Resumen.

Frecuentemente nos cuestionamos acerca qué es lo necesario para que niños y niñas puedan desarrollarse adecuadamente. Aunque, vagamente se pueden intuir algunas ideas, nos encontramos con que el desarrollo es un proceso complejo, en el cual entran muchísimas más variables de las previstas.

El objetivo principal de este estudio es aclarar cuáles son las necesidades de la infancia para el adecuado desarrollo. Dichas necesidades han de ser aportadas desde los diferentes contextos que rodean al niño y a la niña. En este sentido, detallaremos la labor de la escuela en este proceso, intentando aclarar la responsabilidad del docente, y cómo ha de ser la adecuada labor docente para cubrir las necesidades del desarrollo infantil.

Como segundo objetivo a marcar, vamos a hacer una búsqueda para poder aportar posibles herramientas que puedan servir al docente para detectar cuando esas necesidades de niños y niñas no son aportadas desde su entorno próximo, al igual poder detectar factores de riesgo y el grado de riesgo al que se el menor está expuesto

Palabras clave: desarrollo normativo, ámbitos de desarrollo, necesidades de la infancia, contextos de desarrollo, factores de riesgo, evaluación factores de riesgo.

Abstract:

Usually, as teacher, we question ourselves about the necessary things we must provide the children in order they can develop properly. Although, some ideas can be intuited, we find that development is a complex process, in which there are many more variables.

The principal aim of this study is to clarify the children's needs for an adequate development. These needs must be provided from the different contexts surrounding the child. In that way, we will detail the work of the school in this process, trying to clarify the responsibility and the role of the teacher to cover the children development's needs.

As a second aim to achieve, we are going to make a search to provide possible tools for teacher to detect when these needs are not given from their immediate environment. Furthermore, we will detect risk factors and the degree of risk of the children thanks to some evaluation tools.

2. Definición de una situación problemática y relevante (Justificación)

Al empezar a investigar acerca el desarrollo normativo, el cual han de seguir y alcanzar los niños y niñas para la progresiva y adecuada introducción del individuo en la sociedad encontramos que la bibliografía no da un único modelo teórico que defina lo que es el desarrollo normativo humano durante la infancia, sino que a lo largo de la historia ha dado diferentes teorías, destacando la importancia del Conductismo, el Cognitivismo, la Teoría Ecológica y la Teoría Sociocultural. Como hemos dicho, no hay un acuerdo de los autores, sino que hay diferentes aportaciones, y estas aportaciones han posibilitado que podamos estudiarlo desde diferentes ámbitos de estudio, como son el desarrollo del lenguaje, de la psicomotricidad, del pensamiento infantil... Considero que al especializar tanto el estudio del desarrollo humano, lo hemos dividido en parcelas con el objetivo de hacerlo más comprensible. Sin embargo, al dividir el desarrollo en diferentes ramas, nos hemos olvidado de que todos estos procesos, estudiados desde diferentes parcelas (psicología, educación, logopedia, fisiología...), se dan en el individuo de forma integrada. Desde la educación, y como maestros y maestras, todas nos son importantes, por lo que el objetivo de este trabajo es aunarlas, cuestionarnos los ámbitos que influyen en el desarrollo del infante, y, sobre todo, el papel que toma la escuela cuando un alumno no sigue el desarrollo que se entiende como normativo al no cubrirse las necesidades de la infancia.

3. Objetivos.

En el presente trabajo de fin de grado queremos alcanzar los siguientes objetivos generales:

- Dar a conocer cuáles son las necesidades de la infancia y cómo se cubren desde los diferentes ámbitos desde los que se desenvuelve el alumnado.

Dentro de este objetivo general identificamos los siguientes objetivos específicos:

- Identificar y clasificar las diferentes necesidades de los menores
 - Determinar las características que han de tener los microsistemas que rodean al niño o niña para un desarrollo adecuado.
-
- Estudiar herramientas de evaluación que nos ayuden a determinar cuando no se está dando respuesta a las necesidades

De la misma manera, este objetivo general podemos desglosarlo en los siguientes objetivos específicos:

- Seleccionar herramientas para la detección de factores del riesgo en el desarrollo infantil.
- Reflexionar acerca su utilidad y aplicabilidad por parte del profesorado.

4. Marco Teórico

4.1. Conceptualización de Desarrollo.

Cuando nos referimos a desarrollo, vemos que es un término amplio, tan amplio, que tenemos que contemplarlo desde la complejidad y la diversidad de este. Este proceso es uno de los procesos más interesantes, por el cual la persona se integra en la sociedad como un miembro de esta, alcanzando, si el proceso es adecuado, todas sus facultades y posibilidades.

Para empezar a dar luz a este concepto, hemos decidido acudir al Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua donde no encontramos a una acepción que nos parezca adecuada, definiendo “desarrollo” como “*acción y efecto de desarrollar o desarrollarse*”. Sin embargo, al buscar el término “desarrollar” en la RAE, este se define como “*aumentar o reforzar algo de orden físico, intelectual o moral*”. En esta acepción, podemos ver cómo hay varias dimensiones del desarrollo contempladas. No podemos fijarnos, desde mi punto de vista, en una sola dimensión, pues limitaremos nuestra visión del desarrollo, y más aún ya que, como docentes, vamos a tener que tratarlo desde los diferentes ámbitos de desarrollo de la persona.

Del mismo modo, Pérez (2011) dice del desarrollo: “hace referencia a los cambios de comportamiento provocados por el entorno y, a su vez determinados por una sociedad o cultura” (p. 14)

Tras una revisión bibliográfica, vemos que los grandes autores distinguen como principales ámbitos de desarrollo:

- Desarrollo Socioemocional (y de la personalidad)
- Desarrollo Cognitivo (y lingüístico si entendemos el lenguaje como proceso cognitivo)
- Desarrollo Físico/biológico y de la motricidad.

De cada una de estas partes, han ido surgiendo especialistas que se ha ocupado de cada parcela. Por ejemplo, los sociólogos se han centrado en el estudio del desarrollo social, logopedas en el desarrollo lingüístico, sin embargo, como maestros debemos de desarrollar todos estos aspectos del desarrollo, comprendiendo a la persona desde la globalidad, y atendiendo a la interrelación de estos ámbitos. En este camino, Muñoz et al. (2015) señaló el desarrollo como un proceso multidimensional, ya que como hemos dicho

engloba muchas dimensiones, pero también multidireccional, pues en palabras de Muñoz et al. (2015) “no hay una única dirección que guíe el desarrollo humano, a pesar de haber un calendario madurativo responsable de la aparición de los logros fundamentales” (p.20). Es decir, a pesar de que hay una ruta común, cada cual la “andarà” a su manera, llegando a sus objetivos de diferentes maneras y en diferentes tiempos.

Entendemos que el desarrollo es un proceso que ocurre durante todo el ciclo vital, desde la concepción hasta la muerte. Siendo objeto de interés de este trabajo el desarrollo infantil, comprendido desde la concepción hasta la adolescencia, etapa en la que se producen más cambios y de mayor importancia. Así como señala Feldman (2008) en su libro, los expertos señalan rangos edades promedio que dividen el desarrollo en la niñez: periodo prenatal (de la concepción al nacimiento), infancia temprana (nacimiento - 3 años), periodo preescolar (3-6 años), niñez intermedia (6-12 años), comenzando después la adolescencia. Estos rangos de edades son arbitrarios, pero se deben a sucesos concretos, como son el nacimiento o la entrada en Primaria. Sin embargo, los hitos que suceden en cada etapa pueden ocurrir en momentos diferentes según el individuo. (Muñoz et al. 2015)

Por su parte, Bergeron (1974) indica que el desarrollo es tanto cualitativo como cuantitativo. Hay aspectos del desarrollo que son cuantificables, como el crecimiento del infante; sin embargo, no podemos decir lo mismo de algunos aspectos del desarrollo como es la evolución del lenguaje debido a su vertiente cualitativa.

A esto, Feldman (2008) plantea que en el desarrollo podemos ver cambios continuos y discontinuos. Los continuos nos hacen considerar el desarrollo de manera gradual o progresiva y se basan en progresos previos; mientras que los discontinuos, se diferencian fases del desarrollo en las que podemos observar conductas cualitativamente diferentes (P.ej. diferentes fases del desarrollo cognoscitivo). De esta manera, Feldman (2008) relaciona los cambios cuantitativos al cambio continuo y los cualitativos a los cambios discontinuos. Por otra parte, siguiendo a Muñoz et al. (2015) hemos de decir que el desarrollo es gradual, pues como bien dice, “no sólo consiste en la aparición progresiva de nuevas habilidades, sino también en la sofisticación y mejora de las ya existentes” (p. 19), por lo que el cambio y la continuidad en el cambio son factores inherentes al desarrollo.

Otra característica común que ocurre en el desarrollo humano es la desprotección inicial del ser humano en su nacimiento, por lo que en un principio necesitamos de una

regulación externa que tiene lugar con el cuidado de los adultos, permitiendo la supervivencia del individuo, pero más allá de esa supervivencia, el medio que rodea al infante ha de satisfacer sus necesidades o ayudarlo a satisfacerlas. Esta regulación externa progresivamente se va retirando hasta que el individuo por sí es capaz de realizar ciertas tareas, pasando de dicha regulación externa a una autorregulación (Muñoz et al. 2015)

Una gran mayoría de los autores también hacen referencia a la plasticidad del desarrollo humano. Esto hace referencia a la capacidad de cambio de una estructura o comportamiento ante unas nuevas circunstancias, señalando Feldman (2008) que esto lo podemos observar sobre todo en “el desarrollo cognoscitivo, social y de la personalidad”. Entonces, el desarrollo puede ser modificable y reversible. A esto hemos de añadir que Muñoz et al. (2015) hace referencia a los procesos de recuperación, mediante los cuales se puede recuperar la trayectoria de desarrollo perdida cuando esta se desvíe de forma provisional de su camino.

De igual manera, podemos diferenciar factores endógenos y exógenos que intervienen en el desarrollo del niño. Los factores endógenos vienen predeterminados en la persona, como son los factores genéticos, hormonales y circunstanciales; mientras que los exógenos son las influencias que recibe del medio, destacando factores socioeconómicos, alimenticios (en los primeros años de vida), psicológicos, geográficos y climáticos. Según Muñoz et al. (2015), en los primeros años de vida, el desarrollo está muy canalizado, debido a la importancia que tiene en los primeros momentos los factores endógenos. Progresivamente, el desarrollo deja de estar tan canalizado como en los primeros años de vida, sin embargo, es indudable pensar que en gran medida va a influir el resto de nuestro desarrollo vital. El código genético como factor endógeno, hace que nuestro desarrollo sea similar al de los demás individuos de nuestra especie ya que todos compartimos el 99,9% de la carga genética.

4.2. Factores determinantes en el desarrollo

En esta línea, la importancia del código genético ha hecho surgir históricamente el debate acerca qué es más determinante, si nuestra propia naturaleza, entendiéndola como los factores endógenos que trae por sí el individuo; o los factores ambientales o exógenos a los que el individuo desde su nacimiento está expuesto. Este debate, se reforzó con el descubrimiento de Víctor de Aveyron, un chico que fue privado de la socialización, y a pesar de tener ese 99,9% de correspondencia con el resto de los humanos, al no crecer y desarrollarse en sociedad, no se desarrolló de la misma manera (Cole y Cole, 1993; Feldman, 2008)

En el desarrollo, también se habla de ciertos periodos críticos y sensibles según edad a la hora de desarrollar ciertas habilidades básicas como son el empezar a hablar o a caminar. Los primeros autores hacen referencia a periodos críticos, es decir, momentos concretos en los que todos los individuos han de desarrollar una conducta y en los que los estímulos ambientales son muy determinantes y determinados; mientras que consideramos como periodo sensible aquellos periodos durante el cual se daría el óptimo desarrollo de una conducta, que puede aparecer o no, ayudando los estímulos ambientales ayudan a ese desarrollo, pero a diferencia de los críticos, los estímulos ambientales no son determinantes, reconociendo la plasticidad del desarrollo humano (Feldman, 2008; Ortiz, 2008).

Sin duda alguna, los «períodos sensibles» serán los más relacionados con la enseñanza y la educación y coincidirían con el tiempo en el que el cerebro está mejor dispuesto al cambio. En esta etapa interviene la oportunidad, el ambiente, la motivación, el interés, etc. Los períodos sensibles están más orientados a los procesos complejos. Se dan a lo largo de toda la vida con una mayor incidencia en la etapa infantil y en la adolescencia y resultan de una gran importancia en el proceso de aprendizaje durante toda la etapa escolar. En estos períodos se favorecerían principalmente las conexiones entre distintas áreas y la posibilidad de integrar mejor procesos cognitivos complejos. En la etapa escolar propiamente dicha, entre los 3 y los 16 años la posibilidad de los tiempos sensibles aumenta considerablemente, sobre todo en programas educativos en los que la novedad, creatividad y estimulación motivacional es parte importante de los mismos. (Ortiz, 2009, p. 44)

De esta manera, hemos de señalar la edad como otro factor importante del desarrollo, sobre todo en los primeros años. Después de estos primeros años, toma una mayor importancia los factores exógenos o ambientales, ya que el desarrollo en gran parte a la interacción. La contingencia de la gran variabilidad de factores endógenos y exógenos durante el desarrollo hace que podamos admitir con seguridad el hecho de que no existen dos perfiles de desarrollo iguales, y que nos encontremos con diferentes ritmos de desarrollo (Muñoz et al., 2015; Feldman 2008), aunque sí encontraremos patrones de desarrollo.

En este apartado hemos revisado los numerosos factores a considerar dentro del desarrollo, los cuales, nos ayudan a clarificar este complejo proceso. Además, hemos visto que no hay dos personas que puedan desarrollarse exactamente igual, pero sin embargo hay patrones de desarrollo esperables en la persona los cuales reciben el nombre de desarrollo normativo, en los cuales vamos a entrar en el siguiente apartado.

4.3. Qué entendemos por desarrollo normativo

Según la Real Academia Española, normativo se define cómo: “*que fija la norma*”, siendo norma “*regla que se debe seguir o a que se debe ajustar las conductas, tareas, actividades, etc.*” Entonces, entendemos que cuando hablamos de desarrollo normativo, hacemos referencia al patrón de desarrollo que el individuo debe seguir para un correcto desarrollo en condiciones normales.

Como hemos dicho, no existe un único desarrollo, pero se intentan buscar rasgos comunes en el desarrollo humano, y estos rasgos comunes que se encuentran guían lo que se considera desarrollo normativo. En esta línea, nos es útil hablar de la campana de Gauss, la cual es una hipótesis muy respaldada para explicar la distribución normal de una población.

Siguiendo el enfoque que planteó este matemático, la población al aplicar cualquier variable se ordena dibujando una línea curva simétrica, conocida como la campana de Gauss. En esta curva, podemos observar que en su centro se encuentra el máximo poblacional, es decir, una gran mayoría se encontraría en unos valores medios, mientras que en los extremos una minoría (Quirós, 2017). (Mirar figura 4.3.1)

Feldman (2008) señala que cuando se habla de edades en el desarrollo normativo, estas son edades promedio, en las que la mayoría de las personas alcanzan un hito específico. En este sentido, estas edades se dan siguiendo la anteriormente designada como “campana de Gauss”, en la que algunos desarrollarán antes ciertos hitos, otros después, y una gran mayoría aproximadamente en la edad promedio establecida. Una gran desviación de ese promedio, que se encontraría en el centro de la campana podría indicarnos que el individuo no está siguiendo un desarrollo normativo. Como docentes hemos de estar pendientes de esto para poder dar respuesta a la diversidad.

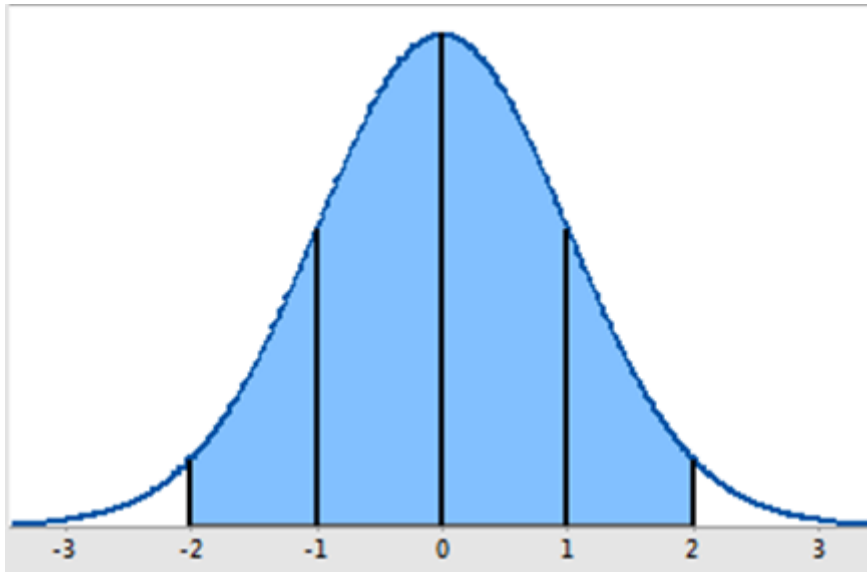


Figura 4.3.1 - Distribución normal o campana de Gauss (*Fuente: Internet*)

Hidalgo (2008), nos indica que en el desarrollo psicológico vemos factores homogeneizadores como son la etapa de la vida en la que el sujeto se encuentra y las circunstancias históricas, culturales y sociales que hacen que podamos considerar que hay cierto desarrollo normativo o “*cuasinormativo*” en este ámbito de desarrollo. Sin embargo, también hay factores diferenciadores como son las experiencias de cada individuo. Pero, por su parte, Feldman (2008) nos indica que debido lo canalizado que está el desarrollo en los primeros años (debido a la genética), vemos pocas diferencias individuales en el desarrollo, pero conforme el infante va creciendo, el ambiente actúa como factor diferenciador.

A lo largo de la historia, el desarrollo normativo se ha entendido bajo diversas teorías cabe destacar las perspectivas conductistas, cognoscitivas y contextual. Estas teorías no sustituyen la una a la otra, sino que cada una aporta una forma diferente de comprender el desarrollo de las personas. Por ello, tal y como sostiene Feldman (2008), no hay una teoría más correcta que otra, centrándose cada una en aspectos diferentes del desarrollo normativo de la persona. Hemos de añadir que, las teorías que a continuación vamos a conceptualizar nos ayudan a identificar las necesidades para un desarrollo óptimo de la infancia.

Las teorías que se engloban dentro de la perspectiva conductista se centran en el comportamiento observable del individuo, y defienden que el desarrollo se debe a los estímulos a los que el sujeto está expuesto en el ambiente. Por tanto, el desarrollo es

un proceso personal, sumativo, producto de las contingencias ambientales, resultado de las experiencias vividas por el sujeto. Esta perspectiva destacó por las formas de aprendizaje que comprobaron: el condicionamiento clásico, el condicionamiento operante y modelado. Mediante el condicionamiento clásico el sujeto aprende al asociar estímulos ambientales a una respuesta, por lo tanto, si se controlamos el ambiente podemos modular la conducta. El condicionamiento operante como forma de entrenamiento en el que el sujeto tiene una conducta voluntaria, y si esta se refuerza, habrá una mayor probabilidad de que vuelva a ocurrir mientras que si se castiga, habrá más probabilidades de que desaparezca, siendo una técnica adecuada para el modelado conductual. Por último, el aprendizaje por imitación o modelado defiende que las personas aprenden también al observar a otra persona actuar, un modelo (Muñoz et al., 2015; Feldman, 2008)

Las teorías cognitivistas se centraron en el desarrollo cognitivo del sujeto, en cómo este comprende, conoce e interpreta el mundo y cómo van cambiando estas habilidades cognoscitivas. Piaget por su parte se centró en investigar el desarrollo intelectual del niño desde el nacimiento hasta la llegada a la etapa adulta, dividiendo el desarrollo en diferentes etapas universales. (Véase cuadro 4.3.2. para ver las etapas evolutivas). El pensamiento del individuo se compone de esquemas cognitivos, cuando la persona recibe una nueva información, se produce la asimilación y adaptación de esta en el esquema, y si es necesario, la acomodación, en la que el esquema cambia para la inserción de la información en el esquema, buscando siempre el individuo el equilibrio. En este sentido, el desarrollo cognitivo se entiende como un proceso constructivo en el que se elaboran configuraciones cada vez más complejas en el que intervienen las capacidades heredadas (principio de organización) y la actividad del individuo (principio de adaptación). (Muñoz et al., 2015; Feldman, 2008; Pérez, 2011)

PERIODO	EDAD	DESCRIPCIÓN	EJEMPLO
<i>Sensoriomotor</i>	0-2	El niño usa sus sentidos y habilidades motrices para conocer aquello que le circunda, confiándose inicialmente en sus reflejos y, más adelante, en la combinatoria de sus capacidades sensoriales y motrices. Así, se prepara para luego poder pensar con imágenes y conceptos.	Succión de su propio dedo, reacción sustitutiva de la succión del pezón –aunque el reflejo de succión del propio dedo ya existe en la vida intrauterina–.
<i>Preoperacional</i>	2-7	Se caracteriza por la interiorización de las reacciones de la etapa anterior dando lugar a acciones mentales que aún no son categorizables como operaciones por su vaguedad, inadecuación y/o falta de reversibilidad.	El juego simbólico, la centración, la intuición, el egocentrismo, el animismo, la yuxtaposición y la reversibilidad (inhabilidad para la conservación de propiedades).
<i>Operaciones concretas</i>	7-11	El niño o niña en esta fase ya no solo usa el símbolo, sino que es capaz de usarlo de modo lógico y, a través de la capacidad de conservar, hace generalizaciones. Adquiere la capacidad intelectual de conservar cantidades numéricas, materiales y superficies, es decir, comprende que la cantidad se mantiene aunque se varíe su forma.	Tomando una bola de arcilla y manipulándola para hacer varias bolillas el niño ya es consciente de que reuniendo todas las bolillas la cantidad de arcilla será prácticamente la bola original.
<i>Operaciones formales</i>	11-15	El cerebro humano está capacitado genéticamente para formular pensamientos realmente abstractos o hipotético-deductivos.	La persona confronta todas las doctrinas que su ambiente le ha proporcionado y que él ha asimilado, y busca dentro de sí para acomodar esta propuesta, lo que le permite pasar a deducir sus propias verdades y decisiones.

Cuadro 4.3.2. Etapas evolutivas según Piaget (Pérez, 2011)

Por último, la perspectiva contextual mantiene que el contexto en el que se desarrolla el individuo también afecta al desarrollo del propio individuo.

Bronfenbrenner ilustró cómo se estructuraba las relaciones entre la persona y su contexto tal y como vemos en la figura 4.3. 3, siendo el individuo un participante activo en la construcción de su contexto, el cual influye en su desarrollo. En ella, siguiendo a Muñoz et al. (2015) y Feldman (2008), podemos diferenciar los siguientes sistemas ambientales:

- **Microsistema:** entorno más cercano en el que el individuo hace su vida diaria. Dentro de este sistema, nosotros vamos a considerar que el microsistema con el que se interacciona el infante es la familia, la escuela y los iguales.
- **Mesosistema:** entorno establecido mediante las conexiones de los diferentes componentes que rodean el microsistema del individuo. En este nivel

consideremos las relaciones entre la escuela y la familia, la escuela y los iguales o la familia con los iguales.

- Exosistema: sistema de influencias que inciden directamente al sujeto al afectar a los anteriores sistemas nombrados, en los que el individuo no interviene en este sistema. Algunos ejemplos pueden ser la comunidad, el trabajo de los padres.
- Macrosistema: sistema que representa las influencias culturales en las que el niño se desarrolla. Los medios de comunicación, el currículum educativo, el gobierno, el valor que se le da a la infancia o a la educación... son ejemplos de macrosistemas que rodean al niño.
- Cronosistema: Sistema que hace referencia al tiempo y los sucesos que ocurren a lo largo de este, los cuales afectan al desarrollo del infante.

El enfoque que propuso Bronfenbrenner resalta por la *interconectividad de las influencias sobre el desarrollo*, es decir, por que los sistemas no actúan sobre el desarrollo de manera aislada, sino que todos los sistemas se relacionan, entre sí, influyendo los unos sobre los otros. (Feldman 2008; Muñoz et al., 2015). Así lo recalca López, Hidalgo y Sánchez (2004) quienes recalcan necesidad de “atender a los distintos niveles de influencia que presenta el contexto, desde los más externos y culturales a los más directos e inmediatos [...] en los que cada persona participa activamente [...]. De tal manera, aunque los entornos sean diferentes y se encuentren claramente separados por las creencias, los valores, los patrones de relación, el tipo de conductas, etc. que tienen lugar en cada uno de ellos, desde el momento en que los individuos participan simultáneamente en ellos, los distintos contextos de desarrollo se relacionan e influyen recíprocamente. (López, Hidalgo y Sánchez, 2004, p. 25)

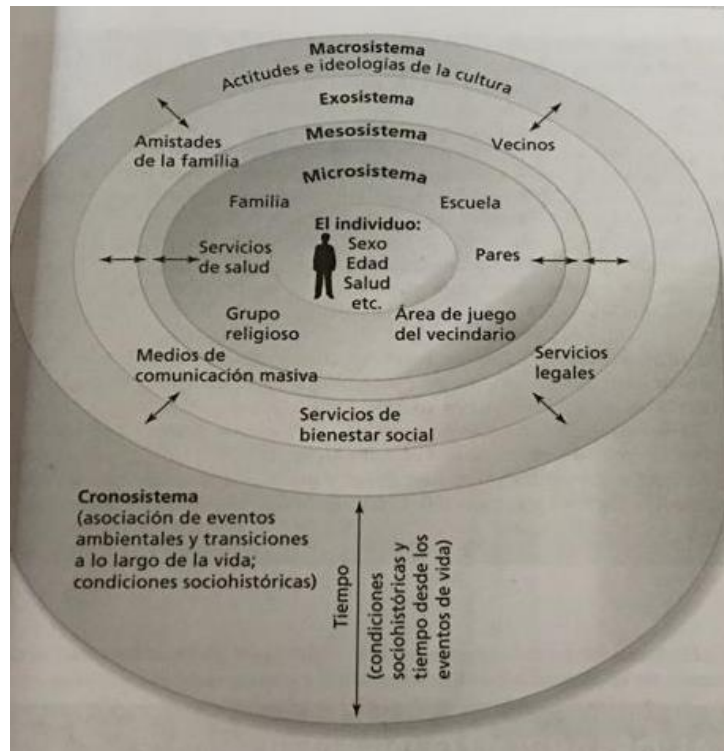


Figura 4.3.3- Enfoque del desarrollo de acuerdo con Bronfenbrenner según Feldman (2008)

Por su parte, Vygotsky, destacó el papel de la cultura como factor esencial para el desarrollo, pues en palabras de Muñoz et al. (2015, 34): “*el desarrollo individual y social es inseparable, pues las herramientas de pensamiento han sido creadas culturalmente*”. La conocida teoría de Vygotsky mantiene que la persona se desarrolla dentro de un medio, en el que se desarrolla a través de la asimilación progresiva de *herramientas culturales socialmente construidas* que el medio le aporta, para que el individuo aprenda lo que es significativo para la sociedad. A su vez, el infante también influye en su medio (Feldman, 2008; Muñoz et al., 2015).

En esta línea, podemos entender el desarrollo del lenguaje en el niño. El lenguaje es una herramienta social que se ha construido socialmente, la cual progresivamente el infante va adquiriendo en contacto e influido por el medio. La adquisición del lenguaje es un gran hito para el desarrollo humano ya que socialmente lo hemos construido y transmitido. A su vez, el individuo también influye en el medio, pues, según las necesidades del desarrollo del infante, el medio le aportará un determinado andamiaje.

Como hemos dicho anteriormente, no hay una perspectiva única de desarrollo y todas juntas nos ayudan a comprender cómo se desarrolla el niño desde sus diferentes ámbitos

(contextual, cognitivo, conductual...) aportando algunas hipótesis del desarrollo humano normativo.

PERSPECTIVA DE DESARROLLO	NECESIDADES PARA DESARROLLO ÓPTIMO
CONDUCTISTA	Un ambiente que aporte estímulos adecuados para que el niño o la niña desarrolle una conducta adecuada
COGNOSCITIVA	Situaciones que propicien el desequilibrio en los esquemas mentales para que así el individuo reconstruya sus esquemas en la búsqueda del equilibrio para un desarrollo cognitivo adecuado.
CONTEXTUAL	Entorno del infante que favorezcan positivamente el desarrollo, el cual le permita adquirir las herramientas culturales básicas

Cuadro 4.3.4 - Necesidades para desarrollo óptimo según las grandes perspectivas teóricas del desarrollo (Elaboración propia)

Después de todo esto, comprendemos que el desarrollo normativo es un proceso integral, pues afecta a los diversos ámbitos que rodean y conforman al individuo. De la misma manera, entendemos que el desarrollo normativo se alcanza cuando se fa una adecuada respuesta a las necesidades del niño, lo cual debe proporcionarse al infante desde los diferentes ámbitos que rodean al niño. Además, hemos de añadir, que el desarrollo normativo, entendiendo desarrollo como un término globalizador de todo el proceso en conjunto, se alcanza cuando se da el equilibrio en los diferentes ámbitos del desarrollo. Es decir, todos sus ámbitos han de estar equilibrados, no pudiendo estar ninguno de sus ámbitos poco desarrollado respecto a lo normativo. O, siguiendo a Bergeron (1974), podemos entender que el desarrollo normativo es la correcta *“organización de las estructuras, una integración, en suma, un aspecto cualitativo al conducirnos las diferenciaciones de nivel en nivel en el curso de periodos y etapas, al término único de la evolución: a la individualización, a la unidad del ser”* (p.10)

4.4. Desarrollo en contextos

Cómo se ha recalcado en las teorías contextuales, el infante no se desarrolla por sí solo, sino que necesita de su contexto para ello, el cual le ayuda a alcanzar sus potencialidades. Así como dijo Aristóteles, el hombre es un ser social por naturaleza, a lo que Hidalgo (2008, 85-86) contribuyó sosteniendo: “*el desarrollo de cada niño o niña constituye una trayectoria individual que siempre se construye en compañía de los demás*”. Por ello, entendemos que, no podemos comprender el desarrollo, al margen de los contextos dentro de los cuales crece. Pero, el niño o niña no solo crece en ellos, sino que también interacciona con ellos, siendo, como defiende Hidalgo (2008) es un *receptor activo* de en el microsistema que le rodea.

Nosotros, en este punto vamos a destacar a la familia, el contexto escolar y los iguales como principales contextos en los que se mueve el niño, los cuales influyen en gran medida en el desarrollo de este. Sin embargo, también consideraremos los entornos compartidos de estos tres componentes del microsistema del infante:

- La familia:

Antes de comenzar a conceptualizar el microsistema de la familia, hemos de hacer hincapié, así como hace la mayoría de la bibliografía consultada (Cole, 1993; Palacios, 1999; López Sánchez, 2014; Muñoz et al., 2015), en la gran *deconstrucción* que ha sufrido la estructura de la familia debido a una *revolución familiar*, lo cual como considera López Sánchez (2014), no afecta ni negativa ni positivamente al desarrollo, pues no es tan importante la estructura de la familia como el adecuado funcionamiento de la estructura y unas relaciones positivas dentro de ella.

En la actualidad, hay muchos posibles modelos de familia. Aunque el modelo familiar predominante suele ser el formado por una pareja heterosexual con uno o varios hijos, se han ido introduciendo nuevos modelos familiares, como las familias monoparentales, las formadas por una pareja homosexual, familias poligámicas, o incluso personas que viven solas o dos personas sin lazos de parentesco que se unen. Además, los cambios sociales nos hacen ver como ya no es necesario el matrimonio para formar una familia, cada vez nacen menos niños en las familias, los roles de género están cambiando y cómo las parejas pueden disolverse. (Palacios, 1999; Muñoz et al., 2015; López Sánchez, 2014)

Ante la gran diversidad de posibles estructuras de familia, puede surgir el interrogante de qué es una familia, a lo que Muñoz et al. da como respuesta:

“Unión de personas que, comparten un proyecto de vida común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal mutuo entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia entre ellos” (Muñoz et al., 2015, p. 39).

Por su parte, Palacios (1999), considera la familia no como una mera unidad de subsistencia y reproducción, sino “sino de un núcleo de existencia común, de comunicación, de afecto de intimidad e intercambio”

Por su parte López Sánchez (2014) marca como factores necesarios dentro de la familia para satisfacer las necesidades del menor, y por tanto considerar la familia como un contexto de desarrollo positivo: la existencia de *sistema de cuidados* por parte de los adultos que resuelva las necesidades de salud, cognitivas, y escolares y un *sistema de apegos*, mediante el cual el niño o niña se vincula a las persona o personas que le cuidan, creando un vínculo seguro, estable y eficaz con ella o ellas., pero también ha de contribuir a que el infante se relacione con los demás, , principalmente con los iguales Además, el adulto a de A esto, Muñoz et al. (2015) añade que factores como “como la interdependencia, comunicación, intimidad, relación de dependencia estable entre quienes cuidan y quienes son cuidados y compromiso personal duradero entre los padres y de estos con los hijos e hijas” (Muñoz et al., 2015, p. 39) son fundamentales para que la persona pueda desarrollarse positivamente dentro del contexto de la familia.

Por tanto, en palabras de López Sánchez (2014), la familia constituye la primera institución social en la que el niño se mueve, siendo un importante *núcleo afectivo y socializador* elemental para el desarrollo. Es “el principal factor protector de riesgos, el principal agente socializador, el refugio afectivo y social, el mediador fundamental con otros agentes educativos, como la escuela, los amigos, los medios de comunicación, etc.” (López Sánchez, 2014, p. 162)

Por su parte, Palacios (1999) señala que la familia actúa como tamiz en la concreción de la cultura que han de adquirir los menores, siendo la familia:

“Un escenario sociocultural y el filtro a través del cual llegan a los niños llegan a los niños muchas de las actividades y herramientas que son típicas de esa cultura, y a

través de las cuales la mente infantil se puebla de contenidos y procedimientos que llevan en su interior la impronta de la cultura en la que ha surgido” (Palacios, 1999, p. 18)

Atendiendo a las funciones de la familia según Palacios (1999) y Rodrigo y Palacios (2008), la familia debe ser el lugar:

- Donde se construyan *personas adultas* con cierto bienestar psicológico (importancia de la calidad de las relaciones de apego, seguridad, confianza propia y en los demás).
- De entreno para aprender a *afrentar retos y responsabilidades* para poder desarrollar nuestras capacidades para la vida. Igualmente, la familia puede ser un espacio donde hallar la motivación.
- De *encuentro intergeneracional*. La familia conecta pasado y futuro, mediante el afecto, los valores familiares compartidos por los miembros familiares, siendo estos decisivos para la educación, como reafirma Muñoz et al. (2015).
- Es una *red de apoyo personal y social* ante las dificultades ocurridas tanto dentro como fuera de la familia, debiendo ser esta un apoyo incondicional y adaptable a las circunstancias.

Dentro de la familia podemos encontrarnos relaciones verticales y horizontales. Cabe destacar las relaciones con los hermanos, los abuelos y los padres. Según indica López Sánchez (2014), podemos observar cómo progresivamente, la relación padres/madres – hijo/hija están dejando de ser tan asimétrica como lo era tradicionalmente, y progresivamente, se observa una mayor simetría en estas relaciones, siendo el lenguaje un objeto que confirma este cambio. Parece que está cambiando esa autoridad de padres y madres sobre los menores, por la responsabilidad que tienen Muñoz et al. (2015) por su parte, dice de las relaciones entre hermanos que están a caballo entre unas relaciones verticales y asimétricas producidas entre el adulto y el menor, y las relaciones horizontales y simétricas que se dan entre iguales.

Por último, Hemos de señalar, que existe cierta evolución en la relación del menor con sus padres. A medida que éste se hace más autónomo, y comienza a interactuar con los iguales, va cambiando gradualmente su relación con sus padres. Aunque siguen siendo primordiales en el desarrollo del infante, entran más protagonistas en este proceso. (Pérez, 2011)

- Los iguales:

Los iguales, o también denominados como pares, suponen un contexto necesario en el desarrollo del menor. Hace referencia a las relaciones que mantienen los menores con otros niños y niñas de edades parecidas, ya sea en la escuela o fuera de ella. Estas relaciones pueden ser en grupo o entre dos personas. De la misma manera, podemos decir que estas relaciones se caracterizan por ser vínculos *simétricos* y horizontales, en las que ambos tienen se encuentran al mismo nivel, aprendiendo el uno del otro recíprocamente, y, a la vez *diferenciales* pues el niño puede elegir construir, continuar o romper las relaciones con sus iguales (Muñoz et al., 2015; López Sánchez, 2014)

Otra diferencia que señala Feldman (2008) es que “Las relaciones con adultos reflejan las necesidades de cuidado, protección y dirección del niño, las relaciones con sus pares se basan más en el deseo de compañía, juego y diversión.”

En este punto, hemos de destacar y diferenciar los amigos del resto de los iguales, pues no todos los iguales que rodean al niño serán sus amigos. Muñoz et al. (2015) y López Sánchez (2014) sostienen que la amistad es una relación entre iguales especial (pues requiere que el menor se gane, cuide y mantenga esa relación con su igual), la cual se entiende subjetiva, diádica, simétrica, voluntaria y recíproca.

Así como dice Muñoz et al. (2015):

Para Guifford-Smith y Brownell (2003) la amistad cumple varias funciones cruciales: provee de compañía, promueve el desarrollo de habilidades interpersonales, alienta la sensibilidad a los pensamientos y deseos de los otros, y la preocupación por su bienestar; es una fuente de validación del autoconcepto y de promoción de la autoestima, así como de sentimientos personales de bienestar y de prevención de la soledad, Además las relaciones de amistad estimulan las habilidades de aprendizaje y ayudan a establecer una cultura normativa que conforma la conducta. (p. 220)

Tampoco hemos de dejar atrás la aportación de Pérez (2011) que califica a los iguales como factor de socialización necesario en el menor para “su bienestar y ajuste social, emocional y cognitivo”. (Pérez, 2011)

A esto, López Sánchez (2014), añade que en estas relaciones alejadas de sus figuras de apego permiten al niño salir de su pensamiento egocéntrico, y a aprender a gestionar sus relaciones interpersonales en sociedad. Igualmente, en este contexto de desarrollo, el niño

descubre una realidad más extensa y aporta experiencias positivas, las cuales tienen claras evidencias en el desarrollo del infante. No hay tampoco que olvidar que tanto amigos, como otros iguales ayudan a desarrollar en el niño la capacidad *defender sus propios derechos y a mediar en conflictos*.

Así como Feldman (2008) señala que desde bebés respondemos positivamente ante los iguales, teniendo desde entonces básicas formas de relación, y cierta predilección por los pares conocidos con respecto a los desconocidos. Sin embargo, no podemos hablar de amistad hasta los 3 años, pues hasta entonces no hay una *interacción social real*. Con la edad crece la sociabilidad del infante, cambiando la calidad, las maneras de socialización de este y la fundamentación de la amistad (desde la realización de actividades juntos, pasando por la confianza, el apoyo e interés compartido; el comportamiento de los demás; la confianza, y finalmente la cercanía psicológica de los iguales) A su vez, el juego es una herramienta fundamental dada entre los iguales, la cual es clave en el desarrollo. El juego, se va modulando y cambiando con el paso del tiempo, pudiendo encontrar diferentes tipos de juego según la edad (Muñoz, 2015; Feldman, 2008)

Atendiendo a Shaffer (2002), hemos de destacar la influencia que los iguales ejercen sobre el infante, siendo los iguales reforzadores y modelos de conducta. De igual manera, los iguales también son los agentes de persuasión más eficaces, y además son críticos con los demás iguales. Para terminar, también hemos de decir que los iguales tienen una *función normativa de los grupos de iguales*, pues entre ellos se instauran ciertos códigos o normas de vestimenta, conducta, forma de hablar.

- La escuela:

Según Feldman (2008), la etapa escolar es el momento en el que se le transfiere al infante, mediante una educación formal, el “*cuerpo acumulado de conocimientos, creencias, valores y sabiduría*” de su sociedad. Por su parte, Pérez (2011), mantienen que es en la escuela donde el infante adquiere las “herramientas necesarias para desarrollarse en el mundo”; mientras que Hidalgo (2008) mantiene que el individuo construye su conocimiento mediante su participación en contextos formales y no formales, siendo la escuela un contexto de aprendizaje formal fundamental.

“En la escuela, los niños se encuentran con nuevos marcos de interacción, expectativas, reglas que hay que cumplir, nuevas rutinas y aprendizajes” (Pérez, 2011).

La escuela, como *institución universal* en los países desarrollados, es uno de los contextos con más influencia en el niño, junto con la familia. Esto se debe al largo periodo que pasan en ella (en nuestro país mínimo desde los 6 a los 16 años), y la presencia de profesionales trabajando con fines educativos, lo que hace posible que esta institución pueda compensar las carencias de otros contextos, como la familia. (López, 2014; Pérez, 2011)

DIFERENCIAS ESCUELA-FAMILIA		
	Escuela	Familia
Contexto de aprendizaje	Formal	informal
Tipos de tarea	Descontextualizas, diseñadas y planificadas en función de objetivos educativos.	Reales y cotidianas, cercanas a sus intereses.
Situaciones de aprendizaje	Compartidas con los iguales, menos individualizadas y menos directas con el adulto.	Individualizadas y directas con el adulto.
Interacción con los iguales	Mayor	menor
Características del aprendizaje	Importancia de los intercambios verbales, y con menos carga emocional	por observación o imitación. Personalizado y con alta carga emocional
Tipos de ideas acerca el desarrollo infantil	Generalmente, ideas más modernas	Generalmente más tradicionales
“Cada una de ellas se rige por reglas de interacción, patrones de comportamiento y procedimientos de transmisión de la información que le son propios, resulta evidente la necesidad de coordinación para ofrecer los mejores referentes.” (Pérez, 2011)		

Tabla comparativa de la familia y a escuela como contextos de aprendizaje basado en Muñoz (2015, p. 57) y Pérez (2011) (Elaboración propia)

La escolarización es un reto para el niño, supone su introducción en un contexto hasta entonces desconocido, donde su entorno familiar no está presente. De este modo, se considera, un gran avance, para el *desarrollo de nuevas habilidades cognitivas y sociales* y de la autonomía e independencia del menor. (Pérez, 2011; Hidalgo, 2008)

Los niños pasan la mayor parte del día en el salón de clases. No es de sorprender, entonces, que las escuelas tengan un profundo efecto en las vidas de los niños, den forma y modelen no solo su forma de pensar, sino también la forma en la que ven el mundo (Feldman, 2008, p. 374)

No son pocos los autores que hablan de la escolarización como una necesidad. Tales son los beneficios para el desarrollo que se ha implantado en todos los países desarrollados como un derecho. Parte de estos beneficios del desarrollo radican en que la escuela es punto de encuentro entre iguales, cuya relación horizontal le hará tener que asimilar y desarrollar nuevos aprendizajes como *normas y valores sociales, comportamientos prosociales, habilidades comunicativas, la comprensión de las emociones*, etc. así como el desarrollo de la personalidad. Esto, se hace más necesario en una sociedad occidental, en la cada vez es mayor el porcentaje de familias con un solo hijo, el cual tiene menos oportunidad de interacción con sus iguales. (Hidalgo,2008; López, 2014; Pérez, 2011)

Por otra parte, la escuela como contexto novedoso para el niño, demanda nuevas tareas y retos. Numerosos autores recalcan la importancia de la adecuada adaptación e integración a la escuela pues será determinante en el futuro del niño (Feldman, 2008; Pérez, 2011; López, 2014). Pérez (2011) señala que la capacidad de adaptación dependerá de las habilidades adquiridas previamente, y por ello, en aquellos que no hayan conseguido hitos anteriores, surgirán dificultades. Por su parte López (2014), aboga por una integración de todos los menores y trabajar en las dificultades de aprendizaje, para la *“promoción del bienestar personal y social”* más allá de la mera transmisión de contenidos académicos, para hacer una *“escuela para aprender a vivir bien, no sólo para aprender a trabajar y competir en el sistema de producción”* para así reducir las probabilidades de marginación social como consecuencia del fracaso escolar y que no se genere la tradicional lucha entre rendimientos y bienestar.

4.5. Necesidades de la infancia.

Para empezar a definir este concepto, hemos de partir del hecho de que nuestra especie necesita de ciertas condiciones que han de proporcionarse al individuo para desarrollarse adecuadamente, y estas condiciones es lo que vamos a conceptualizar como necesidades infancia, aunque ciertamente, estas muchas de estas necesidades se expanden más allá de este periodo del desarrollo vital. Estas necesidades se han definido de múltiples maneras. De esta manera, Ochaíta (2004) recalca las propuestas de Maslow, y de Doyal y Gough de 1992.

Por un lado, Ochaíta (2004) señala que Maslow propuso una jerarquía de necesidades básicas, en las que las necesidades se comprenden como una totalidad, y en la que únicamente será posible alcanzar las necesidades superiores cuando se han satisfecho las más básicas (más bajo en la jerarquía), afectando todas las necesidades a todas las dimensiones del individuo. Véase Figura 3.4.1

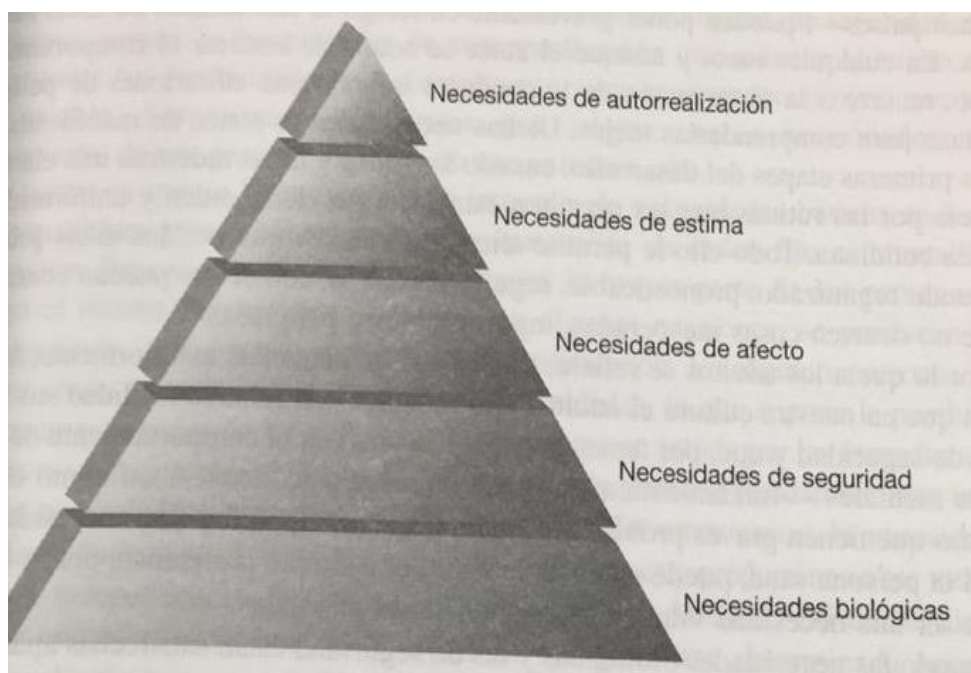


Figura 3.4.1. Jerarquía de necesidades de Maslow según Ochaíta (2004)

Por otro lado, Ochaíta (2004) hace referencia a Doyal y Gough, quienes ven las necesidades como objetivos universales, pues han de alcanzarlo todas las personas para un desarrollo adecuado. De esta manera, se distingue entre necesidades básicas y necesidades intermedias. Las necesidades básicas son la salud y la autonomía. Entendiéndose la primera más allá de la ausencia de enfermedad, y la segunda como la capacidad de la persona para decidir y actuar por sí mismo. Ellos denominaron

necesidades intermedias o satisfactores universales, a los 11 necesidades que ha de tener el individuo para mejorar las anteriores necesidades básicas, y estas son:

- Comida nutritiva y agua limpia.
- Vivienda protectora.
- Ambiente laboral no dañino.
- Medio físico no dañino.
- Atención sanitaria apropiada.
- Seguridad en la infancia.
- Relaciones primarias significativas.
- Seguridad física
- Seguridad económica
- Enseñanza adecuada
- Control natal y partos seguros

Siguiendo el enfoque que propusieron Doyal y Dough, Ochaíta (2004), indica que las siguientes necesidades intermedias o satisfactores universales en la etapa escolar:

Salud física	Autonomía
Alimentación: adecuada a las necesidades energéticas del niño. Prevenir los trastornos alimenticios en los países desarrollados.	Participación progresiva en la toma de decisiones en el ámbito familiar y escolar. Responsabilidad creciente.
Vivienda adecuada y condiciones de higiene suficientes. Progresiva implicación en las labores de higiene de la vivienda.	Mantenimiento de los vínculos primarios que proporcionan seguridad.
Autonomía en la elección de la ropa y en la higiene personal.	Interacción con los adultos: especialmente padres y profesores.
Atención sanitaria. Prevención y tratamiento de enfermedades. Educación para la salud.	Interacción con los iguales. Cada vez más importante y preponderante. Ocio y tiempo libre.
Sueño: hábitos de sueño ordenados y suficientes.	Educación formal: imprescindible en este período para satisfacer las necesidades de autonomía. Estilos educativos adecuados.
Espacio exterior adecuado, progresiva movilidad, autonomía del niño por el espacio exterior	Educación no formal: estilos educativos que propicien la autonomía.
Ejercicio físico: actividad física y deporte. Juegos motrices o de ejercicio.	El juego: decae el de ficción. Aumenta el de reglas. Muy relacionado con el desarrollo moral.
Protección de riesgos físicos. Protección ante actividades laborales peligrosas y accidentes. Buen trato físico	Protección de riesgos psicológicos. Buen trato en la familia y en la escuela. Atención y satisfacción de las necesidades anteriores.
Necesidades sexuales: Aceptación de la existencia de manifestación de necesidades sexuales. Educación afectivo-sexual adecuada. Protección contra el abuso sexual y contra la explotación sexual comercial.	

Figura 3.4.2. Satisfactores universales o necesidades intermedias en la etapa escolar según Ochaíta (2004, p. 297).

Por su parte, López (2014) señala la dicotomía existente entre el maltrato y buenos tratos con respecto a la satisfacción de las necesidades. Así como señala el autor, ambos términos son complementarios, pues cuando uno termina comienza el otro. Sin embargo, cada sociedad construye su visión de maltrato, y pone unos límites máximos, a partir de los cuales se castiga penalmente. Así como recoge López (2015) del Observatorio de la Infancia de España, maltrato es “acción, omisión o trato negligente, no accidental, que prive al niño de sus derechos y bienestar, que amenace y/o interfiera su ordenado desarrollo físico, psíquico y /o social, cuyos autores pueden ser personas, instituciones o la propia sociedad” (p. 15). Por lo tanto, las necesidades de la infancia hacen referencia a aquello que es necesario para el adecuado desarrollo y el bienestar del menor, es decir, lo que López (2014) señala como los buenos tratos

Igualmente, López (2014) nos propone como meta social el bienestar infantil, el cual se consigue con la progresiva delimitación del maltrato atendiendo más allá de las necesidades básicas del niño.

En este punto, hemos de señalar que una gran mayoría de la bibliografía hace referencia a tres grandes tipos de necesidades: las fisiológicas o también denominadas como físicas-biológicas, las cognitivas y las socioemocionales; necesidades que vamos a empezar a caracterizar siguiendo la completa taxonomía que López (1995, 2014) hizo acerca las necesidades.

- Tenemos necesidades fisiológicas, pues nuestro cuerpo tiene necesidades físicas, como es la nutrición, pues como señala López (2014) “*estamos anclados a la vida orgánica*” ya que somos un ser vivo.

NECESIDADES DE CARÁCTER FÍSICO-BIOLÓGICO:		
Necesidades	Prevención	Riesgo
Nacido deseado	Planificación familiar	No deseado. Madre adolescente Madre muy mayor.
Alimentación	Adecuada alimentación de la madre. Lactancia materna. Alimentación suficiente, variada, estar bien secuenciada en el tiempo y adaptada a la edad.	Ingestión de sustancias dañan al feto. Desnutrición. Déficit específicos. Obesidad.
Temperatura	Condiciones de vivienda, vestuario y colegio adecuadas	Frío/calor en la vivienda, humedad, falta de higiene. Falta de calzado o/y vestuario.

Higiene	Higiene corporal, de vivienda, de alimentación, de vestido y de entorno.	Suciedad, contaminación del entorno, gérmenes infecciosos, parásitos y roedores.
Sueño	Ambiente espacial protegido u silencioso. Suficiente según la edad. Durante la noche. Con siestas, si es pequeño.	Inseguridad. Contaminación de ruidos. Interrupciones frecuentes. Insuficientes en tiempo. Sin lugar apropiado de descanso diurno
Actividad física: ejercicio y juego.	Libertad de movimientos en el espacio. Espacio con objetos, juguetes y otros niños. Contacto con elementos naturales: agua, tierra, plantas, animales, etc. Paseos, marchas, excursiones, etc.	Inmovilidad corporal. Ausencia de espacio, objetos y juguetes. Inactividad. Sedentarismo
Protección de riesgos reales. Integridad física.	Organización de la casa adecuada a la seguridad (enchufes, detergentes, electrodomésticos, etc.) Organización de la escuela adecuada a la seguridad: clases, patios y actividades Organización de la ciudad para proteger a la infancia: calles y jardines, circulación y delincuencia. Circulación prudente, niños en la parte trasera y con cinturón. Conocimiento y control de las relaciones de los niños. Prevención violencia	Accidentes domésticos. Accidentes en la escuela. Accidentes de circulación. Agresiones Guerras. Castigo físico.
Salud	Revisiones adecuadas a edad y estado de salud. Vacunaciones. Ocio saludable. Ambiente sin humo. Educación para la salud.	Falta de control. Provocación de síntomas. No vacunación. Ocio con alcohol o drogas. Tabaquismo. Embarazo no deseado. Enfermedades de transmisión sexual y sida. Estilos de vida de riesgo
Ambiente ecológico adecuado	Cuidado ambiental. Educación ambiental.	Contaminación del aire, agua y otros elementos. Vandalismo ambiental.

Cuadro 3.4.3. Necesidades fisiológicas según López (1995, 2014)

- Necesidades cognitivas, ya que, así como señala López (2014), la evolución de nuestra especie ha permitido que nuestra especie desarrolle unas capacidades cognitivas que han de ser estimuladas para un adecuado desarrollo. Por ello, así como señala López (2014) “Los niños y las niñas necesitan sentirse seguros e interpretar positivamente a los seres humanos, sus relaciones y el sentido de la vida [...] No hay bienestar personal y social sin estar reconciliados con el mundo, el ser humano y la vida” (López, 2014, p. 63)

NECESIDADES COGNITIVAS		
Necesidades	Prevención	Riesgo
Estimulación sensorial	Estimular los sentidos. Entorno con estímulos: visuales, táctiles, auditivos, etc. Cantidad, variedad y contingencia de estímulos. Interacción lúdica en la familia, estimulación planificada en la escuela. Estimulación lingüística en la familia y en la escuela.	Privación sensorial. Pobreza sensorial. No maduración del cerebro. Monotonía de estímulos. No contingencia de la respuesta. Currículum escolar no global, no secuenciado, no significativo, etc. Falta de estimulación lingüística.
Exploración física y social	Contacto con el entorno físico y social rico en objetos, juguetes, elementos naturales y personas. Exploración de ambientes físicos y sociales. Ofrecer <<base de seguridad a los más pequeños>>, compartir exploración con ellos (los adultos y los iguales)	Entorno pobre. No tener apoyo en exploración. No compartir exploración con adultos e iguales.
Escolarización.	Integración escolar. Escuela de rendimientos y de vida.	No escolarización. Absentismo escolar. Fracaso escolar. No educación para calidad de vida y bienestar.
Comprensión de la realidad física y social.	Escuchar y responder de forma contingente a las preguntas. Decir la verdad. Hacerles participar en el conocimiento de la vida, el sufrimiento el placer y la muerte. Visión biófila de la vida, las relaciones y los vínculos. Transmitir las actitudes, valores y normas. Tolerancia con las discrepancias y diferencias: raza, sexo, clase social, minusvalía, nacionalidad, etc.	No escuchar. No responder. Responder en momento inadecuado. Mentir. Ocultar la realidad. Visión pesimista. Anomía o valores antisociales. Dogmatismo. Racismo.
Protección de riesgos imaginarios.	Escuchar, comprender y responder a sus temores, miedo al abandono, rivalidad fraterna, miedo a la enfermedad y a la muerte. Posibilidad de expresar miedo. Evitar verbalizaciones y conductas que fomenten los miedos: violencia verbal o física, discusiones inadecuadas, amenazas verbales, pérdida de control, incoherencia en la conducta. Educación para el consumo y evitación de contenidos violentos en medios (televisión, videojuegos, etc.)	No escuchar. No responde. No tranquilizar. Inhibición emocional. Violencia verbal. Violencia física en el entorno. Amenazas. Pérdida de control. Incoherencia en la relación. Contenidos virtuales violentos

Cuadro 3.4.4. Necesidades cognitivas según López (1995, 2014)

- Necesidades socioemocionales. Como señala López (2014), necesitamos desde el nacimiento del contacto y crear vínculos con los otros, habiéndose demostrado

que nuestras necesidades socioemocionales son tan importantes como cualquiera de las dos citadas anteriormente.

NECESIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES		
Necesidades	Prevención	Riesgo
A) Afectivas		
Seguridad emocional	<p>Apego incondicional: aceptación, disponibilidad. Accesibilidad, respuesta adecuada a demandas y competencia.</p> <p>Afecto.</p> <p>Contacto íntimo: táctil, visual, lingüístico, etc.</p> <p>Estima y valoración.</p> <p>Capacidad de protección/ eficacia.</p> <p>Resolver los conflictos con disciplina inductiva: explicaciones, exigencias conforme a la edad, coherencia en exigencias, posibilidad de revisión si el niño/a protesta la decisión.</p>	<p>Rechazo, Soledad emocional. Ausencia de figuras de apego. Figuras de apego no accesibles. No percibir, no interpretar, no responder contingentemente, incoherencia en la respuesta.</p> <p>No relación afectiva.</p> <p>No código de intimidad.</p> <p>Desvalorización.</p> <p>Ineficacia protectora.</p> <p>Autoritarismo.</p> <p>Amenaza de retirada de amor.</p> <p>No poner límites.</p> <p>Negligencia por amor.</p>
Red de relaciones sociales	<p>Relaciones de amistad y de compañerismo con los iguales: fomentar contacto e interacción con iguales en el entorno familiar y en la escuela: tiempos de contacto, fiestas infantiles, comidas y estancias en casa de iguales, etc.</p> <p>Continuidad en las relaciones.</p> <p>Actividades conjuntas de familias con hijos que son amigos.</p> <p>Incorporación a grupos o asociaciones infantiles.</p>	<p>Aislamiento social. Soledad social. Separaciones largas de los amigos. Imposibilidad de contacto con los amigos.</p> <p>Prohibición de amistades.</p> <p>Aburrimiento.</p> <p>Compañeros de riesgo.</p>
Participación y autonomía progresivas	<p>Participación en decisiones y en gestión de lo que le afecta y pueda hacer a favor de sí mismo y de los demás en familia, escuela y sociedad.</p>	<p>No ser escuchado. No ser tenido en cuenta.</p> <p>Dependencia. Sobreprotección.</p>
b) Sexuales		
Curiosidad, imitación y contacto.	<p>Responder a preguntas.</p> <p>Permitir juegos y autoestimulación sexual.</p> <p>Educación sexual.</p> <p>Prevención de abusos</p>	<p>No escuchar. No responder. Engañar.</p> <p>Castigar manifestaciones infantiles.</p> <p>Erotofobia.</p> <p>Actividad sexual de riesgo. Abuso sexual.</p>

Cuadro 3.4.5. Necesidades socioemocionales según López (1995, 2014)

5. Cómo se cubre desde los diferentes contextos (familia, escuela, iguales y entornos compartidos).

- La familia y las necesidades infantiles

Así como señala Palacios (1999), la familia no sólo ha de velar por la supervivencia de los menores, sino que también una de sus funciones principales es permitir y promover la integración sociocultural de los menores en los diferentes contextos, existiendo una latente predisposición educativa de los padres (la parentalidad intuitiva de Papousek y Papousek en 1995) lo que posibilita a los menores al acceso a la cultura y al lenguaje como parte de esta.

Palacios (1999) y Rodrigo y Palacios (2008) señalan que ser *padre o madre* requiere iniciar un *proyecto vital educativo* de larga duración que necesita de una fuerte *implicación personal y emocional* por parte del adulto para la crianza y sociabilización del menor. Por su parte, los padres han de *llenar ese proyecto educativo de contenido*, lo cual cumplen mediante las funciones básicas, las cuales son responsabilidad de los padres

Las funciones básicas que la familia debe cumplir *respecto a los hijos* según Palacios (1999), Rodrigo y Palacios (2008) y López (2014) son:

- Permitir y favorecer *la supervivencia, el mantenimiento, crecimiento y desarrollo adecuado* del menor. En este sentido la familia satisface las necesidades básicas del niño, con o sin ayuda de otras instituciones. Los servicios sociales se encargan de que esto se cumpla, sin embargo, es difícil detectar estas deficiencias tempranamente (sobre todo en carencias emocionales) y suplir a la familia en estas funciones.
- Proveer de una *socialización* en la que *adquiera las conductas básicas de comunicación, diálogo y simbolización*, para que el infante pueda interpretar y estructura su realidad física y sociocultural y tener un correcto desarrollo psicológico.
- La familia ha de proporcionar a los infantes un *clima de afecto* (correctas relaciones de apego y compromiso emocional) y *apoyo* (familia como refugio ante problemas y dificultades gracias a la aceptación incondicional) en el que el niño sea un miembro activo.
- *Estimular* a los infantes para que desarrollen las capacidades de relación necesarias con su contexto físico y social, y flexibilidad para poder dar respuesta

a las variables demandas que plantea la vida. Asimismo, la familia debe ser un *grupo de control* educador que obligue a sus componentes a guiar su comportamiento hacia lo deseable, dando modelos de imitación a los niños.

- Disponer y gestionar la *apertura hacia otros contextos educativos*, pues es la familia la que decide, en cierta medida, con qué contextos compartir la tarea educativa y la sociabilización de los hijos e hijas y de qué manera. En este punto hemos de destacar la escuela como contexto principal alternativo a la familia.

Para cubrir estas funciones básicas, López (2014) señala que las figuras de apego de la familia deben:

- Haber planificado y deseado al menor, para que los hijos se tengan cuando se tiene la capacidad y se está motivado para tenerlo entre las figuras de apego,
- Primar la estabilidad y la falta de conflictos.
- Ser preferible más de una única persona.
- Deben estar disponibles y accesibles para el infante temporal y actitudinalmente, para así poder atender las necesidades del infante. Esto quiere decir que tengan algo de tiempo para interactuar con el menor, estén abiertos a la comunicación y a la escucha de las diferentes necesidades del menor, para que ambos, especialmente el infante, puedan experimentar un sentimiento de “*pertenencia mutua*”, y se fomente la estabilidad emocional y confianza del infante.
- Deben interpretar adecuadamente las necesidades y demandas del infante y responder a ellas (a ser posible no posponer esas respuestas cuando son pequeños). Las figuras no deben suplir el afecto y la atención con cosas materiales, ya que esto no suple lo que el infante necesita.
- Deben tener conductas coherentes, estables y poco arbitrarias con el menor.
- Deben saber resolver los conflictos con el menor y adoptar una disciplina inductiva, la cual permite la adaptación del infante a la sociedad.
- Deben hacer que el infante sea un miembro activo dentro de la familia.
- Han de servir como modelo de identificación para el aprendizaje del infante.
- Han de integrarse en la comunidad, participando en otros sistemas de apoyo, como la escuela.
- Han de saber hacer frente a las adversidades y situaciones duras, y buscar ayuda si es necesario.

- Los iguales y las necesidades infantiles

Así como señala gran parte de la biografía consultada, las interacciones con los iguales y su calidad hacen posible que en el menor se provoquen cambios hacia un desarrollo sano. En estas interacciones, tiene especial importancia la escolarización, pues es un motor fundamental para dicha interacción, aunque no sólo es importante tener contacto con los iguales, sino

Shaffer (2002) señaló que la interacción con los iguales tiene la capacidad de generar un tipo de conducta social determinada por la generación. Por su parte, Ortiz et al. (2000) indica que las adecuadas interacción con los iguales hace que el niño o niña sea capaz de satisfacer las necesidades socioemocionales básicas: la aceptación, la integración y la vinculación con los iguales. Sin embargo, es ampliamente sostenido por la bibliografía consultada que la relación de los iguales tiene efectos tanto en la dimensión cognitiva como en la socioemocional, siendo esta segunda la que más se desarrolla en dicha interacción, destacando el desarrollo de la identidad en interacción con los iguales (Shaffer, 2002; Ortiz et al. 2000; Feldman (2008); Cole y Cole (1993); Muñoz et al., 2015)

Sin embargo, Shaffer (2002), diferencia entre la *interacción entre iguales de la misma edad* y de *edades mixtas*. Las *interacciones entre iguales de la misma edad*, a priori, son relaciones en las que ambas partes son simétricas en status, y “enseñan a los niños a entender y valorar las perspectivas de otras personas exactamente como ellos mismos y así contribuyen al desarrollo de las competencias sociales que pueden ser difíciles de adquirir en una atmósfera no igualitaria” (Shaffer, 2002, p. 465). Mientras que, las *interacciones entre iguales de edad mixta* suelen ser más asimétricas, y haciendo referencia a la investigación de Whiting y Edwards de 1988 señala que permite a los mayores gracias a la presencia de los pequeños, además de aprender a ajustarse a los pequeños, “el desarrollo de la compasión, del cuidado, y de las inclinaciones prosociales, de la asertividad y de las habilidades de liderazgo” (Shaffer, 2002, p. 465). Por su parte, los pequeños al relacionarse con los mayores adquieren multitud de habilidades, como “aprender a buscar ayuda y ceder elegantemente a los deseos y las directrices de estos colaboradores más poderosos” (Shaffer, 2002, p. 465)

Los amigos, como relación de iguales privilegiada, según Shaffer (2002) han de cumplir las siguientes funciones:

- ➔ Han de proporcionar seguridad emocional y apoyo social, aportes que permiten al niño manejar mejor el estrés y se enfrentan a la vida de manera más constructivista, ya que las amistades contribuyen al desarrollo de las competencias sociales y la autoestima
- ➔ Favorecen el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos sociales, necesarias para la conservación de dichas amistades, aprendiendo también a tolerar diferentes opiniones, necesidades y deseos a las propias.
- ➔ Preparan al niño para las relaciones adultas positivas, desarrollando actitudes afectuosas y de compasión.

Por su parte, Ortiz et al. (2000) han definido las siguientes funciones de las amistades, siguiendo a Asher y Parker en 1991:

- ➔ Aportar seguridad y participan en la mejora del control emocional, ya que exponen al infante a la exposición de emociones positivas y negativas.
- ➔ Participan en la construcción de la identidad personal, destacando su importancia en el desarrollo positivo del autoconcepto y la autoestima.
- ➔ Contribuyen al desarrollo moral y a la adopción de comportamientos prosociales, pues en este contexto de desarrollo el infante puede aplicar las normas y valores morales que ha ido adquiriendo.
- ➔ Desarrollan la capacidad de perspectiva social, ya que es en interacción con sus iguales cuando pueden comprender al otro, sus pensamientos, deseos, emociones.

- La escuela y las necesidades infantiles:

Como hemos señalado antes, López (2014) señala que la escuela es un recurso universal que trabaja de manera educativa por la correcta integración de todo el alumnado, siendo importante que en ella los infantes puedan desarrollar tanto contenidos instrumentales o académicos que les permitan ser productivos en el sistema, como promover el bienestar personal y social, enseñando a los alumnos a vivir bien, siendo ambas partes de la educación imprescindibles, por lo que ha de alcanzar un equilibrio.

Por su parte, Carbonell (1996) señala que la escuela mediante la transmisión de conocimientos y la transmisión de hábitos, ideas, normas, valores y actitudes para desarrollar sus principales funciones, las cuales son:

- *La preparación y capacitación para la inserción del alumno en la vida laboral.* Para este objetivo se requiere que proporcionemos al alumnado conocimientos generales y básicos, y otros conocimientos más específicos requeridos para la especialización.
- *Formación de futuros ciudadanos,* lo cual requiere *el adoctrinamiento ideológico para el control social* y el consenso social, evitando la disgregación de la sociedad y el *aprendizaje del rol social*, ya que es en la escuela donde asumen sus primeros roles.
- *Igualdad de oportunidades,* para que así las desigualdades económicas, familiares o culturales no afecten al desarrollo del menor.
- *Custodia y retención* de la infancia ante la imposibilidad de encargarse los padres. La escolarización retrasa la incorporación del menor al sistema laboral

Sin embargo, Yubero (2013) hace referencia a Quintana (1989) indicando algunas otras más funciones como son: la adaptación del individuo a la sociedad mediante la socialización; la transmisión y difusión de la herencia cultural para mantener la cohesión social; estimulación de la capacidad crítica en sociedad; dotar a los individuos de las herramientas adecuadas para su desarrollo profesional; promover el desarrollo social y económico del país; transmisor de ideologías políticas para el control social; permite avanzar hacia una sociedad mejor; capacita al individuo para asumir roles sociales y perpetúa la discriminación económica y social al promover que las élites ocupen los lugares de mayor importancia en la sociedad.

Según la sociedad, el momento y las circunstancias de ambas en las que vivamos, encontraremos que unas funciones tendrán más peso sobre otras (Carbonell, 1996; Marín, Grau y Yubero, 2013).

López (1995, 2014) propone para la etapa de la Educación Infantil un modelo a adoptar, en el que podamos satisfacer las necesidades del niño, siendo para ello esencial aportar seguridad y bienestar al alumnado. Basándose en el modelo actual educativo, cuyos objetivos principales son la optimización del desarrollo, y la atención a las deficiencias del alumnado con el fin de preparar al alumnado para la etapa obligatoria, López (1995, 2014), añade que a lo que se más adecuado sería atender a las necesidades que plantea cada niño en vez de fijar metas comunes, poniendo en énfasis que no sólo es importante desarrollar capacidades y optimizar el desarrollo, sino que lo más adecuado sería la conjunción tanto de los rendimientos y logros presentes (no futuros) como del bienestar. Entonces, en este modelo planteado, es fundamental la seguridad emocional, el cual es defendido como una necesidad de toda persona, y por la que la escuela ha de velar.

Por su parte, López (1995, 2014) mantiene que, durante la etapa de la escuela obligatoria, la escuela ha de encargarse de diseñar programas que favorezcan el desarrollo del niño como persona y como ser social. Para ello, es necesario ver más allá de los rendimientos académicos y pensar en programas que potencien un desarrollo integral personal y social, la salud y el bienestar emocional del alumnado aspectos que normalmente son trabajados desde el currículum oculto. Para ello, hemos de encaminar, “contexto, objetivos y contenidos de los aprendizajes que permitan mejorar la calidad de vida de las personas y de la comunidad” (López, 2014, p. 259).

- Contextos compartidos y las necesidades infantiles.

Una amplia mayoría de autores sostiene que el desarrollo es el resultado de la participación del niño en los diferentes contextos en los que se mueve, por lo que consideramos que ahora hemos de hablar de cómo se produce la interacción entre los diferentes microsistemas, pues no son miembros aislados, interaccionan entre sí. (Figura 4.1.)

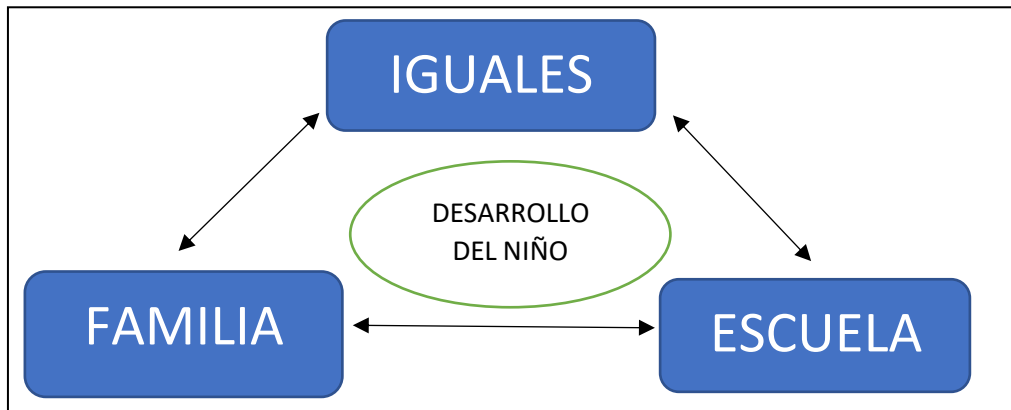


Figura 4.1. Interacción entre los contextos del desarrollo (Elaboración propia)

- La interacción entre la familia y la escuela:

López Verdugo, Hidalgo García y Sánchez Hidalgo (2004) hacen hincapié en que ambos contextos de desarrollo son los que principalmente se encargan de la educación del infante, y que la labor de la familia no termina con la escolarización, sino que es a partir de ese momento cuando ha de coordinarse con la escuela, siendo esta coordinación una necesidad.

León (2011) señala que es primordial que centros educativos y familias trabajen de manera colaborativa y conjunta para poder alcanzar su objetivo común: el correcto desarrollo y educación del menor. Para ello han de encontrar espacios, tiempos y lugares de encuentro donde puedan coordinarse y encontrar cómo trabajar para llegar a dicho fin, repartiendo sus responsabilidades entre ambas. Asimismo, León (2011) hace referencia a Bronfenbrenner (1987) para indicar que ha de haber continuidad entre ambos microsistemas, los cuales han de proporcionar vivencias reales y complejas, para así poder alcanzar un desarrollo adecuado y equilibrado, lo cual también referencia López Verdugo et al. (2004) añadiendo que esto se consigue a través de dicha colaboración a partir de la cual se consensuan criterios educativos similares, comunes, o no contradictorios.

Siguiendo lo dicho, Recio (1999) señaló la importancia de la colaboración y cooperación entre familia y escuela como factor fundamental para la prevención de conductas antisociales y el consumo de drogas, siendo fundamental la continuidad entre ambos contextos de desarrollo ya que ambas comparten la función socializadora del menor. De igual manera, Recio (1999) señala la necesidad de una escuela democrática donde escuela y familia puedan consensuar sus acciones educativas.

En resumen, así como ha manifestado López Verdugo et al. (2004)

“Las relaciones entre la escuela y la familia son exitosas cuando son bidireccionales y complementarias, cuando la información fluye en los dos sentidos. [...] No se trata sólo de que la familia apoye y se comprometa con la escuela, sino que ésta tiene que ir a los padres y acercarse a la realidad particular de cada familia y de cada niño” (p. 29)

En consecuencia, León (2011) y López Verdugo et al. (2004) señalan que, a una menor discontinuidad y colaboración entre ambos contextos de desarrollo, se favorece el éxito escolar, pero además facilita el desarrollo infantil en lo cognitivo y lingüístico, facilitando la adquisición de contenidos, procedimientos, actitudes y valores (aumentando el rendimiento escolar), y disminuyendo el absentismo escolar, y problemas conductuales. (López Verdugo et al., 2004)

- Interacción familia- iguales

Shaffer (2002) señala la necesidad de una adecuada interacción del infante tanto con sus padres como con sus iguales, pues cada grupo proporciona al infante distintos aprendizajes de la socialización. Mientras que los padres pueden proporcionar las habilidades básicas de interacción y seguridad, lo cual permite a los infantes relacionarse con los iguales, y la relación con estos, a su vez, permite el desarrollo de modelos de conducta social adecuados.

Sin embargo, Fuentes (2000) señala que la familia puede influir tanto positiva como negativamente en las relaciones de los niños y niñas con sus iguales. Esto, señala que se debe principalmente a las relaciones de apego con los padres, las creencias de los padres y a los estilos educativos familiares. Un apego seguro, responsable y empático por parte de los padres, promueve en los menores las habilidades sociales necesarias para desarrollar relaciones con sus iguales positivas y competentes. Por otra parte, las creencias de los padres sobre la educación de sus hijos, pues fomentarán y animarán o

no a sus hijos a la relación con los iguales, repercutiendo en las interacciones con los iguales y en la conducta social del menor. Por último, cabe decir que el estilo educativo que adoptan los padres también influye en la características de las relaciones de sus hijos, siendo el estilo democrático el que más favorece la relación del menor con sus iguales. Fuentes (2000) también hace especial alusión al papel de los hermanos en las relaciones con sus iguales, aunque a esto ya hemos hecho alusión anteriormente (Apartado 3.4. Desarrollo en contextos: Los iguales)

- Interacción escuela- iguales

Así, como es ampliamente sostenido por la literatura científica de la psicología del desarrollo, la escolarización da la oportunidad de que los menores puedan establecer relaciones con sus iguales, fomentando así una gran oportunidad de desarrollo en los menores.

Sin embargo, Fuentes Rebollo y Melero Zabal (1992) señalan que estas relaciones entre iguales pueden tener tanto efectos beneficiosos como perjudiciales en los infantes como puede ser el aprender a rechazar a otros iguales. En este sentido, la intervención de los educadores puede ser primordial para encauzar dichas interacciones hacia sus efectos positivos, sobre todo en las *rupturas* o momentos difíciles en la interacción (rechazo o abandono por los iguales). Pero, Fuentes Rebollo y Melero Zabal (1992) mantiene que la labor del docente en este tema no termina aquí, sino que además ha de favorecer la interacción entre iguales para la formación de amistades mediante la manipulación de ciertas variables que fomenten lo dicho (una actitud docente tolerante y democrática, distribución del espacio, metodologías interactivas, actividades y dinámicas participativas, programas educativos que fomenten la interacción...)

En este campo, López (2014) nos indica la conveniencia de que en Educación infantil se trabajen las habilidades sociales, competencias requeridas para las amistades (empatía, comprensión y comunicación verbal y no verbal de las emociones, solventar conflictos...). Además, López (2014) manifiesta la importancia que ha adquirido en la escuela el impulso de las amistades, las cuales se han de favorecer actividades para el establecimiento de grupos estables y el desarrollo de las habilidades sociales en los que los infantes decidan con quien quieren estar.

Para concluir este apartado, queremos hacer una especial alusión a la defensa de las necesidades infantiles que hace López (2014) al señalar como una obligación que los

diferentes contextos se satisfagan dichas necesidades, ya que así lo regla la legislación, que junto a los servicios de protección infantil determinan cuándo, porqué, y cómo se ha de actuar cuando se detectan carencias en el desarrollo.

6. Búsqueda de herramientas de evaluación para detectar cuando no se da respuesta a las necesidades y posible modelo de actuación.

El objetivo de este apartado en concreto es aportar herramientas que puedan ayudar en la labor docente para que podamos detectar cuando no se están cubriendo las necesidades de niños y niñas, las cuales hemos descrito en apartados anteriores.

López (1995, 2014) considera como maltrato todo aquella acción u omisión de esta que hace que el menor no tenga sus necesidades cubiertas, no permitiendo el correcto desarrollo de este.

A estas situaciones en las que se pone en peligro el desarrollo del menor, son ampliamente conocidas como factores de riesgo o indicadores de riesgo, lo cual entendemos como:

- “Las distintas formas de disfunciones y carencias en las relaciones entre niños/as y adultos que interfieren en el desarrollo físico, psicológico, afectivo y social de los menores” Fernández (2008, p. 207) siguiendo a Odette Masson (1993).
- “situación en que se encuentran niños y niñas que viven inmersos en unas condiciones de vida que obstaculizan, perjudican o pueden perjudicar a corto y a medio plazo su normal desarrollo como seres humanos” Cusó (1995, p.87)

Hemos de recalcar, así como lo hace la bibliografía consultada (Fernández 2008; López, 2014) y cómo hemos señalado a lo largo de todo este Trabajo de Fin de Grado que, ante cualquier desviación del desarrollo normativo, la familia no es la única responsable, aunque sí la principal, pues en el desarrollo humano interfiere todo el entorno social que rodea al individuo. Por ello, aquí entran también escuela, iguales, servicios sociales...

Así como indica Fernández (2008) y López (2014), la escuela ha de ser un lugar donde se proteja la infancia, lo cual hace que tenga que desarrollar mecanismos para la detección de situaciones y factores de riesgo en el desarrollo. Por lo que, como señalan Fernández (2008), López (2014) y gran parte de la bibliografía, hacen especial hincapié en el hecho de que la legislación española obliga a que los poderes públicos a asegurar los derechos de la infancia, mediante una educación que promueva el desarrollo pleno de la persona y que reduzca los factores de riesgo.

Sin embargo, al docente puede surgirle la siguiente pregunta en su labor docente cuando sospecha que un menor puede estar en riesgo: ¿cómo podemos actuar cuando existen

ciertas sospechas ¿cómo podemos saber a ciencia cierta si de verdad lo sufre o si es una falsa sospecha?

Ante estas interrogantes, creo que el modelo de actuación más adecuado es el expuesto en la figura 6.1.

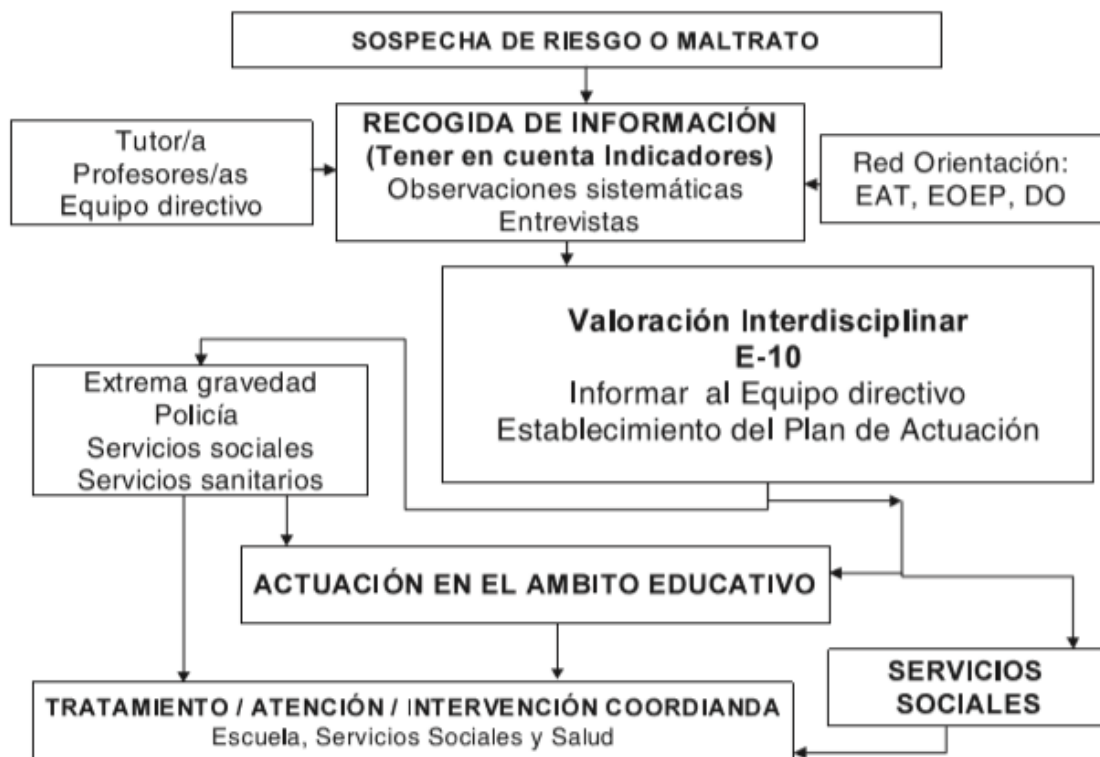


Figura 6.1: Modelo de actuación desde el ámbito educativo (Fernández, 2008)

En dicha figura (6.1) se puede observar como en un principio, existe la sospecha de maltrato por parte del docente. Ante esa sospecha, el docente, en conjunto con otros profesores y orientadores, pone en marcha un mecanismo de recogida de información, el cual ha de ser fiable, válido y objetivo. Una vez se hayan recogido los datos, estos han de ser interpretados, y posteriormente, los datos obtenidos han de ser comunicados. Si la información obtenida es demasiado preocupante, existiendo un gran riesgo en el menor, hemos de avisar a las autoridades pertinentes, como indica la figura 6.1. Por el contrario, si existe riesgo, pero este no es extremo, el centro ha de llevar a cabo una intervención en coordinación con servicios sociales. En los casos de extrema gravedad, también se llevarán a cabo esta intervención en la escuela como en el resto de los casos, sin embargo, está también será más vigilada por las autoridades anteriormente dichas.

El objetivo de este modelo de actuación es que aquel menor en riesgo pueda ser atendido para que en la medida de lo posible, gracias a la actuación de las instituciones

que velan por el bienestar del menor, pueda compensar aquellas carencias o alejarse de esas situaciones que ponen en riesgo su desarrollo.

Ahora, puede surgirnos otra interrogante: Qué he de observar y cómo.

Así como indica Cusó (1995) y la mayor parte de la bibliografía consultada, hemos de mirar hacia los indicadores de riesgo, los cuales, “indican en qué tipo y en qué grado se halla un niño o una niña en riesgo, pero no nos proporcionan una seguridad absoluta sobre la situación del niño o la niña” (Cusó, 1995, p.87)

Es por esta razón, por lo que hemos de poner en valor a los profesionales que además de velar por la protección de la infancia y son los que tienen los conocimientos necesarios para poder crear instrumentos objetivos, válidos y fiables, analizar e interpretar los resultados de estos de forma adecuada.

A continuación, en el cuadro 6.2. podemos observar una compilación de indicadores de riesgo, los cuales permiten observar situaciones que muestra el niño, la familia o la relación existente entre padres e hijos.

Estos indicadores pueden servir de guía para el docente, que ha de atender y vigilar el desarrollo del menor. De esta manera, cuando muchos de estos indicadores se repitan en un mismo niño o niña, el docente deberá preocuparse por la situación del menor para poder conocer si el menor está o no en una situación de riesgo.

En el alumno/a	En la familia	Entre los padres e hijos
<ul style="list-style-type: none"> • Muestra repentinos cambios en el comportamiento o en su rendimiento • Asustadizos, tímidos y pasivos • Comportamientos agresivos o negativistas • Ausencia de respuesta a estímulos emocionales • Retraso del lenguaje • Inmadurez socioemocional • Conductas autolesivas • Problemas graves de esfínteres en niños más mayores • Presenta problemas físicos o médicos que no reciben atención de sus padres. • Muestra problemas de aprendizaje que no pueden atribuirse a causas físicas o neurológicas: ¿Fracaso escolar? ¿retraso lenguaje? ... • Siempre está "expectante", como preparado para que algo malo ocurra. • Se muestra sumamente hiperactivo o por el contrario excesivamente pasivo. • Llega temprano al colegio y no desea irse a su casa. O falta de forma reiterada al colegio. • Cauteloso respecto al contacto físico con adultos 	<ul style="list-style-type: none"> • Los padres dan muestras de no preocuparse por el hijo/a, raramente acuden al centro por propia iniciativa ni responden a las llamadas del centro educativo. • Niegan que el niño tenga problemas, tanto en el colegio como en el hogar • Por su propia voluntad autorizan a que en la escuela se emplee "mano dura" si su hijo se porta mal. • Padecen de alcoholismo u otra adicción. • Problemas de salud mental • Tienen una situación socio económica que no explica el descuido en la higiene, el uso de vestimenta inadecuada para la estación, o la imposibilidad de solución de algunos de sus problemas de salud que presenta el niño/a. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rara vez se miran a la cara o tienen contacto físico. • Trata de manera desigual a los hermanos. • Consideran que la relación con su hijo es totalmente negativa. • Tienen una actitud recíproca de permanente tensión • Demuestran signos de aislamiento y casi nadie les cae bien • Su comportamiento en relación al niño/a o la escuela es irracional. • Demandan de su hijo un nivel de perfección académica o un rendimiento físico que es inalcanzable para el niño/a • Disciplina severa inapropiada para la edad del niño • Cuestionan todo lo que hace su hijo/a, se burlan o hablan mal de él ante los maestros. y critican su conducta. • No dan explicaciones respecto a la lesión del niño o estas son ilógicas. • Percibe al niño de manera significativamente negativa

Cuadro 6.2: Indicadores de conducta del niño/a en situación de riesgo social (Fernández, 2008)

Ante la segunda pregunta surgida, el cómo recoger la información, hemos de señalar que tras una intensa búsqueda de entre los instrumentos de evaluación existentes, hemos de señalar que encontramos como uno de los instrumentos más fiables y completos que encontramos es el realizado por la Conserjería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid en 2000, el cual consta de 4 instrumentos de evaluación (cuestionarios a realizar por el profesor más cercano al alumno o alumna de la que se recoge la información) para detectar los factores de riesgo, con sus respectivas normas para interpretar los resultados de dichas pruebas. Estas pruebas, son 4 ya que son diferentes para cada etapa Educativa, siendo para niños de 0 a 3 años, de 3 a 6 años, de 6 a 12 años y de 12 a 16 años. Podemos ver dichos cuestionarios y sus normas para la interpretación en los anexos I, III, V y VII.

Consideramos que este es de los más adecuados ya que contempla el menor como un todo integrado, pudiendo observar en este cuestionario cómo se cubre o no las necesidades físicas o fisiológicas, cognitivas y socioemocionales, a diferencia de otros métodos de evaluación que sólo se concentran en un tipo concreto de necesidades.

Además, este instrumento de evaluación permite observar al menor y su desarrollo como un ser en interacción. Por ello, hay ítems que valoran su interacción con los demás, su relación con la escuela y con la familia, los tres sistemas que anteriormente hemos definido como los principales en el desarrollo del niño y la niña.

Igualmente, hemos de considerar que es un instrumento diagnóstico de observación que es fácil de realizar por parte del docente. Cada ítem será valorado del 0 al 6, siendo 0 cuando no se puede observar, y 6 cuando se observe de manera más clara posible.

Como hemos señalado antes, los cuestionarios se dividen entre edades que se corresponden a etapas educativas, así que, en caso de estar en una edad limítrofe entre dos cuestionarios, realizará el cuestionario de la etapa educativa en la que se encuentre, es por ello por lo que, los cuestionarios se adaptan a las características de las edades a la que se realiza, y por ello observan diferentes factores.

En los cuestionarios dirigidos a niños y niñas de entre 0 y 3 años, se observan 4 factores principales:

- *Negligencia*. Su resultado se obtiene con la suma de valoraciones a las preguntas: 1, 5, 9, 12, 16, 20, 23, 27, 31 y 35.
- *Dificultades en la maduración y el desarrollo*. Su resultado se obtiene con la suma de valoraciones a las preguntas: 2, 6, 10, 13, 17, 21, 24, 28, 32 y 36.
- *Pautas inadecuadas de crianza y conductas de externalización*. Su resultado se obtiene con la suma de valoraciones a las preguntas: 3, 7, 14, 18, 25, 29, 33, 37, 39 y 40.
- *Apatía y evitación social*. Su resultado se obtiene con la suma de valoraciones a las preguntas: 4, 8, 11, 15, 19, 22, 26, 30, 34 y 38.

Por su parte, en los cuestionarios de 3 a 6 años, se observan los siguientes factores:

- *Negligencia*. Su resultado se obtiene con la suma de valoraciones a las preguntas: 1, 6, 15, 20, 25, 30, 34, 38, 42 y 46.

- *Conductas relacionadas con problemas de externalización.* Su resultado se obtiene con la suma de valoraciones a las preguntas: 2, 7, 11, 16, 21, 26, 31, 35, 39 y 43.
- *Problemas emocionales y de internalización.* Su resultado se obtiene con la suma de valoraciones a las preguntas: 3, 8, 12, 17, 22, 27, 32, 36, 40 y 44.
- *Indicios de abusos y maltratos.* Su resultado se obtiene con la suma de valoraciones a las preguntas: 4, 9, 13, 18, 23, 28, 33, 37, 41 y 45.
- *Pautas inadecuadas de crianza-educación.* Su resultado se obtiene con la suma de valoraciones a las preguntas: 5, 10, 14, 19, 24 y 29.

Finalmente, en los cuestionarios de 6 a 12 años, y de 12 a 16 años, evalúan los siguientes factores:

- *Indicios de abuso y maltrato.* Su resultado se obtiene con la suma de valoraciones a las preguntas: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33 y 37.
- *Negligencia.* Su resultado se obtiene con la suma de valoraciones a las preguntas: 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34 y 38.
- *Problemas emocionales y de internalización.* Su resultado se obtiene con la suma de valoraciones a las preguntas: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35 y 39.
- *Problemas de externalización.* Su resultado se obtiene con la suma de valoraciones a las preguntas: 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36 y 40.

Para la interpretación de estos datos, hemos de pasar el sumatorio de los diferentes resultados a percentiles y comprobar las equivalencias en las diferentes tablas según los grupos de edades que ya hemos hablado, y dentro de estos, hay en ciertos grupos de edades en los que hay diferencias entre género (de 3 a 6; de 6 a 12 y de 12 a 16 años) o entre edades dentro del grupo de 12 a 16 años, lo cual podemos consultar en los anexos II, IV, VI y VIII.

Además, es importante recordar que estos datos han de ser analizados por profesionales que tengan las habilidades y conocimientos suficientes, así como hemos indicado previamente.

Por otra parte, hemos de señalar el instrumento de evaluación elaborado por el Instituto Aragonés de Servicios Sociales (2014) el cual intenta valorar la gravedad en las situaciones en las que existe factores de riesgo.

Este instrumento de evaluación determina el nivel de riesgo existente, clasificándolo entre bajo, medio y alto.

Por tanto, este instrumento puede servir como complementario para el docente para determinar el grado de riesgo en el desarrollo, para si es necesario derivar el caso a las autoridades pertinentes.

Dentro de esta herramienta, se observan diferentes factores, con un total de 23 ítems que nos sirven para evaluar el grado de riesgo, para lo cual se describen dentro de cada ítem las características de cada grado. Los ítems por evaluar son los siguientes:

A. Características de la situación de desprotección:

- *Intensidad y/o frecuencia de la desprotección.*
- *Cercanía temporal del incidente.*
- *Historia previa de informes de desprotección.*

B. Factores de vulnerabilidad infantil:

- *Acceso del causante de la desprotección al menor.*
- *Edad del menor y visibilidad por parte de la comunidad.*
- *Capacidad del menor para cuidarse y protegerse a sí mismo.*
- *Características comportamentales del menor.*
- *Salud mental y estatus cognitivo del menor.*

C. Características de los padres, tutores o guardadores:

- *Capacidades físicas, cognitivas y emocionales.*
- *Capacidades asociadas a la edad del cuidador.*
- *Habilidades parentales y expectativas hacia el menor.*
- *Métodos de disciplina y castigo hacia el menor.*
- *Problemas relacionados con adicciones de consumo o de conducta*
- *Historia de conducta violenta, antisocial o delictiva.*
- *Historia personal de desprotección en la infancia.*
- *Interacción padres, tutores o guardadores-menor.*

D. Características del entorno:

- *Relación de pareja.*
- *Presencia de un compañero/a o figura parental sustituta.*

- *Condiciones de habitabilidad de la vivienda.*
- *Hábitos y organización doméstica.*
- *Disponibilidad y aprovechamiento de recursos materiales.*
- *Fuentes de apoyo social.*

E. Respuesta ante la intervención:

- *Respuesta ante la intervención.*

Podemos ver el instrumento de evaluación completo en el anexo IX.

A diferencia del anterior instrumento, este se centra más en la realidad existente entre familia y menor, especialmente en la labor de los padres. Esto es comprensible ya que es un instrumento elaborado por los Servicios Sociales de Aragón, y, por tanto, este necesita saber cuándo la familia es incompetente en el cuidado del menor en mayor medida, por lo cual existe una corresponsabilidad entre familiares del menor y Servicios Sociales en estos casos. Sin embargo, no hay que olvidar que el menor puede tener otras carencias en otros contextos de desarrollo que hagan que su desarrollo se desvíe, por lo que el primer instrumento puede parecer algo más completo, mientras que este puede resultar útil al docente para poder detectar la gravedad del caso, y además para ahondar en el origen del factor de riesgo si este tiene un origen familiar.

Sin olvidar que esto es un instrumento creado por los Servicios sociales de Aragón, hemos de señalar que el documento indica que, una vez analizado el riesgo que cubre el niño o niña, se propone que, si el riesgo es bajo, el menor ser a Servicios Sociales Generales, mientras que si es alto a Servicios sociales Especializados en la Protección de Menores. En la gravedad media, se tiene que analizar los factores que marcan con riesgo medio para derivar el caso a uno u a otro. (Véase cuadro 6.3)

SITUACIÓN DE DESPROTECCIÓN CON NIVEL DE GRAVEDAD MODERADO	NIVEL DE RIESGO		
	BAJO	MEDIO	ALTO
Características de la situación de desprotección.	A.P.	S.E.	S.E.
Factores de vulnerabilidad infantil.	A.P.	S.E.	S.E.
Características de los padres, tutores o guardadores.	A.P.	A.P.	S.E.
Características del entorno.	A.P.	A.P.	S.E.

Cuadro 6.3: Orientaciones sobre las distribución de los servicios en función de la gravedad de desprotección en los servicios sociales de Aragón (Instituto Aragonés de Servicios Sociales, 2014).

Considero que ambos instrumentos de evaluación son compatibles, pero tras el análisis de los datos y la determinación del riesgo del alumnado, así como señala Fernández (2008) hemos de diseñar y llevar a cabo una actuación en la que podamos trabajar educativamente para que el menor alcance un correcto desarrollo, adecuado a su edad, el cual variará según las características que presente en menor, y el origen del riesgo del menor.

7. Conclusiones

Como hemos visto, el desarrollo es un proceso complejo y multidimensional que puede entenderse, y se ha entendido a lo largo de la historia de diferentes maneras, en el cual entran en juego muchas variables. Desde este Trabajo de Fin de Grado, hemos intentado, por un lado, conocer las necesidades de la infancia y cómo estas han de ser aportadas desde los diferentes contextos de desarrollo en los que se mueve el menor. Además, hemos dado respuesta a cómo ha de ser la interacción entre los diferentes contextos para que niños y niñas puedan tener un desarrollo dentro de lo que se entiende como normativo.

En este sentido, hemos querido hacer especial hincapié en el papel que ha de tomar la escuela en el desarrollo, pues es un lugar destacado para poder comparar los diferentes desarrollos de niños y niñas y para detectar retrasos madurativos. Para ello, hemos intentado dar respuesta a qué debe hacer el docente y/o la escuela.

Por otro lado, hemos hecho una búsqueda de herramientas útiles que puedan ser aplicadas por el docente para detectar, en caso de sospecha, si existen o no factores de riesgo para el desarrollo. Sin embargo, el docente, tras esto debe diseñar herramientas para compensar estas carencias, pues también es responsable, junto a las familias, del desarrollo de su alumnado, debido a responsabilidad compartida entre las diferentes instituciones sociales que se encargan del desarrollo del menor en todas sus dimensiones, destacando el papel de ambas.

Tras todo esto, he de decir que hemos cumplido los objetivos que marcamos en un principio, pero además hemos de añadir que esto que hemos desarrollado no ha de ser más de un conocimiento básico que como docentes hemos de conocer, ya que estas son las necesidades que hemos de aportar a la infancia, y desde la educación ha de ser una preocupación fundamental. Sin embargo, esto no ocurre, y muchos maestros, terminan su formación en el grado sin conocer cuáles son las necesidades de la infancia, a pesar de que van a tener que dar respuesta a ellas desde su rol profesional. En este punto, defendemos que, debido a la necesidad de conocer las necesidades del menor y a dar posibles pautas de actuación cuando estas no se cumplan, vemos que esto es un aspecto indispensable por añadir en nuestro plan de estudios, el cual tiene grandes carencias en este sentido.

Siguiendo esta reflexión, para reforzar la formación del profesorado en el conocimiento de las necesidades de la infancia, consideramos que, en primer lugar, el docente ha de conocer las necesidades del menor (físicas, socioemocionales y cognitivas), así como conocer cómo han de ser aportadas desde su entorno y medidas preventivas para evitar la existencia de dichas deficiencias. También sería muy útil que el alumnado de la titulación universitaria de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Sevilla, supieran reconocer cuando las herramientas diagnósticas son adecuadas o no. Todo esto, creemos que ha de aportarse desde una asignatura curricular dentro del plan de estudio, para así podernos asegurar que todos los profesores van a estar preparados para poder afrontar situaciones de abandono o maltrato infantil, las cuales podremos encontrar todos en algún punto de nuestra profesión. También hay otras posibles opciones, como la inclusión de asignaturas optativas o extracurriculares, sin embargo, esto no asegura que el profesorado, en general, salga preparado para poder afrontarse a estas situaciones, de ahí que nuestra propuesta vaya más en torno a la idea de una asignatura curricular.

Acerca las limitaciones de esta investigación, creo que sigue un hilo general acerca la temática. Por ello, consideramos que las futuras investigaciones puedan ir en torno a casos mas específico, pudiendo dar una respuesta más concreta a las diferentes formas de presentarse dicha problemática.

Por último, quisiéramos terminar con la siguiente cita de López (2014):

“Los niños tienen derecho a que sus necesidades sean cubiertas y bien atendidas. Es responsabilidad de la familia, la escuela, los servicios sociales y la sociedad en general, porque los menores no pueden protegerse y cuidarse por sí solos.” (López, 2014, p. 265)

8. Bibliografía

- Aguiló, R. (8 de noviembre de 2013). *La campana de Gauss*. Diario de Mallorca. Recuperado de <https://www.diariodemallorca.es/opinion/2013/11/08/campana-gauss/888208.html>
- Appf.es (2018). *Factores endógenos y exógenos que influyen en el desarrollo y en el crecimiento*. Recuperado de <https://www.appf.edu.es/factores-endogenos-exogenos-crecimiento/> el 26 de febrero de 2019
- Bergeron, M. (1974). *El desarrollo psicológico del niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- Carbonell, J. (1996) Funciones sociales de la escuela. En Carbonell, J. *La escuela: entre la utopía y la realidad: diez temas de sociología de la educación*. Octaedro.
- Cole, M., y Cole, S. R. (1993). *The development of children*. New York, US: Scientific American Books.
- Consejería de Educación C.A.M. Dirección General de Ordenación Académica (2000). *Cuestionario para la Detección de niños y niñas en situación de riesgo social E-10*. http://www.madrid.org/dat_capital/circulares/pdf/guia_consulta_profesor.pdf
- Cusó, M. (1995). Infancia en riesgo e infancia maltratada. *Comunicación, lenguaje y Educación*, 7(3), 87-96.
- Desarrollo (2018). En *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=CTzcOCM> el 25 de febrero de 2019
- Desarrollar (2019). En *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=CTvYRBI> el 25 de febrero de 2019
- Feldman, R. S. (2008). *Desarrollo en la infancia*. Naucalpan, México: Pearson Educación.
- Fernández, M. L. M. (2008). Aportaciones de la Psicopedagogía ante las situaciones de riesgo social en la escuela. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19(2), 205-211.

- Fuentes, M.J. (2000). Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y la adolescencia. En Ortiz, M.J., López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. J. *Desarrollo afectivo y social*. Ediciones Pirámide.
- Fuentes Rebollo, M. J., & Melero Zabal, M. (1992). Las amistades infantiles: desarrollo, funciones y pautas de intervención en la escuela. *Revista Investigación en la Escuela, 16*, 55-67.
- Hidalgo García, M. V., Sánchez Hidalgo, J., y Lorence Lara, B. (2008). *Procesos y necesidades de desarrollo durante la infancia*. XXI. Revista de Educación, 10, 85-95.
- Instituto Aragonés de Servicios Sociales. (2014). *Instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de desprotección infantil*. Recuperado de https://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Organismos/InstitutoAragonesServiciosSociales/IASS_new/Documentos/infancia/MALTRATO-2014-valoracion-gravedad-menores.pdf. El 26 de mayo de 2019.
- León, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. En *Ponencia presentada en el XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*, Barcelona, España.
- López Sánchez, F. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil*, vol. 1 y 2, Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- López Sánchez, F. (2014). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia: Respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.
- López Verdugo, I., Hidalgo García, M. V., y Sánchez Hidalgo, J. (2004). Las relaciones familia-escuela: Dos contextos en torno a un mismo niño. *Revista de Estudios Universitarios-REI, 30* (2), 22-38.
- Yubero, S. (2013). La dimensión social de la educación. Funciones sociales de la educación. En Marín, M., Grau, R., y Yubero, S. *Procesos psicosociales en los contextos educativos*. Madrid: Pirámide.
- Muñoz, V., et al. (2015). *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación*. Madrid: Pirámide.
- Normativo (2018). En *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=QcpSlwx> el 11 de marzo de 2019

- Norma (2018). En *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=QcFNGvF> el 11 de marzo de 2019
- Ochaíta Alderete, E., & Espinosa Bayal, M. Á. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes: necesidades y derechos en el marco de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño*. McGraw-Hill.
- Ortiz, T. (2009). *Neurociencia y educación*. Alianza Editorial.
- Palacios González, J. (1999) *La familia como contexto de desarrollo humano*. Universidad de Sevilla Secretariado de Publicaciones.
- Pérez, N. (2011). *Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez*. Editorial Club Universitario.
- Recio, J. L. (1999). Familia y escuela: agencias preventivas en colaboración. *Adicciones*, 11(3), 201-207.
- Rodrigo López, M. J., & Palacios González, J. (2008). *Familia y desarrollo humano*. Alianza editorial.
- Shaffer, D. (2002). *Desarrollo Social y De La Personalidad*. Thomson.
- Quirós Tomás, F.J. (2017) *Evaluación del alumnado mediante la medida relativa de sus resultados: el método de la Campana de Gauss*. En VIII Jornada de Innovación e Investigación Docente 2017. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/64622/Evaluación%20del%20alumnado....pdf?sequence=1>. Universidad de Sevilla

ANEXOS

Anexo I: Cuestionario de detección de riesgo social para centros educativos de 0 a 3 años.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre o código de identificación: _____

Fecha de nacimiento del niño/a: _____ Varón Mujer

Junta Municipal o Ayuntamiento al que pertenece: _____

Dirección de Área Territorial: _____

Centro escolar: _____

Etapas Educativa: _____ Curso o nivel: _____

Alumno/a con medidas de atención a la diversidad (especificar): _____

¿Está siendo atendido/a por algún Servicio? SI NO ¿Cuál?: _____

Fecha de cumplimentación: _____ Observaciones: _____

1	Viste ropa poco adecuada para la estación del año	0	1	2	3	4	5	6
2	Su capacidad de desplazamiento (caminar, subir y bajar escaleras, etc.) es inferior a la esperada para su edad	0	1	2	3	4	5	6
3	Agrede físicamente a otras personas	0	1	2	3	4	5	6
4	Está tenso/a y rígido/a	0	1	2	3	4	5	6
5	Va sucio/a	0	1	2	3	4	5	6
6	Su capacidad de coordinación manual es inferior a la esperada para su edad (utilización de juguetes, utensilios)	0	1	2	3	4	5	6
7	Está siempre en movimiento, no puede estarse quieto/a	0	1	2	3	4	5	6
8	Parece desconfiado/a	0	1	2	3	4	5	6
9	Llega a la escuela con mal olor	0	1	2	3	4	5	6
10	Se observa retraso en su crecimiento y maduración	0	1	2	3	4	5	6
11	Evita mirar a los ojos	0	1	2	3	4	5	6
12	Su familia se relaciona con la escuela menos de lo habitual	0	1	2	3	4	5	6
13	Se observa retraso evolutivo respecto a su edad	0	1	2	3	4	5	6
14	Los padres castigan físicamente al niño/a	0	1	2	3	4	5	6
15	Rehuye a otros niños/as	0	1	2	3	4	5	6
16	Cuando enferma, sus dolencias se prolongan o repiten excesivamente	0	1	2	3	4	5	6
17	Su tono muscular es débil (cuando coge algo lo hace sin fuerza)	0	1	2	3	4	5	6
18	Los padres amenazan al niño	0	1	2	3	4	5	6
19	Parece tener miedo a los adultos	0	1	2	3	4	5	6
20	Acude enfermo/a a la escuela	0	1	2	3	4	5	6
21	Tiene problemas al andar o al sentarse	0	1	2	3	4	5	6
22	Manifiesta actitudes defensivas ante un acercamiento físico	0	1	2	3	4	5	6
23	Su familia tiene dificultades económicas	0	1	2	3	4	5	6
24	Tiene dificultades para aprender	0	1	2	3	4	5	6
25	Parece tener miedo a sus padres	0	1	2	3	4	5	6
26	Evita el contacto con los/as educadores/as	0	1	2	3	4	5	6
27	A veces tiene problemas médicos que no son debidamente atendidos	0	1	2	3	4	5	6
28	Tiene dificultades especiales para ganar peso	0	1	2	3	4	5	6
29	Las despedidas y reencuentros entre los padres y el niño/a son frías	0	1	2	3	4	5	6
30	Evita comunicarse con los demás	0	1	2	3	4	5	6

31	Son impuntuales a la hora de recogerle de la escuela	0	1	2	3	4	5	6
32	Vive solo con uno de los padres, el cual tiene dificultades para atenderle adecuadamente	0	1	2	3	4	5	6
33	Los padres parecen rechazar al niño/a	0	1	2	3	4	5	6
34	Tiene dificultades para establecer vínculos de apego con las personas que le cuidan	0	1	2	3	4	5	6
35	Los padres parecen desconocer las necesidades y limitaciones de los niños y niñas de estas edades	0	1	2	3	4	5	6
36	Tiene problemas en la piel (escoceduras, irritaciones ...) no atendidos o que se repiten con frecuencia	0	1	2	3	4	5	6
37	Se muestra ansioso/a ante la comida	0	1	2	3	4	5	6
38	Parece ausente	0	1	2	3	4	5	6
39	Tiene dificultades especiales para dormirse	0	1	2	3	4	5	6
40	Tiene escasa atención	0	1	2	3	4	5	6

En las siguientes cuestiones marque con una cruz la respuesta que considere más adecuada. (La opción "Existen indicios", se refiere a situaciones en las que tenemos sospechas pero no podríamos asegurarlo):

41 Su familia está en situación de ruptura, con frecuentes disputas o enfrentamientos entre los padres

Si No Existen indicios

42 Su familia procede de otra etnia o cultura. Si No

Especifique cuál:
 E. gitana Inmigrante: Magreb
 Latinoamérica
 Ex Europa del Este
 Asiáticos Otros _____

43 Problemas en la familia relacionados con la toxicomanía:

	Si	No	Existen indicios
Madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hermanos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

44 Problemas en la familia de delincuencia o marginalidad extrema (hurto, narcotráfico, prostitución, ...)

	Si	No	Existen indicios
Madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hermanos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Especifique la problemática

45 Problemas de desequilibrios psíquicos:

	Si	No	Existen indicios
Madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hermanos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

46 Problemas de deficiencia mental:

	Si	No	Existen indicios
Madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hermanos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

47 A continuación se presentan varios indicadores de malos tratos físicos y practica de la mendicidad

	Si	No
Tiene moratones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Presenta arañazos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quemaduras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Heridas o rozaduras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es utilizado para la mendicidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Otras dificultades no reflejadas en las preguntas del cuestionario:

Anexo II: Cómo interpretar resultados a los cuestionarios de 0 a 3 años:

	Negligencia	Apatía y evitación social	Prácticas de crianza-educación inadecuadas
Media	6,82	4,81	5,25
Desv. típ.	10,29	8,61	7,96
Mínimo	0	0	0
Máximo	53	55	48

Percentiles	Negligencia	Apatía y evitación social	Prácticas de crianza-educación inadecuadas
1-35	0	0	0
40	1	0	0
45	2	0	1
50	2	0	2
55	3	1	3
60	5	2	4
65	6	3	5
70	7	4	6
75	8	6	8
80	11	8	9
85	16	12	11
90	21	17	16
95	31	24	22
97	37	31	27
99	43	40	38

	Problemas de desarrollo y maduración	Riesgo (Puntuación Total)
Media	4,76	19,60
Desviación típica	8,43	29,35
Mínimo	0	0
Máximo	47	150

Percentiles	Problemas de desarrollo y maduración	Riesgo (Puntuación Total)
1-29	0	0
30	0	2
35	0	3
40	0	4
45	0	5
50	0	6
55	1	8
60	2	10
65	3	13
70	5	18
75	6	26
80	8	33
85	11	50
90	15	64
95	24	95
97	30	109
99	42	119

Puntos de corte de los factores: 0-3 años

Factores	Puntos de corte
Negligencia	8
Apatía y evitación	6
Problemas de desarrollo y maduración	6
Prácticas inadecuadas de crianza-educación	8
Riesgo (Punt. Total)	26

Anexo III: Cuestionarios de detección de riesgo social para centros educativos de 3 a 6 años:

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre o código de identificación: _____

Fecha de nacimiento del niño/a: _____ Varón Mujer

Junta Municipal o Ayuntamiento al que pertenece: _____

Dirección de Área Territorial: _____

Centro escolar: _____

Etapas Educativas: _____ Curso o nivel: _____

Alumno/a con medidas de atención a la diversidad (especificar): _____

¿Está siendo atendido/a por algún Servicio? SI NO ¿Cuál?: _____

Fecha de cumplimentación: _____ Observaciones: _____

1 Falta a la escuela por desinterés familiar	0	1	2	3	4	5	6
2 Agrede físicamente a otras personas	0	1	2	3	4	5	6
3 Se le ve triste.	0	1	2	3	4	5	6
4 Se tira del pelo	0	1	2	3	4	5	6
5 Los padres son excesivamente severos con el niño/a.	0	1	2	3	4	5	6
6 Va sucio.	0	1	2	3	4	5	6
7 Amenaza a los demás	0	1	2	3	4	5	6
8 Juega o deambula solo/a, sin amigos/as	0	1	2	3	4	5	6
9 Se araña.	0	1	2	3	4	5	6
10 Los padres amenazan al niño/a.	0	1	2	3	4	5	6
11 Destruye cosas de los demás.	0	1	2	3	4	5	6
12 Esta tenso/a y rígido/a.	0	1	2	3	4	5	6
13 Se hace daño (se pincha con el lápiz, se corta,...). Especifique.	0	1	2	3	4	5	6
14 Los padres castigan físicamente al niño/a	0	1	2	3	4	5	6
15 A veces tiene mal olor.	0	1	2	3	4	5	6
16 Se pelea con otros niños/as	0	1	2	3	4	5	6
17 Parece desconfiado/a.	0	1	2	3	4	5	6
18 Se golpea	0	1	2	3	4	5	6
19 Los padres son muy críticos con el niño/a.	0	1	2	3	4	5	6
20 Su familia se relaciona con la escuela menos de lo habitual.	0	1	2	3	4	5	6
21 Destruye sus propias cosas	0	1	2	3	4	5	6
22 Parece ausente	0	1	2	3	4	5	6
23 Practica juegos de carácter sexual inusuales para su edad.	0	1	2	3	4	5	6
24 Parece tener miedo de sus padres	0	1	2	3	4	5	6
25 Cuando enferma, sus dolencias se repiten o prolongan	0	1	2	3	4	5	6
26 Tiene cambios bruscos de humor sin motivo aparente	0	1	2	3	4	5	6
27 Cuando le hablan, baja la cabeza	0	1	2	3	4	5	6
28 Manifiesta conocimientos sexuales inusuales para su edad.	0	1	2	3	4	5	6
29 Los padres parecen rechazar al niño/a.	0	1	2	3	4	5	6
30 Acude enfermo/a a la escuela	0	1	2	3	4	5	6

31	Insulta a los demás.	0	1	2	3	4	5	6
32	Apenas sonrío.	0	1	2	3	4	5	6
33	Come o bebe cosas que no son comida (papeles, goma, tiza...) Especifique.	0	1	2	3	4	5	6
34	Viste ropa poco adecuada para la estación del año.	0	1	2	3	4	5	6
35	No puede estarse quieto/a.	0	1	2	3	4	5	6
36	Evita mirar a los ojos.	0	1	2	3	4	5	6
37	Muestra excesiva preocupación por el sexo	0	1	2	3	4	5	6
38	Su familia tiene dificultades económicas	0	1	2	3	4	5	6
39	Es agresivo/a con niños/as menores que él/ella	0	1	2	3	4	5	6
40	Rehuye a otros niños/as.	0	1	2	3	4	5	6
41	Se balancea con una frecuencia o intensidad superior a los otros niños/as de su edad	0	1	2	3	4	5	6
42	Tiene problemas médicos que no son debidamente atendidos	0	1	2	3	4	5	6
43	Cree que él/ella es malo/a.	0	1	2	3	4	5	6
44	Manifiesta actitudes defensivas ante un acercamiento físico.	0	1	2	3	4	5	6
45	Se rasca sin causa física aparente	0	1	2	3	4	5	6
46	Los padres son impuntuales a la hora de recogerle	0	1	2	3	4	5	6

En las siguientes cuestiones marque con una cruz la respuesta que considere más adecuada. (La opción "Existen indicios", se refiere a situaciones en las que tenemos sospechas pero no podríamos asegurarlo):

41 Su familia está en situación de ruptura, con frecuentes disputas o enfrentamientos entre los padres

Si No Existen indicios

42 Su familia procede de otra etnia o cultura. Si No

Especifique cuál:
E. gitana Inmigrante: Magreb
Latinoamérica
Ex Europa del Este
Asiáticos Otros _____

43 Problemas en la familia relacionados con la toxicomanía:

		Si	No	Existen indicios
Madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hermanos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

44 Problemas en la familia de delincuencia o marginalidad extrema (hurto, narcotráfico, prostitución, ...)

		Si	No	Existen indicios
Madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hermanos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Especifique la problemática

45 Problemas de desequilibrios psíquicos:

		Si	No	Existen indicios
Madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hermanos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

46 Problemas de deficiencia mental:

		Si	No	Existen indicios
Madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hermanos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

47 A continuación se presentan varios indicadores de malos tratos físicos y practica de la mendicidad

		Si	No
Tiene moratones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Presenta arañazos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quemaduras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Heridas o rozaduras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es utilizado para la mendicidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Otras dificultades no reflejadas en las preguntas del cuestionario:

Anexo IV: Cómo interpretar resultados a los cuestionarios de 3 a 6 años:
Equivalentes Percentiles 3-6 años. Niños

	Indicadores de abuso	Negligencia	Problemas de externalización
Media	2,90	7,93	11,71
Desv. típ.	6,24	10,95	14,14
Mínimo	0	0	0
Máximo	58	54	58

Percentiles	Indicadores de abuso	Negligencia	Problemas de externalización
1-24	0	0	0
25	0	0	1
30	0	0	2
35	0	1	3
40	0	1	4
45	0	2	5
50	0	3	6
55	0	4	7
60	1	5	9
65	1	7	11
70	2	9	13
75	3	12	17
80	5	16	21
85	6	20	26
90	9	25	36
95	16	32	46
97	20	36	49
99	32	47	54

	Problemas de Internalización	Prácticas de crianza-educación inadecuadas	Riesgo (Puntuación Total)
Media	10,55	2,97	35,07
Desv. típ.	12,62	5,53	37,58
Mínimo	0	0	0
Máximo	58	33	232

Percentiles	Problemas de Internalización	Prácticas de crianza-educación inadecuadas	Riesgo (Puntuación Total)
1-9	0	0	0
10	0	0	1
15	0	0	3
20	0	0	5
25	0	0	7
30	1	0	9
35	2	0	12
40	3	0	14
45	4	0	17
50	6	0	21
55	7	1	25
60	9	1	29
65	11	2	36
70	14	3	43
75	16	4	54
80	19	5	64
85	25	6	76
90	31	9	91
95	38	15	118
97	45	20	130
99	48	28	153

Equivalentes Percentiles 3-6 años. Niñas

	Indicadores de abuso	Negligencia	Problemas de externalización
Media	1,41	7,59	5,42
Desv. típ.	3,96	10,42	8,88
Mínimo	0	0	0
Máximo	29	56	50

Percentiles	Indicadores de abuso	Negligencia	Problemas de externalización
1-30	0	0	0
35	0	1	0
40	0	1	1
45	0	2	1
50	0	3	2
55	0	4	2
60	0	6	3
65	0	7	4
70	0	8	5
75	1	12	6
80	1	14	9
85	3	19	12
90	4	25	15
95	8	32	26
97	14	36	32
99	22	39	44

	Problemas de Internalización	Prácticas de crianza-educación inadecuadas	Riesgo (Puntuación Total)
Media	8,33	2,28	24,37
Desv. típ.	10,99	4,94	28,82
Mínimo	0	0	0
Máximo	53	34	158

Percentiles	Problemas de Internalización	Prácticas de crianza-educación inadecuadas	Riesgo (Puntuación Total)
1-10	0	0	0
15	0	0	1
20	0	0	2
25	0	0	3
30	0	0	5
35	1	0	6
40	2	0	8
45	2	0	11
50	4	0	13
55	5	0	16
60	6	0	20
65	9	1	24
70	10	2	30
75	12	3	34
80	15	3	44
85	19	5	55
90	26	7	69
95	33	12	86
97	37	18	93
99	44	27	129

Puntos de corte de los factores: 3-6 años

Factores	Puntos de corte	
	Niños	Niñas
Indicadores de abuso	3	1
Negligencia	12	12
P. de externalización	17	6
P. de internalización	16	12
Prácticas inadecuadas de crianza-educación	4	3
Riesgo (Punt. Total)	54	34

Anexo V: Cuestionarios de detección de riesgo social para centros educativos de 6 a 12 años.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre o código de identificación: _____

Fecha de nacimiento del niño/a: _____ Varón Mujer

Junta Municipal o Ayuntamiento al que pertenece: _____
 Dirección de Área Territorial: _____
 Centro escolar: _____
 Etapa Educativa: _____ Curso o nivel: _____

Alumno/a con medidas de atención a la diversidad (especificar): _____

¿Está siendo atendido/a por algún Servicio? SI NO ¿Cuál?: _____

Fecha de cumplimentación: _____ Observaciones: _____

1 Presenta indicios de problemas sexuales con adultos.	0	1	2	3	4	5	6
2 Falta a la escuela por escaso interés familiar	0	1	2	3	4	5	6
3 Se muestra ensimismado/a	0	1	2	3	4	5	6
4 Se burla de los demás	0	1	2	3	4	5	6
5 Los padres amenazan al alumno/a	0	1	2	3	4	5	6
6 Hace "novillos"	0	1	2	3	4	5	6
7 Se muestra reservado, se guarda las cosas para sí mismo/a	0	1	2	3	4	5	6
8 Agrede físicamente a otras personas	0	1	2	3	4	5	6
9 Tiene problemas en la piel no atendidos	0	1	2	3	4	5	6
10 Acude sucio/a al colegio	0	1	2	3	4	5	6
11 Se le ve triste	0	1	2	3	4	5	6
12 Amenaza a la gente	0	1	2	3	4	5	6
13 Practica juegos sexuales inusuales en su edad	0	1	2	3	4	5	6
14 A veces tiene mal olor	0	1	2	3	4	5	6
15 Juega o deambula solo/a	0	1	2	3	4	5	6
16 Destruye cosas de los demás	0	1	2	3	4	5	6
17 Se hace daño	0	1	2	3	4	5	6
18 Su familia se relaciona poco con el centro escolar	0	1	2	3	4	5	6
19 Tiene miedos excesivos en situaciones cotidianas	0	1	2	3	4	5	6
20 Llama la atención constantemente	0	1	2	3	4	5	6
21 Los padres castigan físicamente al chico/a	0	1	2	3	4	5	6
22 Sus dolencias se prolongan excesivamente	0	1	2	3	4	5	6
23 Está tenso/a y rígido/a	0	1	2	3	4	5	6
24 Se mete en peleas	0	1	2	3	4	5	6
25 Parece tener miedo de sus padres	0	1	2	3	4	5	6
26 Acude enfermo/a al colegio	0	1	2	3	4	5	6
27 Se niega a hablar	0	1	2	3	4	5	6
28 Dice mentiras o hace trampas	0	1	2	3	4	5	6
29 No quiere volver a casa	0	1	2	3	4	5	6
30 Utiliza ropa poco adecuada	0	1	2	3	4	5	6

31 Parece desconfiado	0	1	2	3	4	5	6
32 Dificilmente sigue las instrucciones	0	1	2	3	4	5	6
33 Maneja material pornográfico	0	1	2	3	4	5	6
34 Su familia tiene dificultades económicas	0	1	2	3	4	5	6
35 Piensa que los demás quieren hacerle daño	0	1	2	3	4	5	6
36 Tiene cambios bruscos de humor sin motivo aparente	0	1	2	3	4	5	6
37 Cuenta historias inventadas y parece creerlas	0	1	2	3	4	5	6
38 Pasa demasiado tiempo solo/a	0	1	2	3	4	5	6
39 Sus relaciones con los profesores son distantes	0	1	2	3	4	5	6
40 Cae mal a sus compañeros	0	1	2	3	4	5	6

En las siguientes cuestiones marque con una cruz la respuesta que considere más adecuada. (La opción "Existen indicios", se refiere a situaciones en las que tenemos sospechas pero no podríamos asegurarlo):

41 Su familia está en situación de ruptura, con frecuentes disputas o enfrentamientos entre los padres

Si No Existen indicios

42 Su familia procede de otra etnia o cultura. Si No

Especifique cuál:
 E. gitana Inmigrante: Magreb
 Latinoamérica
 Ex Europa del Este
 Asiáticos Otros _____

43 Problemas en la familia relacionados con la toxicomanía:

	Si	No	Existen indicios
Madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hermanos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

44 Problemas en la familia de delincuencia o marginalidad extrema (hurto, narcotráfico, prostitución, ...)

	Si	No	Existen indicios
Madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hermanos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Especifique la problemática

45 Problemas de desequilibrios psíquicos:

	Si	No	Existen indicios
Madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hermanos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

46 Problemas de deficiencia mental:

	Si	No	Existen indicios
Madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hermanos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

47 A continuación se presentan varios indicadores de malos tratos físicos y practica de la mendicidad

	Si	No
Tiene moratones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Presenta arañazos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quemaduras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Heridas o rozaduras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es utilizado para la mendicidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Otras dificultades no reflejadas en las preguntas del cuestionario:

Anexo VI: Cómo interpretar los resultados de los cuestionarios de 6 a 12 años.

Equivalentes Percentiles 6-12 años. Niños

	Indicadores de abuso	Negligencia	Problemas de externalización
Media	3,97	10,61	14,09
Desv. Típica	6,53	12,41	13,38
Mínimo	0	0	0
Máximo	60	58	56

Percentiles	Indicadores de abuso	Negligencia	Problemas de externalización
1-15	0	0	0
20	0	0	2
25	0	0	3
30	0	1	4
35	0	2	5
40	0	3	6
45	0	4	8
50	0	6	10
55	1	7	12
60	2	9	14
65	3	12	16
70	5	14	20
75	6	17	23
80	7	20	26
85	9	25	30
90	12	30	35
95	19	36	41
97	21	40	45
99	29	50	50

	Problemas de Internalización	Riesgo (Puntuación Total)
Media	16,17	44,84
Desv. típica	17,61	42,47
Mínimo	0	0
Máximo	60	223

Percentiles	Problemas de Internalización	Riesgo (Puntuación Total)
1-5	0	0
10	0	3
15	0	5
20	1	6
25	2	9
30	3	12
35	3	15
40	5	19
45	7	24
50	9	29
55	12	37
60	14	45
65	18	54
70	22	64
75	27	75
80	33	86
85	39	98
90	45	109
95	54	128
97	56	137
99	60	160

Equivalentes Percentiles 6-12 años Niñas

	Indicadores de abuso	Negligencia	Problemas de externalización
Media	4,78	13,60	15,12
Desv. típica	7,28	13,37	14,16
Mínimo	0	0	0
Máximo	37	51	54

Percentiles	Indicadores de abuso	Negligencia	Problemas de externalización
1-15	0	0	0
20	0	1	1
25	0	1	3
30	0	3	4
35	0	4	5
40	0	5	7
45	0	7	10
50	1	10	12
55	2	11	14
60	3	14	16
65	5	18	18
70	6	21	21
75	6	24	25
80	10	27	30
85	12	30	32
90	16	34	37
95	20	39	43
97	25	43	47
99	31	46	51

	Problemas de Internalización	Riesgo (Puntuación Total)
Media	12,44	45,94
Desv. Típica	14,03	41,23
Mínimo	0	0
Máximo	60	167

Percentiles	Problemas de Internalización	Riesgo (Puntuación Total)
1-8	0	0
9	0	1
10	0	2
15	0	3
20	1	6
25	2	10
30	2	13
35	3	16
40	4	19
45	6	22
50	7	33
55	9	46
60	11	53
65	14	60
70	16	69
75	19	79
80	23	89
85	27	95
90	33	104
95	44	121
97	48	132
99	5	154

Puntos de corte de los factores: 6-12 años

Factores	Puntos de corte	
	Niños	Niñas
Indicadores de abuso	6	6
Negligencia	17	24
P. de internalización	23	25
P. de externalización	27	19
Riesgo (Punt. Total)	75	79

Anexo VII: Cuestionarios de detección de riesgo social para centros educativos de 12 a 16 años:

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre o código de identificación: _____

Fecha de nacimiento del niño/a: _____ Varón Mujer

Junta Municipal o Ayuntamiento al que pertenece: _____

Dirección de Área Territorial: _____

Centro escolar: _____

Etapas Educativas: _____ Curso o nivel: _____

Alumno/a con medidas de atención a la diversidad (especificar): _____

¿Está siendo atendido/a por algún Servicio? SI NO ¿Cuál?: _____

Fecha de cumplimentación: _____ Observaciones: _____

1 Existen indicios de haberse escapado de casa	0	1	2	3	4	5	6
2 Falta a la escuela por escaso interés familiar	0	1	2	3	4	5	6
3 Se muestra ensimismado/a	0	1	2	3	4	5	6
4 Se burla de los demás	0	1	2	3	4	5	6
5 Presenta indicios de problemas sexuales con adultos.	0	1	2	3	4	5	6
6 Hace "novillos"	0	1	2	3	4	5	6
7 Se muestra reservado/a, se guarda las cosas para sí mismo/a	0	1	2	3	4	5	6
8 Agrede físicamente a otras personas	0	1	2	3	4	5	6
9 Los padres amenazan al alumno/a	0	1	2	3	4	5	6
10 Acude sucio/a al colegio	0	1	2	3	4	5	6
11 Se le ve triste	0	1	2	3	4	5	6
12 Amenaza a la gente	0	1	2	3	4	5	6
13 Ha hablado alguna vez de suicidarse	0	1	2	3	4	5	6
14 A veces tiene mal olor	0	1	2	3	4	5	6
15 Juega o deambula solo/a	0	1	2	3	4	5	6
16 Destruye cosas de los demás	0	1	2	3	4	5	6
17 Practica juegos sexuales inusuales en su edad	0	1	2	3	4	5	6
18 Su familia se relaciona poco con la escuela	0	1	2	3	4	5	6
19 Tiene miedos excesivos en situaciones cotidianas	0	1	2	3	4	5	6
20 Llama la atención constantemente	0	1	2	3	4	5	6
21 Los padres castigan físicamente al alumno/a	0	1	2	3	4	5	6
22 Sus dolencias se prolongan excesivamente	0	1	2	3	4	5	6
23 Está tenso/a y rígido/a	0	1	2	3	4	5	6
24 Se mete en peleas	0	1	2	3	4	5	6
25 Parece tener miedo de sus padres	0	1	2	3	4	5	6
26 Acude enfermo al colegio	0	1	2	3	4	5	6
27 Se niega a hablar	0	1	2	3	4	5	6
28 Dice mentiras o hace trampas	0	1	2	3	4	5	6
29 No quiere volver a casa	0	1	2	3	4	5	6
30 Ropa poco adecuada	0	1	2	3	4	5	6

31	Parece desconfiado	0	1	2	3	4	5	6
32	Difficilmente sigue las instrucciones	0	1	2	3	4	5	6
33	Consume tóxicos	0	1	2	3	4	5	6
34	Su familia tiene dificultades económicas	0	1	2	3	4	5	6
35	Piensa que los demás quieren hacerle daño	0	1	2	3	4	5	6
36	Tiene cambios bruscos de humor sin motivo aparente	0	1	2	3	4	5	6
37	Maneja material pornográfico	0	1	2	3	4	5	6
38	Realiza trabajos impropios de su edad	0	1	2	3	4	5	6
39	Sus relaciones con los profesores son distantes	0	1	2	3	4	5	6
40	Cae mal a sus compañeros	0	1	2	3	4	5	6

En las siguientes cuestiones marque con una cruz la respuesta que considere más adecuada. (La opción "Existen indicios", se refiere a situaciones en las que tenemos sospechas pero no podríamos asegurarlo):

41 Su familia está en situación de ruptura, con frecuentes disputas o enfrentamientos entre los padres

Si No Existen indicios

42 Su familia procede de otra etnia o cultura. Si No

Especifique cuál:

E. gitana Inmigrante: Magreb
 Latinoamérica
 Ex Europa del Este
 Asiáticos Otros _____

43 Problemas en la familia relacionados con la toxicomanía:

		Si	No	Existen indicios
Madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hermanos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

44 Problemas en la familia de delincuencia o marginalidad extrema (hurto, narcotráfico, prostitución, ...)

		Si	No	Existen indicios
Madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hermanos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Especifique la problemática

45 Problemas de desequilibrios psíquicos:

		Si	No	Existen indicios
Madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hermanos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

46 Problemas de deficiencia mental:

		Si	No	Existen indicios
Madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hermanos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

47 A continuación se presentan varios indicadores de malos tratos físicos y practica de la mendicidad

		Si	No
Tiene moratones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Presenta arañazos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quemaduras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Heridas o rozaduras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es utilizado para la mendicidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Otras dificultades no reflejadas en las preguntas del cuestionario:

Anexo VIII: Cómo interpretar los resultados de los cuestionarios de 12 a 16 años.

Equivalentes Percentiles 12-14 años. Niños

	Indicadores de abuso	Negligencia	Problemas de externalización
Media	3,59	11,53	16,56
Desv. típica	5,79	12,27	13,53
Mínimo	0	0	0
Máximo	40	58	53

Percentiles	Indicadores de abuso	Negligencia	Problemas de externalización
1-10	0	0	0
15	0	0	2
20	0	0	3
25	0	1	5
30	0	3	6
35	0	3	8
40	0	5	10
45	0	5	12
50	0	6	14
55	1	8	17
60	2	10	19
65	3	13	21
70	4	17	23
75	6	19	26
80	6	23	29
85	8	27	32
90	12	31	35
95	16	36	44
97	19	41	47
99	24	46	51

	Problemas de Internalización	Riesgo (Puntuación Total)
Media	18,46	47,56
Desv. típica	18,66	41,12
Mínimo	0	0
Máximo	60	170

Percentiles	Problemas de Internalización	Riesgo (Puntuación Total)
1-5	0	0
10	0	3
15	0	5
20	1	8
25	2	11
30	4	16
35	5	19
40	7	24
45	8	30
50	11	36
55	15	44
60	18	51
65	22	62
70	27	69
75	33	78
80	39	87
85	44	97
90	48	109
95	55	123
97	57	134
99	60	153

Equivalentes Percentiles 12-14 años. Niñas

	Indicadores de abuso	Negligencia	Problemas de externalización
Media	5,24	13,67	18,61
Desv. típica	8,17	13,40	14,81
Mínimo	0	0	0
Máximo	34	53	55

Percentiles	Indicadores de abuso	Negligencia	Problemas de externalización
1-3	0	0	0
5	0	0	2
10	0	0	3
15	0	1	6
20	0	4	8
25	0	5	12
30	0	7	13
35	0	9	15
40	0	10	16
45	2	11	18
50	2	14	20
55	4	15	22
60	6	17	25
65	6	20	27
70	6	22	32
75	7	24	33
80	8	27	34
85	9	30	35
90	12	36	39
95	25	40	47
97	39	46	54
99	60	60	54

	Problemas de Internalización	Riesgo (Puntuación Total)
Media	25,65	65,35
Desv. típica	18,64	42,69
Mínimo	0	0
Máximo	60	228

Percentiles	Problemas de Internalización	Riesgo (Puntuación Total)
1	0	0
3	0	1
5	1	6
10	1	11
15	3	15
20	8	23
25	12	28
30	13	43
35	14	50
40	15	56
45	19	64
50	22	65
55	29	71
60	30	74
65	32	78
70	38	80
75	43	88
80	47	99
85	50	110
90	53	120
95	57	131
97	59	168
99	60	228

Equivalentes Percentiles 15 a 16 años. Niños

	Indicadores de abuso	Negligencia	Problemas de externalización
Media	5,44	15,91	21,58
Desv. Típica	9,56	13,23	13,63
Mínimo	0	0	0
Máximo	60	60	54

Percentiles	Indicadores de abuso	Negligencia	Problemas de externalización
1-5	0	0	0
10	0	0	1
15	0	0	2
20	0	1	3
25	0	2	5
30	0	3	6
35	0	4	10
40	0	5	12
45	1	6	13
50	1	9	17
55	2	13	19
60	3	15	21
65	5	19	25
70	6	21	27
75	6	24	31
80	8	27	33
85	13	29	36
90	17	33	38
95	27	40	47
97	32	44	49
99	34	51	55

	Problemas de Internalización	Riesgo (Puntuación Total)
Media	14,86	49,41
Desv. típica	15,77	42,56
Mínimo	,00	,00
Máximo	60,00	159,00

Percentiles	Problemas de Internalización	Riesgo (Puntuación Total)
1-3	0	0
5	0	0
10	0	3
15	0	5
20	1	8
25	1	9
30	2	12
35	3	19
40	5	27
45	6	33
50	8	45
55	11	49
60	14	54
65	18	61
70	24	71
75	26	84
80	29	97
85	35	108
90	38	110
95	49	123
97	50	141
99	57	154

Equivalentes Percentiles 15-16 años. Niñas

	Indicadores de abuso	Negligencia	Problemas de externalización
Media	13,73	21,13	21,87
Desv. típica	16,56	12,63	14,94
Mínimo	0	0	0
Máximo	48	38	49

Percentiles	Indicadores de abuso	Negligencia	Problemas de externalización
1-5	0	0	0
10	0	0	1
15	0	2	4
20	0	6	7
25	0	6	11
30	0	16	12
35	0	19	15
40	0	21	17
45	1	23	18
50	6	23	21
55	8	24	23
60	17	28	24
65	22	31	26
70	24	31	30
75	29	32	31
80	31	32	37
85	35	33	43
90	41	35	47
95	48	38	49
97	48	38	49
99	48	38	49

	Problemas de Internalización	Riesgo (Puntuación Total)
Media	18,27	70,73
Desv. típ.	15,36	47,98
Mínimo	0	0
Máximo	46	156

Percentiles	Problemas de Internalización	Riesgo (Puntuación Total)
1-5	0	0
10	1	2
15	2	6
20	3	10
25	5	16
30	6	39
35	7	52
40	9	66
45	10	80
50	10	80
55	17	82
60	26	84
65	30	89
70	31	97
75	31	104
80	34	115
85	37	125
90	41	140
95	46	156
97	46	156
99	46	156

Puntos de corte DRS-4: 12-16 años

Factores	Puntos de corte			
	Niños		Niñas	
	12-14	15-16	12-14	15-16
Indicadores de abuso	6	7	6	29
Negligencia	19	24	24	32
P. de internalización	26	33	31	31
P. de externalización	33	43	26	31
Riesgo (Punt. Total)	78	88	84	104

Anexo IX: Instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de desprotección infantil en Aragón.

A. CARACTERÍSTICAS DE LA SITUACIÓN DE DESPROTECCIÓN

A. 1 INTENSIDAD Y/O FRECUENCIA DE LA DESPROTECCIÓN

BAJO	MEDIO	ALTO
<ul style="list-style-type: none"> . El menor no se encuentra en situación de desprotección . Se trata de un incidente aislado. . La situación de desprotección no ha producido daño en el menor o no se observa ningún indicador de ello. . El menor ha sufrido un daño que no requiere atención o tratamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> . Se han producido repetidas situaciones de desprotección hacia el menor. . El menor ha sufrido un daño que requiere algún tipo de diagnóstico o tratamiento. . Se sospecha que el cuidador es incapaz de cubrir las necesidades del menor (físicas, de seguridad, emocionales, sociales y cognitivas). 	<ul style="list-style-type: none"> . La situación es la última dentro de un patrón crónico de daños infringidos al menor por los actos u omisiones de sus cuidadores. . El menor requiere una inmediata hospitalización y/o tratamiento. La situación de desprotección hacia otro hermano/a ha provocado su muerte o una disfunción permanente. . Se tiene conocimiento de que el cuidador no está dispuesto o es incapaz de satisfacer las necesidades del menor (físicas, de seguridad, emocionales, sociales y cognitivas).

A. 2 CERCANÍA TEMPORAL DEL INCIDENTE

BAJO	MEDIO	ALTO
<ul style="list-style-type: none"> . El menor no ha sido objeto de ningún tipo de desprotección. . El incidente o situación más reciente hacia el menor tuvo lugar hace por lo menos un año. 	<ul style="list-style-type: none"> . El incidente o situación de daño más reciente hacia el menor ocurrió hace más de seis semanas y dentro del último año. 	<ul style="list-style-type: none"> . El incidente o situación más reciente hacia el menor que se conoce tuvo lugar hace menos de seis semanas.

A. 4 HISTORIA PREVIA DE INFORMES DE DESPROTECCIÓN

BAJO	MEDIO	ALTO
<ul style="list-style-type: none"> . Sin historia previa en ningún Servicio o Institución. 	<ul style="list-style-type: none"> . Con historia previa en Servicios sociales generales u otras instituciones. . Informes previos confirmados de desprotección moderada o leve en la familia. 	<ul style="list-style-type: none"> . Existencia de informes previos confirmados de desprotección grave en la familia.

B. FACTORES DE VULNERABILIDAD INFANTIL

B. 5 ACCESO DEL CAUSANTE DE LA DESPROTECCIÓN AL MENOR

BAJO	MEDIO	ALTO
<ul style="list-style-type: none"> . No tiene acceso al menor. . El menor se encuentra en la actualidad supervisado por una o más personas responsables capaces de protegerle. . El causante de la desprotección es una persona ajena al entorno del menor. 	<ul style="list-style-type: none"> . El menor se encuentra bajo supervisión de otro adulto en el hogar, pero la capacidad de este para protegerle es cuestionable o limitada. . El causante de la desprotección es una figura del entorno del menor. 	<ul style="list-style-type: none"> . El menor está bajo supervisión de adultos no competentes. . La familia niega el incidente o situación que motivó la intervención de los servicios de Protección de menores. . El causante de la desprotección es una de las figuras parentales o cuidadores del menor.

B. 6 EDAD DEL MENOR Y VISIBILIDAD POR PARTE DE LA COMUNIDAD

BAJO	MEDIO	ALTO
<ul style="list-style-type: none"> . El menor tiene 12 o más años. . El menor puede ser visto por personas ajenas a su familia (maestros, vecinos, etc.) de acuerdo con lo que sería de esperar teniendo en cuenta su edad. . Participa en actividades propias de su edad fuera de casa. . El menor normalmente está visible por los maestros y otros adultos, pero ocasionalmente presenta ausencias sin permiso, absentismo, fugas u otros momentos en los que no ha sido posible verlo. 	<ul style="list-style-type: none"> . El menor tiene entre 5 y 12 años de edad. . El menor no participa en actividades propias de su edad, las únicas personas que pueden verle fuera de casa son el personal del centro escolar. . Tiene una historia de ausencias sin permiso, absentismo, fugas u otros momentos en los que no ha sido posible verlo. 	<ul style="list-style-type: none"> . El niño/a tiene menos de 5 años. (niños/as con vulnerabilidad o riesgo especialmente alto son los menores de 1 año). . El menor no acude a la guardería, centro escolar u otros lugares donde pueda ser observado por personas ajenas a su núcleo familiar.

B. 7 CAPACIDAD DEL MENOR PARA CUIDARSE Y PROTEGERSE A SÍ MISMO

BAJO	MEDIO	ALTO
<ul style="list-style-type: none"> . El menor es autosuficiente para cuidarse y protegerse. . El menor es capaz de cuidarse y protegerse a sí mismo con poca o ninguna ayuda por parte de los adultos. . El menor no tiene handicaps físicos o mentales. 	<ul style="list-style-type: none"> . El menor requiere ayuda/ supervisión periódica/frecuente por parte de adultos para cuidarse y protegerse debido a su edad o a que presenta un leve handicap físico/mental o un retraso en el desarrollo. 	<ul style="list-style-type: none"> . El menor tiene menos de cinco años. . El menor es incapaz de cuidarse o protegerse sin ayuda/supervisión constante de adultos. Tiene un handicap físico/mental severo/crónico o un retraso grave en el desarrollo.

B.8 CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTALES DEL MENOR

BAJO	MEDIO	ALTO
<ul style="list-style-type: none"> . Se observa una conducta apropiada en el menor. . Asistencia regular a su centro escolar. . Sin síntomas de déficit de atención (inatención, impulsividad, hiperactividad). . No hay abuso de sustancias tóxicas. . Sin historia de fugas o conducta delictiva. . Los problemas comportamentales conocidos están siendo abordados adecuadamente por el cuidador y/o tratados por un profesional cualificado. . Si es un bebé, tiene hábitos correctos de comida y sueño. 	<ul style="list-style-type: none"> . La conducta del menor es disruptiva y difícil de controlar. . Presenta síntomas de inatención, impulsividad e hiperactividad, que dificultan su adaptación en el hogar, en el centro escolar y está siendo rechazado en su entorno. . Uso ocasional de sustancias tóxicas que limitan su capacidad para tomar decisiones. . Periódicamente se fuga o llega tarde al centro escolar. . Se fuga frecuentemente del domicilio familiar durante períodos cortos de tiempo pero regresa voluntariamente. . Existencia de informes previos o actuales de conducta delictiva. . Si es un bebé, se comporta de manera exigente e irritable, tiene problemas con el sueño/comida que suponen un estrés adicional para el cuidador/es. 	<ul style="list-style-type: none"> . La conducta del menor es extremadamente violenta, disruptiva o peligrosa. . Presenta una conducta hiperactiva que le impide mantener un rol adaptado y normal en el ámbito familiar, escolar y social. . Ha presentado algún gesto autolítico y amenaza con volver a llevarlo a cabo. . Muestra tendencias y conductas autodestructivas. . Dependencia/uso frecuente de sustancias tóxicas. . No acude al centro escolar encontrándose en una edad en la que esté obligado a ello. . Fugas crónicas que duran largos períodos de tiempo, nunca vuelve voluntariamente. . Informes previos o actuales de participación en conductas delictivas serias o peligrosas. . Si es un bebé, presenta llantos prolongados e insistentes y hábitos de comida/sueño irregulares.

B.9 SALUD MENTAL Y ESTATUS COGNITIVO DEL MENOR

BAJO	MEDIO	ALTO
<p>. El menor mantiene los roles acordes para su edad dentro de la familia, centro escolar y con sus amigos, con independencia de que exista retraso intelectual o síntomas de enfermedad mental.</p> <p>. Es saludable emocionalmente.</p> <p>. Su estado emocional ha causado estrés pero se han realizado ajustes y probablemente la situación no se deteriorará, incluso sin tratamiento.</p> <p>. Presenta síntomas de retraso o trastorno mental que están provocando estrés en él y en su familia debido a sus necesidades especiales.</p> <p>. Tiene síntomas observables de trastorno emocional, aunque no existe un diagnóstico. Hasta el momento, la situación no ha causado problemas significativos pero probablemente se producirá un deterioro si no existe tratamiento.</p>	<p>. Presenta un estado emocional o una incapacidad específica para el aprendizaje que daña el desempeño de los roles acordes para su edad con la familia, amigos y centro escolar, pero puede continuar realizándolos con cierto esfuerzo.</p> <p>. Presenta síntomas observables pero no diagnosticados de trastorno emocional que afectan de manera negativa al cumplimiento de los roles acordes para su edad. Su estado probablemente se deteriorará si no existe tratamiento.</p>	<p>. Presenta un importante deterioro en su desarrollo debido al retraso o a una incapacidad de aprendizaje diagnosticada.</p> <p>. Precisa supervisión para evitar que se dañe a sí mismo/a o a otros.</p> <p>. Su estado interfiere con sus actividades familiares y de ocio y tiempo libre normales.</p> <p>. Hay un trastorno emocional diagnosticado sin tratamiento o con escasa adherencia al mismo.</p>

C. CARACTERÍSTICAS DE PADRES, TUTORES O GUARDADORES.

C.10 CAPACIDADES FÍSICAS, COGNITIVAS Y EMOCIONALES

BAJO	MEDIO	ALTO
<p>. La salud física, capacidad cognitiva y estado emocional de los padres, tutores o guardadores, no presenta déficit que limite su capacidad para proporcionar una atención y cuidado adecuados al menor.</p> <p>. Pueden existir déficit pero éstos no afectan a dicha capacidad.</p> <p>. Es percibido como competente y sin ninguna pérdida de sus facultades mentales.</p> <p>. Presenta alguna enfermedad/«handicap» que puede afectar o limitar su capacidad para atender adecuadamente al menor, aunque es capaz de cuidarse a sí mismo.</p> <p>. Tiene un leve déficit físico, cognitivo o emocional que produce en ocasiones una atención inconsistente hacia el menor.</p> <p>. Con apoyo de la red (formal o informal) puede ser capaz de mantener la responsabilidad del cuidado del menor.</p>	<p>. Padece una enfermedad/"handicap" que interfiere o limita de manera significativa su capacidad para proporcionar un cuidado adecuado al menor.</p> <p>. Con servicios intensivos de apoyo de la red (formal o informal) puede ser capaz de mantener la responsabilidad del cuidado del menor.</p> <p>. Padece limitaciones físicas, cognitivas o emocionales que están empeorando y no han sido aceptados los servicios de ayuda o tratamiento.</p>	<p>. Tiene diagnosticada una enfermedad que supone un grave riesgo para el menor, debido a que tal enfermedad limita totalmente su capacidad (incluso con ayuda complementaria) para atender al menor y no se espera una mejoría en un futuro próximo.</p> <p>. Se encuentra centrado en sus propias necesidades o problemas (físicos, cognitivos o emocionales) y/o no puede esperarse que sea capaz de cuidar de otra persona aparte de sí mismo.</p>

C.11 CAPACIDADES ASOCIADAS A LA EDAD DEL CUIDADOR

BAJO	MEDIO	ALTO
<p>. A pesar de ser joven, el cuidador asume su responsabilidad parental y conoce las necesidades infantiles.</p> <p>. Es un joven mayor de 20 años. Vive con al menos, un adulto responsable capaz y que le apoya en la atención de las necesidades del menor.</p>	<p>. Es un joven cuya edad está cerca de los 18 años. Aunque su comportamiento es inmaduro y desconoce las necesidades infantiles, cuenta con apoyos positivos para hacerse cargo del menor.</p>	<p>. Es un adolescente. Muestra comportamientos inmaduros, su nivel de autonomía y hábitos adquiridos no son suficientes para satisfacer sus propias necesidades.</p> <p>. No tiene apoyos sociales ni familiares capaces de hacerse cargo íntegramente del menor.</p> <p>. Es menor de 18 años y se encuentra él mismo, independientemente del hijo a cargo, en situación de desprotección de carácter grave o moderado.</p>

C.12 HABILIDADES PARENTALES Y EXPECTATIVAS HACIA EL MENOR

BAJO	MEDIO	ALTO
<p>Los padres, tutores o guardadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Muestran poseer unas adecuadas habilidades parentales y conocimientos correctos con relación a la crianza y proceso de desarrollo infantil. . Mantienen unas expectativas apropiadas en relación a las capacidades del menor y las conductas adecuadas a su etapa evolutiva. . Reconocen y cubren las diferentes necesidades del menor. . Priorizan las necesidades del menor frente a las suyas propias. . Poseen unos conocimientos básicos en cuanto al desarrollo infantil, pero en ocasiones realizan demandas que exceden la capacidad del menor y malinterpretan señales de éste, aunque en ningún caso ignoran intencionadamente las necesidades y capacidades del menor. . Tienen alguna dificultad para cubrir las demandas del menor en lo que respecta al apoyo emocional y a facilitarle situaciones de aprendizaje nuevas. No obstante, el menor tiene en el hogar materiales (juegos, libros, etc.) apropiados para su edad. 	<p>Los padres, tutores o guardadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Poseen un conocimiento pobre acerca de las conductas apropiadas para la edad del menor. . A menudo muestran hacia éste expectativas irreales y realizan demandas que el menor no puede alcanzar. . Tienen serias dificultades para reconocer la importancia de la estimulación, aprendizaje y apoyo emocional para el menor e implicarse activamente en ello. En ocasiones parecen indiferentes en relación al desarrollo y crecimiento emocional del menor. . Escasez de materiales en el hogar (libros, juguetes, etc.) apropiados para la edad del menor. 	<p>Los padres, tutores o guardadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Carecen de las habilidades parentales y conocimientos sobre crianza infantil y desarrollo evolutivo necesarios para ejercer adecuadamente el rol parental que garanticen un mínimo nivel de cuidado del menor. . Tienen un entendimiento muy pobre de lo que son las conductas apropiadas en una determinada edad o rechazan cualquier intento de modificación de sus criterios. . La mayoría de las ocasiones realizan demandas no realistas al menor. . Esperan que el menor cubra necesidades parentales. . No reconocen o ignoran las diferentes necesidades del menor. . En el hogar no hay materiales (juguetes, libros, etc.) apropiados para el menor. . Ausencia crónica de conversaciones con el menor y de actividades familiares o de juego. . Realizan escasas o nulas demostraciones de afecto hacia el menor.

C.13 MÉTODOS DE DISCIPLINA Y CASTIGO HACIA EL MENOR

BAJO	MEDIO	ALTO
<p>Los padres, tutores o guardadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Utilizan la disciplina de manera apropiada. . La desaprobación se manifiesta de manera verbal y constructiva. . Existencia de normas y disciplina, control y restricciones de conducta adecuadas a la edad evolutiva del menor. . No se utiliza el castigo corporal o se utiliza algún azote, aunque no como primera respuesta a una conducta inadecuada por parte del menor. 	<p>Los padres, tutores o guardadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Tienden a gritar y amenazar al menor, ridiculizarle o realizar comentarios negativos sobre él, sin apenas redirigir su conducta o enseñarle. . Déficit de normas y disciplina, control y restricciones de conducta adecuadas a la edad evolutiva del menor. . Utilizan el castigo corporal en general como primera reacción ante una conducta inapropiada del menor y es el método disciplinario prioritario, pero no tiene intención de dañar al menor. 	<p>Los padres, tutores o guardadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Castigan al menor de manera desproporcionada en relación a su comportamiento incluso por conductas sin importancia o accidentales. . Expresan desaprobación hacia el menor de forma verbalmente hostil, impredecible o irracional sin redirigir su conducta. . Ausencia de control, disciplina y escasas exigencias acordes a la edad evolutiva del menor. . Utilizan el castigo corporal como la primera y principal forma de disciplina pudiendo causar, o habiendo causado, lesiones al menor.

**C.14 PROBLEMAS RELACIONADOS CON ADICCIONES:
DE CONSUMO O DE CONDUCTA**

BAJO	MEDIO	ALTO
<p>. No ha habido historia anterior, o si la hubo, hay constancia de que el problema ha sido superado tras un programa de tratamiento.</p> <p>. El abuso pasado, el uso limitado actual de sustancias tóxicas, o la conducta adictiva no limitan las capacidades del cuidador ni constituyen un problema para la crianza apropiada del menor.</p> <p>. El consumo de sustancias tóxicas o la presencia de la conducta adictiva no han afectado todavía negativamente al rol parental. Hay reconocimiento de los riesgos que su conducta supone para el menor. Ha iniciado un proceso de rehabilitación/tratamiento</p>	<p>. Se ha verificado que se da actualmente alguna adicción por parte del cuidador, pero no supone un riesgo inmediato para el menor por:</p> <p>(a) aunque el cuidador tiene períodos en los que es incapaz de atenderle, es capaz de solicitar ayuda en su entorno familiar o social durante estos períodos;</p> <p>(b) las necesidades del menor son habitualmente cubiertas por familiares y/o amigos porque el cuidador no puede hacerse cargo de él.</p> <p>. El consumo de sustancias tóxicas o la conducta adictiva aumentan progresivamente y la capacidad del cuidador para asegurar que el menor está atendido va deteriorándose.</p> <p>. El cuidador admite que abusa de sustancias tóxicas o que presenta una conducta adictiva y es reticente a iniciar un tratamiento.</p>	<p>. El cuidador está crónicamente incapacitado para cuidar al menor por su consumo excesivo de sustancias tóxicas.</p> <p>. Su vida gira en torno a su adicción, siendo incapaz de controlarla y priorizando sus necesidades a las del menor.</p> <p>. Su situación pone en peligro la economía familiar, y está afectando a su capacidad para satisfacer las necesidades básicas del menor.</p> <p>. El cuidador rechaza el tratamiento o ha boicoteado de manera constante los diferentes programas de rehabilitación en los que ha participado anteriormente.</p> <p>. La madre abusó de sustancias tóxicas durante el embarazo, naciendo el bebé con síndrome de abstinencia y sintomatología asociada.</p>

C.15 HISTORIA DE CONDUCTA VIOLENTA, ANTISOCIAL O DELICTIVA

BAJO	MEDIO	ALTO
<p>Los padres, tutores o guardadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> . No tienen historial de actividades antisociales, violentas o delictivas. No hay historia de violencia en la familia. . Tienen un historial previo de tales características, pero ello en la actualidad no supone riesgo alguno para el menor porque han aprendido a utilizar métodos aceptables para expresar la ira y frustración. . Tienen un historial pasado de delitos no violentos que no han implicado al menor. . Tienen una historia de agresiones hacia personas pero han estado en tratamiento y los profesionales implicados en el mismo han señalado resultados positivos. . Han cumplido los requerimientos legales de manera satisfactoria. 	<p>Los padres, tutores o guardadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Se sospecha que están implicados actualmente en conductas delictivas que limitan su capacidad para atender las necesidades mínimas de cuidado del menor. . Admiten haber ejercido conductas abusivas o negligentes hacia menores, pero aseguran haber resuelto este problema aunque no se tiene información sobre su participación en algún tipo de tratamiento. 	<p>Los padres, tutores o guardadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Tienen algún expediente judicial por uso de la fuerza o violencia contra otras personas o por abuso sexual. . Existencia de condena/s anterior/es por ofensas contra otras personas. . Su conducta delictiva o antisocial limita de manera grave su capacidad para atender las necesidades mínimas básicas y de supervisión del menor. . Tienen una historia conocida de violencia de género que se niegan a reconocer.

C.16 HISTORIA PERSONAL DE DESPROTECCIÓN EN LA INFANCIA

BAJO	MEDIO	ALTO
<p>Los padres, tutores o guardadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> . No han sufrido situaciones de desprotección en su infancia, habiendo tenido modelos parentales positivos. . Han sido víctimas en su infancia de tales situaciones, pero dan muestras de capacidad de control y evitan proyectar su frustración en el menor. . Han aprendido a desarrollar su rol parental positivamente, demostrando su superación con la adecuación del cuidado que prestan al menor. 	<p>Los padres, tutores o guardadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Han sufrido alguna situación de desprotección o no han visto cubiertas sus necesidades básicas durante su infancia. . No han tenido modelos parentales positivos, aunque sí han existido figuras alternativas de apego y vinculación positivas. . Su capacidad de autocontrol es cuestionable y se ha observado que tienden a proyectar su frustración en el menor. 	<p>Los padres, tutores o guardadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Han sido víctimas de graves situaciones de desprotección en su infancia. . Han carecido de modelos adultos positivos. . Señalan que no se sintieron queridos durante su infancia. . No han resuelto las secuelas negativas de ello, viéndose comprometida su capacidad parental actual. . Su nivel de autocontrol es bajo proyectando su frustración en el menor.

C.17 INTERACCIÓN PADRES, TUTORES O GUARDADORES- MENOR

BAJO	MEDIO	ALTO
<p>. La interacción demuestra un apego, afecto y aceptación adecuados.</p> <p>Los padres, tutores o guardadores:</p> <p>. Muestran una positiva vinculación afectiva con el menor, hablan positivamente de él la mayor parte de las ocasiones, expresan aprobación hacia éste de manera frecuente y espontánea.</p> <p>. Expresan y/o demuestran vinculación afectiva, afecto y aceptación hacia el menor, aunque a menudo no de manera abierta y espontánea.</p> <p>. Ocasionalmente el menor es percibido como problemático, diferente o malo.</p>	<p>Los padres, tutores o guardadores:</p> <p>. Raramente demuestran vinculación afectiva, afecto o aceptación en su interacción con el menor.</p> <p>. No se sienten cómodos con el contacto físico con él, manifestando hacia éste pocas muestras de afecto.</p> <p>. Más frecuentemente de lo necesario, le desaprueban o critican.</p> <p>. El menor es culpado por los problemas familiares, siendo percibido como problemático.</p>	<p>. Ausencia completa de indicadores de apego, afecto o aceptación entre los padres, tutores o guardadores y el menor.</p> <p>. No hay contacto físico entre ambos o ausencia de manifestaciones de afecto en la interacción.</p> <p>. Los errores o deficiencias del menor son constantemente destacados, percibiéndole como un problema, un «extraño» en la familia, o el depositario por herencia de características negativas de un familiar.</p> <p>. Los padres, tutores o guardadores perciben al menor como una amenaza personal, señalando su incapacidad total para controlar su conducta.</p> <p>. Hablan de él normalmente de manera rencorosa o agresiva.</p>

D. CARACTERÍSTICAS DEL ENTORNO

D.18 RELACIÓN DE PAREJA

BAJO	MEDIO	ALTO
<ul style="list-style-type: none"> . Familia monoparental . La pareja demuestra afecto y apoyo emocional en su interacción. Se comunican de manera positiva. . La pareja comparte la autoridad/poder en las responsabilidades de atención al menor. . No hay conflictos o disputas en relación a la custodia del menor. . La pareja muestra problemas ocasionales en la expresión de afecto y apoyo emocional. Episodios ocasionales de conflicto verbal que afectan negativamente al menor, pero son resueltos, corrigiéndose los déficit en el cuidado infantil. . La relación entre la pareja es generalmente positiva, aunque existen conflictos sobre cómo educar/criar al menor, pudiendo ser éstos perjudiciales para su desarrollo. 	<ul style="list-style-type: none"> . La pareja raramente muestra afecto o vinculación emocional. . Su relación es generalmente conflictiva o de apoyo mutuo pero excluye al menor, lo cual afecta negativamente a su cuidado. . Existen importantes desacuerdos en relación a la educación del menor, culpando a éste de los conflictos parentales. . Un miembro de la pareja domina la interacción y posee el poder/autoridad en la crianza infantil, mientras que el otro asume un rol claramente secundario. . La pareja se encuentra en una lucha directa por conseguir el afecto del menor o están implicados en una disputa hostil en relación a su custodia. . Existen episodios de violencia verbal y/o física entre la pareja, pero no se han producido daños. 	<ul style="list-style-type: none"> . La pareja no muestra en ningún momento afecto o vinculación emocional en su interacción. . Su comunicación se basa en las discusiones violentas o amenazas de daño. . La pareja se sitúa en un patrón claro de dominancia-sumisión, donde el cónyuge dominante toma las decisiones referentes a la disciplina y cuidado del menor y utiliza su autoridad/poder para intimidar o abusar verbalmente del otro cónyuge. . El menor es instrumentalizado en los conflictos de pareja, pudiendo darse en el contexto una lucha violenta por su custodia. . Existen frecuentes episodios de violencia verbal y/o física entre la pareja, habiéndose producido daños. . Existe violencia de género estando los menores expuestos a ella.

D.19 PRESENCIA DE UN COMPAÑERO/A O FIGURA PARENTAL SUSTITUTA

BAJO	MEDIO	ALTO
<p>. El cuidador principal no tiene compañero/a o no hay una figura parental sustituta.</p> <p>. Se considera la presencia del compañero/a o figura parental sustituta como de apoyo y estabilizadora, conviva en el hogar o no.</p> <p>. El compañero/a o figura parental sustituta, está en el hogar con poca frecuencia y tan sólo asume una mínima responsabilidad en relación al cuidado del menor, sin embargo esto no afecta a su atención integral.</p>	<p>. El compañero/a o figura parental sustituta muestra poca implicación emocional con el menor, no proporciona apoyo en la organización del hogar o representa un modelo de rol negativo.</p>	<p>. El compañero/a o figura parental sustituta reside en el hogar y es el causante de la situación de desprotección en que se encuentra el menor.</p> <p>. Tiene una influencia negativa en el cuidado y atención proporcionados al menor por el cuidador principal.</p> <p>. El cuidador principal muestra un patrón continuado de múltiples relaciones de pareja breves o inestables.</p>

D. 20 CONDICIONES DE HABITABILIDAD DE LA VIVIENDA

BAJO	MEDIO	ALTO
<p>. La vivienda se encuentra en buen estado y posee un equipamiento adecuado.</p> <p>. Hay espacio suficiente para todos sus habitantes.</p> <p>. No hay deficiencias en cuanto a seguridad.</p> <p>. Existen algunos déficit en cuanto a seguridad o higiene que pueden provocar daños leves en el menor.</p> <p>. El equipamiento y accesorios básicos (agua caliente, calefacción, WC, etc.) se encuentran generalmente en buen estado.</p> <p>. Hay falta de espacio pero no impide el desarrollo de las actividades familiares cotidianas.</p>	<p>. Hay problemas físicos o de estructura en la vivienda.</p> <p>. Hay accesorios estropeados y déficit de seguridad e higiene que deben ser subsanados de manera inmediata para prevenir accidentes o enfermedades en el menor.</p> <p>. Algunos equipamientos básicos (agua caliente, calefacción, WC, etc.) se encuentran inutilizados pero se están arreglando.</p> <p>. Existe un número elevado de personas en la vivienda.</p> <p>. Vivienda compartida con personas ajenas a la unidad familiar.</p>	<p>. La vivienda posee déficit que suponen una amenaza inmediata y continua para la salud y/o seguridad del menor.</p> <p>. Los equipamientos básicos (agua caliente, calefacción, WC, etc.) se encuentran inutilizados y llevan tiempo sin arreglarse.</p> <p>. Hacinamiento severo.</p> <p>. Cambios continuos de vivienda.</p> <p>. La familia no tiene vivienda o la perderá de manera inminente.</p>

D. 23 HÁBITOS Y ORGANIZACIÓN DOMÉSTICA

BAJO	MEDIO	ALTO
<p>. Existe organización diaria adaptada a las necesidades del menor y las circunstancias familiares: horarios determinados, compatibilidad de éstos al ámbito escolar y laboral, reparto de tareas equitativo y consensuado.</p> <p>. Existen pautas saludables en la familia que se intentan transmitir al menor procurando el nivel de autonomía óptimo.</p> <p>. El menor percibe estabilidad en los hábitos y en la organización doméstica y es partícipe de ella en la medida de sus posibilidades.</p>	<p>. La organización doméstica no está correctamente planificada, existiendo desajustes que no permiten la suficiente estabilidad.</p> <p>. No existe consenso familiar en cuanto a la organización doméstica. Al menos uno de los miembros de la unidad de convivencia se encuentra sobrecargado, con excesivas tareas y/o responsabilidades asignadas.</p> <p>. La adquisición de hábitos por parte del menor es deficitaria, siendo el grado de autonomía que tiene adquirido inadecuado.</p> <p>. El menor no participa en la organización doméstica, no tiene responsabilidades asignadas adecuadas a su edad o no las cumple.</p>	<p>. Las pautas familiares no son saludables. El menor está adquiriendo hábitos perjudiciales.</p> <p>. Existe gran desorganización doméstica de modo que algunas necesidades del menor no están cubiertas.</p> <p>. La familia se encuentra centrada en otros aspectos de la vida familiar o personal y desatiende la adquisición de hábitos y autonomía del menor.</p> <p>. El menor no percibe estabilidad ni rutinas. Se ve obligado a realizar tareas fundamentales para su desarrollo sin el apoyo ni seguimiento familiar.</p>

D. 24 DISPONIBILIDAD Y APROVECHAMIENTO DE RECURSOS MATERIALES

BAJO	MEDIO	ALTO
<p>. La familia dispone de recursos materiales suficientes procurando la cobertura de las necesidades básicas del menor.</p> <p>. La familia conoce la red de servicios públicos y privados y hace un buen uso de ellos (salud, servicios sociales, educación, etc.)</p> <p>. Al menos uno de los cuidadores tiene formación y/o competencias para su empleabilidad y está realizando búsqueda activa de empleo.</p>	<p>. La familia está atravesando una etapa de crisis económica que se prevé temporal.</p> <p>. Economía familiar de subsistencia. Mediante apoyo familiar y/o ayudas y prestaciones sociales, los menores tienen cubiertas sus necesidades más básicas.</p> <p>. Existe inadecuación entre el ingreso y el gasto lo que merma el aprovechamiento de los recursos disponibles.</p>	<p>. No existen recursos suficientes ni capacidad de la familia para procurarlos y/o mantenerlos.</p> <p>. Economía deprimida. Aún con el apoyo externo, formal e informal algunas de las necesidades básicas de los menores están sin cubrir.</p> <p>. Se ha agotado la posibilidad de solicitud de ayudas y/o prestaciones por causas únicamente imputables a la familia.</p>

D. 21 FUENTES DE APOYO SOCIAL

BAJO	MEDIO	ALTO
<p>. La familia no requiere sistemas de apoyo externos para enfrentarse al estrés, y tiene recursos materiales y personales suficientes para cubrir las necesidades básicas del menor.</p> <p>. La familia tiene un sistema de apoyo estable de familiares/amigos que proporcionan la ayuda requerida y, si es necesario, asistencia en el cuidado del menor o para resolver situaciones de estrés/conflicto.</p> <p>. La familia padece situaciones de estrés o conflicto que son resueltas satisfactoriamente por sus recursos propios y la ayuda proporcionada por sus sistemas de apoyo, que se encuentran en la mayoría de las ocasiones disponibles.</p> <p>. Existen algunos problemas de relación entre los cuidadores y familiares/amigos/vecinos que en ocasiones afectan negativamente a la capacidad de los cuidadores para atender al menor.</p>	<p>. Los sistemas de apoyo ayudan ocasionalmente a la familia pero no de manera consistente, o no están accesibles.</p> <p>. Familia no integrada en la comunidad, con pocas personas de apoyo.</p> <p>. La familia únicamente es capaz de enfrentarse al estrés/conflicto con apoyo del exterior.</p> <p>. Relaciones conflictivas con familia extensa u otras personas que con frecuencia afectan negativamente a la capacidad de los cuidadores para atender al menor.</p> <p>. Los recursos de la familia y de sus sistemas de apoyo no son suficientes para cubrir las necesidades básicas de los/as menores siendo necesaria la intervención de la red de apoyo formal.</p>	<p>. Familia sin sistemas de apoyo disponibles, o los que existen no son capaces de proporcionar la ayuda requerida en las situaciones de estrés/conflicto.</p> <p>. Total aislamiento o rechazo social.</p> <p>. Los conflictos con familia extensa u otras personas son una de las causas principales que anulan la capacidad de los cuidadores para atender al menor.</p> <p>. Ni la familia ni sus sistemas de apoyo son capaces de satisfacer las necesidades básicas del menor, lo cual coloca a éste en una situación de alto riesgo.</p>

E. RESPUESTA ANTE LA INTERVENCIÓN

E. 22 RESPUESTA ANTE LA INTERVENCIÓN

BAJO	MEDIO	ALTO
<p>Los padres, tutores o guardadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Son conscientes de la problemática familiar, asumen su responsabilidad y se muestran motivados para el cambio. . Aceptan los objetivos de la intervención o la mayoría de ellos, aunque pueden no hacer un uso óptimo de los servicios propuestos. . Se implican en la intervención aunque pueden no llegar a un nivel idóneo. 	<p>Los padres, tutores o guardadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Tienen dificultades para reconocer algunos problemas importantes que afectan a la familia. . Tienden a culpar al menor, a terceros o a circunstancias externas de sus dificultades. . Aceptan los servicios verbalmente, aunque se resisten a cooperar (de manera activa o pasiva). . Se implican mínimamente en la intervención necesitando supervisión y control constantes. . Su implicación en la intervención es únicamente el resultado de una presión externa ejercida para ello. . Intentan manipular a los profesionales y evitar su control. 	<p>Los padres, tutores o guardadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Niegan los problemas importantes que afectan a la familia y que están relacionados con la situación de desprotección. . Se resisten activa o pasivamente a mantener cualquier tipo de contacto o implicación con los servicios. . Se oponen o boicotean los objetivos del servicio o la intervención. . Son evasivos/as, verbalmente hostiles o agreden físicamente o amenazan con hacerlo a los profesionales.