IPSE-ds

Revista de **INTERVENCIÓN PSICOSOCIOEDUCATIVA** en la **DESADAPTACIÓN SOCIAL**

5

IPSE-ds

Revista de INTERVENCIÓN PSICOSOCIOEDUCATIVA en la DESADAPTACIÓN SOCIAL

Volumen nº 5, NOVIEMBRE 2012

Equipo de Dirección:

Manuel de Armas Hernández
Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Educación.
Secretario de la Facultad de Formación del Profesorado.
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Carme Panchón Iglesias
Professora titular de la Facultat de Pedagogia, Universitat de Barcelona.
Vicerrectora d'Administració i Organització, Universitat de Barcelona.
Sotsdirectora del CIIMU Institut d'Infància i Mon Urbà (Barcelona).

Sede de la revista:
Departamento de Educación.
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
Edificio de Formación del Profesorado
Calle Santa Juana de Arco, nº 1
Campus U. del Obelisco
35004-Las Palmas de Gran Canaria
tel. +34 928 451 761
tel. +34 928 458 849
Fax +34 928 451 773
Dirección electrónica: revista_desadaptacion_social@dedu.ulpgc.es

DULAC edicions, Barcelona.
Noviembre 2012. Volumen 5

Publicación anual

Diseño y maquetación: Víctor Anton Llapart

Impreso en Barcelona

© DULAC edicions, por esta edición.
© De los autores por sus artículos.

Dep. Legal: B-1555-2008

ISSN: 2013-2352 (para la publicación impresa)

Título Clave: Revista de intervención psicosocioeducativa en la desadaptación social

Título abreviado: Rev. interv. psicosocioeduc. desadapt. soc.

Publicado electrónicamente en: www.webs.ulpgc.es/ipseds/

ISSN: 2013-7613 (para la publicación electronica)

Título Clave: Revista de intervención psicosocioeducativa en la desadaptación social (internet)

Título abreviado: Rev. interv. psicosocioeduc. desadapt. soc. (internet)

Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada o transmitida en manera alguna ni por medio alguno ya sea eléctrico, óptico o mecánico, sin el consentimiento por escrito de la editorial o de los autores.

ejemplar gratuito

Colaboran:

Consejería de Bienestar Social, Juventud y Vivienda. (Gobierno de Canarias).

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Departamento de Educación.

Universidad de La Laguna. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa.

Universidad de La Laguna. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Universitat de Barcelona. Departament MIDE.

Observatori de Salut Mental de Catalunya

NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS

Los originales podrán estar escritos en cualquier lengua del Estado español.

Los originales deberán ser inéditos y tratar temas relacionados directamente con las temáticas de la revista.

Las propuestas de artículos se tendrán que enviar a la dirección electrónica: **revista_desadaptacion_social@dedu.ulpgc.es**

La extensión de los artículos no sobrepasará las veinte páginas.

Formato de presentación (APA), Documento en Word:

Letra Arial 12, interlineado 1,5, márgenes de 2,5 cm. La extensión de 20 páginas equivale aproximadamente a 8.000 palabras o 40.000 caracteres.

Título del artículo:

Autor/a, o Autores, con nota a pie de página con su presentación (ocupación actual) y si lo desea su dirección de correo electrónico o forma de contactar.

Resumen del artículo de un máximo de 10 líneas.

Palabras clave, un máximo de 5

Las referencias bibliográficas se presentarán al final del texto y por orden alfabético de los autores y autoras.

Las tablas y gráficos se presentarán en un archivo aparte y se indicará el lugar donde se han de colocar en el artículo.

El Consejo de Redacción valorará i seleccionará los artículos para su publicación.

No se devolverán los originales de los trabajos no publicados.

ORIENTACIONES PARA LA CITA DE ARTÍCULOS DE LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE ESTA REVISTA

La estructura y los elementos que se deben incluir en las referencias o citas hemerográficas de documentos electrónicos son:

Autor, Título, [Tipo de soporte], Edición, Lugar de publicación, Editorial, Fecha de publicación, Fecha de citación, Nombre de la revista, Serie, Notas, Disponibilidad y acceso, Número normalizado.

Ejemplo: *

Armas H., M.; Arregui S., J. L. y López M., A. Marco de referencia de los programas de competencia psicosocioeducativa de justicia juvenil en la Comunidad Autónoma de Canarias, [en línea], Barcelona, Dulac Edicions, 2008, [citado 28/12/2009], Revista de intervención psicosocioeducativa en la desadaptación social (Vol. 1), Formato pdf, Disponible en: http://www.webs.ulpgc.es/ipseds/index1.htm, ISSN: 2013-7613.

* La información presentada está basada en la Norma Internacional ISO 690-2 sobre información y documentación para referencias bibliográficas, usted puede consultar la siguiente página para obtener más información: http://www.collectionscanada.ca/iso/tc46sc9/standard/690-2e.htm

CONSEJO DE REDACCIÓN

ALDUÁN GUERRA, Marino
(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
ALMEIDA AGUIAR, Antonio Samuel
(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
ANDRÉS PUEYO, Antonio
(UB) Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona
ARREGUI SÁEZ, José Luís
Instituciones Penitenciarias, Ministerio del Interior
BARROSO SANTANA, Mª DE LOS ÁNGELES
Fundación Diagrama Intervención Psicosocial
CARREIRO ESTÉVEZ, Juan
Instituciones Penitenciarias, Ministerio del Interior
CASTRO SÁNCHEZ, José Juan
(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
DÍAZ HERNÁNDEZ, Ramón
(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
ESCUELA QUINTERO, Manuel
Dirección General de Sanidad. Comunidad Autónoma de Canarias
FERNÁNDEZ SARMIENTO, Celia
(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
FRANCO YAGÜE, Juan Francisco
Agencia de la Comunidad de Madrid para la Reeducación y Reinserción del menor infractor
GARCÍA GARCÍA, Luis
(ULL) Universidad de La Laguna
HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Germán
(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
HERSCHUNG IGLESIAS, Gerardo
Language Center Arts and Humanities RWTH Aachen University
LÁZARO APARICIO, Araceli
(OIA) Secretària de l'Observatori dels Drets de la Infància. Generalitat de Catalunya
LÓPEZ MARTÍN, Enrique
(CARM). Comunidad Autónoma de la Región de Murcia
LOSADA LÓPEZ, José Luís
(UB) Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona
MOLERO RUIZ, Josep
Departament de Justicia - Generalitat de Catalunya
MOYA i OLLÉ, Josep
(OSAMCAT) Observatori de Salut Mental de Catalunya
QUINTERO VERDUGO, MARIBEL
Jueza del Tribunal Superior de Justicia de Canarias
SÁEZ DÍAZ, Guillermo
Dirección General de Sanidad. Comunidad Autónoma de Canarias
SÁNCHEZ ASÍN, Antonio
(UB) Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona
SÁNCHEZ RODRIGUEZ, Juana Mª
Jefa de Servicio Tecnico de Juventud de la Conserjería de Juventud e Igualdad
(Cabildo de Gran Canaria)
SUÁREZ SANDOMINGO, José Manuel
Pedagogo e Técnico en Servizos Sociais, Xunta de Galicia

EVALUADORES/AS EXTERNOS

ANGUERA ARGILAGA, Ma. Teresa
(UB) Facultad de Psicología, Universitat de Barcelona
FERNÁNDEZ DEL VALLE, Jorge
(UO) Facultad de Psicología, Universidad de Oviedo
JÓDAR ORTEGA, Capilla
(ULL) Universidad de La Laguna
MEDINA FERNÁNDEZ, Óscar
(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

SUMARIO

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA, ESPECIALMENTE DE AQUELLAS EN SITUACIÓN DE RIESGO PSICOSOCIAL

Nereida del Carmen Armas Guerra ..... pág. 9

CONSUMO DE SUSTANCIAS PSICOACTIVAS EN MENORES/JÓVENES INFRACTORES

Paula Caro Figueroa
Lucía Carreño Rivero
Fundación Ideo ..... pág. 31

COMPETENCIA PARENTAL Y NECESIDADES CRIMINÓGENAS EN UNA MUESTRA DE MENORES INFRACTORES

Juan Luís Basanta Dopico ..... pág. 37

INTERVENCIÓN EN FAMILIAS CON MENORES EN SITUACIÓN DE RIESGO

Lourdes Besada Agra
Mª Elena Puñal Romarís ..... pág. 47

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA, ESPECIALMENTE DE AQUELLAS EN SITUACIÓN DE RIESGO PSICOSOCIAL

Nereida del Carmen Armas Guerra

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)

Resumen:
Este estudio sigue las líneas de trabajo de De la Guardia Romero y Kñallinsky Ejdelman (2007), Rodrigo y Palacios (2008) y Gento Palacios (1994), en otros autores Los objetivos de esta investigación son dos: Averiguar la percepción de los docentes en relación a la participación de los padres y madres en la escuela y conocer la visión de los docentes respecto a las familias en situación de riesgo psicosocial. Los resultados obtenidos giran en torno a la mayor participación de los padres y madres en los colegios privados concertados, asimismo, destacamos cómo los resultados demuestran que el profesorado de los centros públicos, a diferencia de los de los centro concertados, muestran mayor grado de acuerdo con el concepto de participación como toma de decisiones en la elaboración y desarrollo del proceso educativo. Por otro lado, es importante destacar de los resultados, según la visión del profesorado, la baja implicación de las familias en situación de riesgo psicosocial en el aprendizaje de sus hijos e hijas.

Palabras claves:
Familia en situación de riesgo psicosocial, escuela, relación familia-escuela, participación de las familias.

1. INTRODUCCIÓN

La relación familia-escuela se sitúa en un contexto histórico e institucional. Se ubica en la articulación de dos tipos de instituciones con poderes asimétricos, así como en un contexto social y político más amplio donde se da un aparente antagonismo y un eventual conflicto entre los intereses privados e intereses colectivos (Montandon y Perrenoud, 1987).

A lo largo de la historia, a medida que la escuela ha ido cambiando, también se han modificado las formas en las que se ha vinculado con la institución familiar. Así, las primeras escuelas mantenían una estrecha unión con la comunidad. A principios del siglo XX, comenzaron a distanciarse; la labor pedagógica se fue especializando y haciéndose cada vez más compleja, alejando a los padres y madres de la institución educativa. (Rodrigo y Palacios, 2008). Se empezó a considerar que las responsabilidades de familia y escuela eran distintas. Esta distancia en ocasiones derivaba en conflictos.

En la actualidad esta perspectiva ha sido sustituida en los últimos años por la idea de que escuela y familia tienen influencias superpuestas y responsabilidades compartidas. Padres, madres y profesorado tienen que redefinir sus relaciones y sustituir el conflicto por la colaboración (Rodrigo y Palacios, 2008).

Asimismo, como consecuencia de los cambios de la sociedad y las nuevas necesidades de la misma, el rol de los maestros y maestras es mucho más complejo que hace unos años y abarca nuevas funciones que

hasta hace algún tiempo no eran contempladas (De la Guardia y Kñallinsky, 2007). Los docentes deben conocer los cambios sociales y en particular los dados en la institución familiar y la repercusión de los mismos en los individuos y por tanto en la relación de estos en la escuela (De la Guardia y Kñallinsky, 2007).

Es de destacar que, los cambios en el seno de la familia y las circunstancias adversas por las que puedan estar pasando algunos niños y niñas en dicha institución, influyen en la actitud de los menores frente a la escuela, un ejemplo de ellos son los menores en situación de riesgo psicosocial que suelen presentar en la mayoría de los casos actitudes negativas frente a la escuela.

Adentrándonos en el concepto de participación, podemos afirmar que participar en el centro educativo, supone ejercicio del derecho de ciudadanía responsable. La participación social en la educación es un criterio fundamental de normalización democrática, este derecho fundamental es recogido en la Constitución Española (Maroto, 1994).

Podemos definir, según De la Guardia y Kñallinsky (2007), que participar significa "tomar parte", hacernos responsables de una tarea. Implica poder compartir con otros, emitir ideas, tomar decisiones y exigir nuestros derechos.

Participar en la gestión educativa requiere poder tomar parte activa en la elaboración y desarrollo del proceso educativo. Esto atañe a todos los que intervienen en ese proceso, incluidos los padres y madres del alumnado. Con lo anterior se entiende que los padres y madres, como agentes del medio educativo, pueden tener un papel en las decisiones que conciernen a la gestión del centro, pueden colaborar en su ejecución y tomar parte en la evaluación y así sentirse significativos y no manipulados (De la Guardia y Kñallinsky, 2007).

Otra cuestión importante en torno al concepto de participación es la necesidad de los maestros y maestras de la colaboración de la familia para así conocer las características del alumnado y poder influir no sólo en su proceso de adaptación escolar, también en el aprendizaje. En definitiva, la participación de los padres y madres es un factor decisivo para la calidad de la educación (De la Guardia y Kñallinsky, 2007).

La participación presenta un abanico muy amplio de posibilidades, Gento Palacios (1994) menciona que los niveles de participación que se pueden dar en el centro educativo son los siguientes:

- Información
- Consulta
- Elaboración de propuestas
- Delegación o poder delegado
- Codecisión
- Cogestión
- Autogestión

En general, comprobamos que la participación de los padres, cuando existe, se limita a los niveles más bajos, según De la Guardia y Kñallinsky (2007), información, consulta y elaboración de propuesta aunque la decisión final la toma el centro.

Además de lo anterior, podemos afirmar que existen obstáculos para la participación de las familias en la escuela, según los trabajos de varios autores (De la Guardia y Kñallinsky, 2007; Jordi Garreta, 2007; Jurado 2009) de los cuales citamos algunos de esos obstáculos:

- Falta de disponibilidad de algunos padres y madres (Horarios de trabajo, condiciones de vida precarias, etc.)
- Nivel de escolarización insuficiente para poder ayudar en los estudios de sus hijos e hijas.
- Poco interés o escasa motivación por parte de los padres y madres para participar en la vida de la escuela al no considerarla prioridad.
- Poco o nulo conocimiento del sistema educativo por parte de las familias.
- Falta de información de los padres y madres.
- Diferencia entre los valores familiares y los de la escuela.

- Comunicación imposible o limitada por dificultades lingüísticas o culturales.
- Actitud negativa del profesorado hacia la participación.
- Carácter del centro según sea público, concertado o privado.
- La ubicación del centro.
- Falta de formación tanto de las familias como del profesorado para la participación.
- Burocratización de la institución educativa.

Otro tema interesante que no se puede dejar de lado es que los niños que viven una situación de riesgo en su hogar o en su entorno, entendiéndose por familias en situación de riesgo psicosocial, aquellas que por circunstancias personales y relacionales o por influencia de su entorno hacen dejación de sus funciones parentales, comprometiendo así el desarrollo personal y social del menor (Martín 2005). Los menores que provienen de estos núcleos familiares suelen tener un perfil común en su comportamiento dentro del aula y en la interacción tanto con el maestro o maestra como con sus compañeros y compañeras, por ejemplo, baja autoestima, falta de autocontrol, deficitario manejo de las habilidades sociales, desinterés por la formación y un largo etcétera. Algunas de estas características, pueden derivar en la asignación de etiquetas al alumnado por parte del profesorado, que puede dar lugar a profecías autocumplidas, por lo que a los niños que se les define con estereotipos que impliquen un bajo rendimiento académico acaban, efectivamente, rindiendo poco (Macionis y Plumer, 2007). En último lugar, haciendo referencia a la visión de los docentes sobre las familias en situación de riesgo, es de destacar según algunos autores, que la percepción negativa que poseen los docentes sobre las familias en situación de riesgo psicosocial y las actitudes de la misma frente a la escuela, propician que estas familias se terminen alejando de la escuela, no utilizando a la misma como fuente formal de apoyo (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008).

En conclusión, resaltar que la figura de estos profesionales en la vida de los menores que estén en situación de riesgo psicosocial o en una situación normalizada es de suma importancia. Trabajando de manera adecuada la relación con estas familias y con los menores, podrán convertirse en su referente, fomentando una actitud positiva y una comunicación fluida con el alumnado y con sus progenitores, creando una imagen positiva de la institución educativa y de los profesionales que en ella trabajan. Es necesario que las familias se sientan parte de la escuela, se conciencien de la importancia de la educación, y estén motivados por la participación. Sin estas premisas no se conseguirá la integración de este colectivo en los centros educativos siendo esto un impedimento en la labor educativa de los docentes, así como en la comunicación e interacción con los padres.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS

Tras analizar el contenido expuesto en el marco teórico nos hemos propuestos los siguientes objetivos:

1- Averiguar la percepción de los docentes en relación a la participación de los padres en la escuela.

2- Conocer la visión de los docentes respecto a las familias en situación de riesgo psicosocial.

A partir de los objetivos citados anteriormente hemos formulado algunas hipótesis en relación a la participación en los centros públicos y los centros privados concertados que reflejamos a continuación:

1- El nivel de participación es mayor en los centros privados concertados que en los centros públicos.

A pesar de que podamos entender que existe una mayor participación de las familias en los centros privados concertados más que en los públicos, el tipo de participación

de los centros concertados no es óptima, en relación a ello formulamos nuestra segunda hipótesis:

2- La participación de los padres y madres implica en mayor medida formar parte en la toma de decisiones más en los centros públicos, que en los centros concertados.

En cuanto a la visión del profesorado sobre la actitud de las familias en situación de riesgo social frente a la escuela y la participación de las mismas en los centros educativos, formulamos las siguientes hipótesis:

3- Las familias en situación de riesgo se implican menos en el aprendizaje de sus hijos.

4- El alumnado en situación de riesgo psicosocial presenta una actitud conflictiva frente a la escuela.

3. MÉTODO

3.1 Participantes

Los centros participantes han sido seleccionados por su nivel de voluntariedad e interés por la temática, teniendo en cuenta la población a la que dan cabida. Sabiendo que el 80% de los niños y niñas escolarizados en Canarias están en centros públicos hemos decidido escoger nueve centros públicos y tres centros privados concertados y observar las diferencias.

La muestra está formado por 190 profesores de cada uno de los centros educativos citados anteriormente, así como orientadores y/o directivos. En la siguiente tabla se describen las características sociodemográficas de los participantes en el estudio.

Tabla 1: Características sociodemográficas de las personas que colaboraron en el proyecto.

	N=(190) M (DT) ó %	
EDAD	45,71	
SEXO		
Hombre	28,9	55
Mujer	71,1	190
ESPECIALIDAD		
Infantil y primaria	72,6	138
Especialistas	27,4	52
TIPO DE CENTRO		
Público	73,2	9
Concertado	26,8	3

3.3 Instrumento

Para realizar la investigación hemos utilizado la técnica del cuestionario "ad hoc" elaborado por Martín, J.C. y Armas, N. (2011),. Se trata de un cuestionario, compuesto por dos escalas, la primera, escala de percepción de los docentes sobre la participación de los padres y madres en la escuela (Martín, J.C. y Armas, N., 2011),(ver Anexo I) evalúa la actitud del profesorado respecto a la relación familia-escuela, es decir, el concepto de participación, los niveles de participación, los obstáculos en la participación, etc. Consiste en una escala tipo likert compuesta por 37 ítems valorados en una escala de cinco puntos (1 =Nada de acuerdo, 2 =Un poco de acuerdo; 3 = Moderadamente de acuerdo; 4 =Muy de acuerdo; 5 =Totalmente de acuerdo) El análisis de fiabilidad (Alpha de Cronbach) del instrumento realizado partir de la muestra de participantes en este proyecto reveló un valor $\alpha = .80$.

La segunda, escala visión del profesorado sobre la actitud de las familias en situación de riesgo psicosocial frente a la escuela, evalúa la visión de los docentes acerca de la actitud de las familias en situación de riesgo psicosocial frente a la escuela. Consiste en una escala tipo likert compuesta por 18 ítems valorados en una escala de cinco puntos (1 =Nada de acuerdo, 2 =Un poco de acuerdo; 3 =Moderadamente de acuerdo; 4 =Muy de acuerdo; 5 =Totalmente de acuerdo). Este instrumento requiere de aproximadamente unos 10 minutos para su cumplimentación, y se aplica de forma auto-administrada. El análisis de fiabilidad (Alpha de Cronbach) del instrumento realizado a partir de la muestra de participantes obtuvo un valor de $\alpha = .66$

En primer lugar, previo a estas dos escalas, recogemos a través de variables sociodemográficas datos como la edad, sexo, años de experiencia ejerciendo como docente, tipo de centro, especialidad y números de años que lleva en el centro. Posteriormente se encuentran tres preguntas respecto al nivel de participación valorados en una escala de cinco puntos (1= Nada, 2= Poco, 3= Algo, 4= Bastante y 5= Mucho). Seguidamente otras dos preguntas relacionadas, la primera de ellas con la participación de los padres y madres en su centro educativo, medida con una escala de cinco puntos (1= Muy baja, 2= Baja, 3= Media, 4= Alta y 5 = Muy alta) y la segunda referida al fomento de la participación desde su centro escolar, medida con una escala de cinco puntos (1= Muy poco, 2= Poco, 3= Algo, 4= Bastante y 5 = Mucho).

3.4 Resultados

El análisis de los datos lo llevamos a cabo con el programa SPSS.19 para Windows, utilizando como variable independiente edad, sexo, años de experiencia ejerciendo como docente, tipo de centro, especialidad y número de años que lleva en el centro. Se realizaron una serie de análisis (Diferencias de medias para muestras independientes (t) y ANOVAs). Señalar que las variables dependientes utilizadas han sido los factores de cada una de las escalas.

Antes de adentrarnos con los resultados de cada una de las escalas, nos interesa conocer varios datos como, los niveles de participación, el concepto de participación, la participación actual de los padres y madres en los centros educativos y por último, el fomento de la participación de los padres y madres en los centros educativos.

En primer lugar nos interesa saber si los niveles de participación de los padres y madres difieren según el tipo de centro ya sea público o privado concertado, para ello elegimos tres niveles de participación que consideramos de mayor relevancia y representatividad, "Informar a los padres y madres de las decisiones que toma el centro", "Consultar a los padres y madres en la toma de decisiones sobre aspectos educativos, organizativos y de gestión del centro" y por último, "Solicitar a los padres y madres la opinión y formulación de propuestas aunque la decisión final la tome el centro". Mostramos los resultados obtenidos tras el análisis en la siguiente tabla:

Tabla 2: Porcentajes de los niveles de participación según el tipo de centro.

Tipo de centro	Información %	Consulta %	Opinión/elaboración %
C. Público	77,7	43,8	46,8
C. Concertado	84,3	50,1	54,9

Tal y como aparece reflejado en la tabla anterior, los docentes informan que se hace un mayor uso de la información a los padres y madres de las decisiones que toma el centro como nivel de participación. En este sentido podemos observar que los docentes de los centros privados concertados informan que en sus centros se hace mayor uso de la información como nivel de participación, que en los centros públicos ($X^2_{(190,4)}$= 10,91; p≤ .028).

Nos interesa saber si el concepto de participación para los docentes de los diferentes tipos de centros implica tomar decisiones en la elaboración y desarrollo del proceso educativo, para ello realizamos el análisis de los resultados que mostramos en la siguiente tabla.

Tabla 3: Porcentajes concepto de participación como toma de decisiones en la elaboración y desarrollo del proceso educativo.

Tipo de centro	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
C. Público	6,5%	10,1%	35,3%	32,4%	15,8%
C. Concertado		2,0%	56,9%	29,4%	11,8%

Como podemos apreciar son los docentes de los centros públicos los que informan mayor grado de acuerdo con que el concepto de participación implica tomar decisiones en la elaboración y desarrollo del proceso educativo, más que los docentes de los centros privados concertados ($X^2_{(190,4)}$= 11,18; p≤. 0,25). Se confirma con estos resultados la hipótesis dos de nuestro trabajo.

Es importante conocer como es en la actualidad la participación de los padres y madres en la escuela, según la visión del profesorado. A continuación podemos observar la siguiente tabla con los resultados obtenidos según el tipo de centro educativo.

Tabla 4: Diferencia de porcentajes entre la participación y el tipo de centro.

Tipo de centro	Muy baja	Baja	Media	Alta	Muy alta
C. Público		13,7%	37,4%	43,9%	5,0%
C. Concertado		2,0%	13,7%	82,4%	2,0%

Podemos apreciar en la tabla anterior que, según informan los docentes, en los centros privados concertados es más alta la participación de las familias que en los centros públicos ($X^2_{(190,3)}$= 22,62; p≤.001). Estos resultados confirman la hipótesis uno formulada en nuestro trabajo.

Es imprescindible conocer, en relación a la participación, si desde los centros educativos se fomenta la participación de los padres y madres y si difiere según el tipo de centro educativo. En la tabla siguiente podemos apreciar con claridad los resultados obtenidos de nuestro trabajo.

Tabla 5: Diferencia de porcentaje fomento de la participación de los padres y madres según el tipo de centro.

Tipo de centro	Muy poco	Poco	Algo	Bastante	Mucho
C. Público		3,6%	20,9%	62,6%	12,9%
C. Concertado			5,9%	76,5%	17,6%

Observamos en la tabla anterior que el profesorado de los centros privados concertados informan que en sus centros se fomenta más la participación, a diferencia del profesorado de los centros públicos que informan que en sus centros se fomenta en menor medida la participación ($X^2_{(190,3)}$= 8,47; p≤.037). No obstante apreciamos que, en general, se fomenta la participación bastante o mucho en ambos tipos de centro.

Seguidamente presentaremos los resultados de la primera escala A) Percepción de los docentes sobre la participación de los padres y madres en la escuela y en segundo lugar, encontraremos los resultados de la segunda escala referida a B) La visión de los docentes respecto a la actitud de las familias en situación de riesgo psicosocial frente a la escuela.

A. Escala percepción de los docentes sobre la participación de los padres y madres en la escuela

Tabla 6: Medias de la percepción del profesorado sobre la participación de los padres y madres en la escuela.

VARIABLES	MEDIA (DT)
- Ventajas relación familia escuela	4,34 (0,66)
- Participación en las decisiones del centro	3,28 (0,80)
- Asistencia a tutorías	3,45 (0,84)
- Fomento de actividades en el aula	3,78 (0,87)
- Obstáculos de la participación	2,04 (0,72)

Como podemos observar en la tabla 6, la muestra de docentes que imparten clases en infantil y primaria informan que están muy de acuerdo con la existencia de ventajas en la adecuada relación familia escuela (Media 4,34), además consideran que los padres y madres participan moderadamente en las decisiones del centro educativo (Media 3,28). Del mismo modo informan que los padres y madres asisten de forma moderada a las tutorías del centro (Media 3,45). Asimismo, los docentes, según los resultados del estudio, informan que están muy de acuerdo en el fomento de actividades en el aula (Media 3,78). Por último, destacamos que el profesorado está poco de acuerdo en los obstáculos de la participación (Media 2,04).

A continuación abordaremos los resultados de esta primera escala A) donde se relacionaron las variables sociodemográficas con "Ventajas de la adecuada relación entre familia y escuela", "Participación de los padres y madres en las decisiones del centro", "Asistencia de los padres y madres a tutorías", "Fomento de actividades dentro del aula para los padres y madres por parte de los docentes" y en último lugar "Obstáculos de la participación".

En primer lugar, nos interesa conocer la existencia de diferencias significativas entre el sexo de los docentes y la percepción sobre la participación de los padres y madres en el centro educativo, en la tabla 7 presentamos estas diferencias:

Tabla 7: Diferencia entre las variables y el sexo de los participantes.

VARIABLES	HOMBRES Media (DT)	MUJERES Media(DT)	t	gl
-Ventajas relación familia escuela	4,17 (0,84)	4,42 (0,56)	**-2,42***	188
-Participación en las decisiones del centro	3,29 (0,80)	3,27 (0,80)	0,82	188
-Asistencia a tutorías	3,35 (0,99)	3,49 (0,78)	-1,02	180
-Fomento de actividades en el aula	3,55 (0,98)	3,86 (0,80)	**-2,23***	188
-Obstáculos de la participación	2,20 (0,72)	1,99 (0,71)	2,34	188
* p≤ .05				

Tal y como aparece reflejado en la Tabla 7, los resultados del análisis pusieron de manifiesto la existencia de algunas diferencias significativas entre el sexo de los participantes y la percepción de la participación de las familias en la escuela. En primer lugar son las mujeres, más que los hombres, las que perciben mayor ventaja de la adecuada relación familia escuela ($t_{(188)}$ =-242; p≤ .016). En segundo lugar, también observamos, según la tabla anterior, que las mujeres, más que los hombres, fomentan más las actividades en el aula con los padres y madres ($t_{(188)}$=-2,23; p≤ .027). En cuanto al resto de variables, "los obstáculos de la participación", "la asistencia de los padres y madres a tutorías" y "la participación de los padres y madres en la toma de decisiones", no se observan diferencias. Con respecto al tipo de centro, según sea público o concertado encontramos en la tabla 8 los siguientes resultados.

Tabla 8: Diferencia entre las variables y el tipo de centro educativo

VARIABLES	C.PÚBLICO Media (DT)	C.CONCERTADO Media (DT)	t	gl
-Ventajas relación familia escuela	4,33 (0,72)	4,39 (0,48)	-0,613	188
-Participación en las decisiones del centro	3,31 (0,81)	3,19 (0,76)	-0,918	188
-Asistencia a tutorías	3,28 (0,91)	3,90 (0,40)	**-4,713*****	180
-Fomento de actividades en el aula	3,79 (0,92)	3,74 (0,74)	0,367	188
-Obstáculos de la participación	1,98 (0,72)	2,25 (0,69)	**-2,343***	188
*** p≤ .001 * p≤ .05				

En relación a la percepción que tiene el profesorado sobre la participación de los padres y madres tanto de los centros públicos como de los centros privados concertados, hemos encontrado algunas diferencias significativas con respecto a los obstáculos de la participación. Hay que destacar, que en los dos tipos de centros, según los resultados de la tabla 6 y según los resultados anteriores, los docentes informan estar poco de acuerdo con los obstáculos de la participación. No obstante, según lo establecido en la tabla anterior los docentes de los centros privados concertados perciben mayores obstáculos en la participación de las familias, a diferencia del profesorado de los centros públicos ($t_{(188)} = -2,343$; p≤ 0,020).

Asimismo, respecto a la asistencia de los padres y madres a tutorías, apreciamos según lo expuesto en la tabla 8, que los docentes de los centros privados concertados, más que los docentes de los centros públicos, informan que los padres y madres acuden más a las tutorías ($t_{(180)} = -4,713$; p≤ 0,001).

En relación a la percepción del profesorado sobre la participación de los padres y madres en el centro educativo, según sean docentes de infantil y primaria o especialistas en alguna materia, encontramos algunas diferencias significativas que presentamos en la siguiente tabla:

Tabla 9: Diferencias entre las variables y la especialidad de los docentes

VARIABLES	INF. PRIM. Media (DT)	OTRAS ESPC. Media (DT)	t	gl
-Ventajas relación familia escuela	4,16 (0,79)	4,42 (0,60)	**-2,455***	188
-Participación en las decisiones del centro	3,32 (0,83)	3,26 (0,79)	0,457	188
-Asistencia a tutorías	3,13 (1,01)	3,56 (0,74)	**-3,252*****	180
-Fomento de actividades en el aula	3,58 (0,84)	3,85 (0,87)	-1,922	188
-Obstáculos de la participación	1,88 (0,73)	2,11 (0,71)	-1,797	188
*** p≤ .001 * p≤ .05				

Después de haber realizado el análisis estadístico podemos observar en la tabla anterior las diferencias significativas que existen entre los profesores de infantil y primaria y los docentes del resto de especialidades. Así, se observan diferencias significativas entre las ventajas de una buena relación entre familia y escuela y las especialidades de los docentes. Aunque ambos consideran ventajosa la relación entre familia y escuela, los docentes especialistas informan, más que el profesorado de infantil y primaria, que perciben mayor ventaja entre la relación familia y escuela ($t_{(188)}$= -2,455; p≤ 0.015).También se aprecian diferencia significativa en cuanto a la asistencia de los padres y madres a tutorías y las especialidades de los docentes. Tanto para los profesores de infantil y primaria como para los especialistas, las familias acuden moderadamente a tutorías, sin embargo el profesorado especialista, más que los docentes de infantil y primaria, informan que la asistencia de los padres y madres al centro educativo es mayor ($t_{(180)}$= -3,252; p≤ 0 .001). Respecto al resto de variables, "los obstáculos de la participación", "fomento de las actividades con los padres y madres en el aula" y "la participación de los padres y madres en la toma de decisiones" no existen diferencias significativas.

B. Escala de la visión de los docentes sobre la actitud de las familias en situación de riesgo psicosocial frente a la escuela

A continuación abordaremos los resultados de la segunda escala. Asimismo se analizará la actitud del alumno y alumna en riesgo psicosocial con los docentes. Se relacionarán los datos sociodemográficos con los tres factores extraídos para este segundo cuestionario, "la implicación de los padres y madres de los menores en riesgo psicosocial en el aprendizaje de su hijo", "actitud conflictiva del alumno en situación de riesgo psicosocial frente a la escuela" y por último "actitud colaboradora de las familias con menores en situación de riesgo psicosocial con el profesorado y el centro educativo".

Nuestra intención es conocer la visión de los docentes sobre la actitud de las familias en situación de riesgo psicosocial frente a la escuela. Para ello y tras haber realizado el análisis, presentamos la siguiente tabla donde se puede apreciar la visión que el profesorado tiene en cada uno de los factores agrupados.

Tabla 10: Medias visión del profesorado sobre la actitud de las familias en situación de riesgo psicosocial frente a la escuela.

Variables	Media	(DT)
- Implicación en el aprendizaje	2,22	(0,59)
- Actitud conflictiva del alumno	3,13	(0,55)
- Actitud colaboradora	2,94	(0,64)

Tal y como está reflejado en la tabla anterior, los docentes informan que están poco de acuerdo en que las familias en situación de riesgo psicosocial se implique en el aprendizaje de sus hijos e hijas (Media 2,22). Del mismo modo, informan que están moderadamente de acuerdo con que el alumno en situación de riesgo psicosocial es conflictivo (Media 3,13). Por último, están moderadamente de acuerdo en que las familias tienen una actitud colaborativa con el profesorado y con el centro educativo (Media 2,94).

Nos interesa conocer si existen diferencias según el tipo de centro al que pertenezcan los docentes, público o privado concertado, en la percepción que tengan sobre las familias en situación de riesgo psicosocial. Encontramos en la tabla 11 los resultados.

Tabla 11: Diferencias entre las variables y el tipo de centro educativo.

Variables	C.PÚBLICO Media (DT)	C.CONCERTADO Media (DT)	t	gl
-Implicación en el aprendizaje	2,17 (0,60)	2,37 (0,53)	**-2,101***	188
-Alumno conflictivo	3,12 (0,55)	3,16 (0,57)	0,617	188
-Actitud colaboradora	2,87 (0,62)	3,15 (0,64)	-**2,696****	188
** p≤ .01 * p≤ .05				

En la tabla podemos apreciar como existen algunas diferencias significativas entre los docentes de los centros públicos y los docentes de los centros privados concertados. Los docentes de los centros privados concertados, más que los de los centros públicos, consideran que existe una mayor implicación de los padres y madres de los menores en situación de psicosocial en el aprendizaje de los sus hijos ($t_{(188)}$ =-2,101; p≤ 0,037). Del mismo modo, los docentes de los centros privados concertados informan que existe una mayor actitud colaboradora de los padres actitud colaboradora de los padres y madres de menores en situación de riesgo psicosocial con el profesorado y el centro educativo, que los docentes de los centros públicos ($t_{(188)}$= -2,696; p≤ 0,008).

Por último, en la siguiente tabla relacionamos las variables "implicación de las familias de los menores en situación de riesgo psicosocial en el aprendizaje de sus hijos"; "actitud conflictiva del alumnado en situación de riesgo psicosocial frente a la escuela" y "la actitud colaboradora del los padres y madres de menores en situación de riesgo psicosocial con el profesorado y el centro educativo", con la visión del profesorado sobre la participación de los padres y madres como toma de decisiones en la elaboración y el desarrollo del proceso educativo Así obtenemos los siguientes resultados que se pueden apreciar en la tabla 12.

Tabla 12: Diferencia entre las variables y la participación de los padres y madres como toma de decisiones.

Variables	Participar es tomar decisiones Media (DT)	Participar no es tomar decisiones Media (DT)	t	gl
-Implicación en el aprendizaje	2,31 (0,54)	2,14 (0,62)	**2,003***	188
-Alumno conflictivo	3,06 (0,54)	3,20 (0,55)	-1,745	188
-Actitud colaboradora	3,04 (0,57)	2,86 (0,68)	**1,983***	188
* p≤ .05				

Tras observar la tabla anterior, podemos apreciar que existen algunas diferencias significativas con respecto a la visión de los docentes sobre la implicación de los padres y madres de menores en situación de riesgo psicosocial en el aprendizaje de su hijo o hija y la percepción del profesorado acerca del grado de acuerdo con la participación de los padres y madres como toma de decisiones en la elaboración y desarrollo del proceso educativo. El profesorado que informa mayor grado de acuerdo con el concepto de participación como toma de decisiones en la elaboración y desarrollo del proceso educativo, a diferencia de los docentes que están en menor grado de acuerdo con la participación como toma de decisiones, informan que los padres y madres de menores en situación de riesgo psicosocial se implican más en el aprendizaje de sus hijos e hijas ($t(188)= 2,003$; $p\leq 0,047$) Asimismo el profesorado que informa que la participación implica en mayor medida la toma de decisiones en la elaboración y desarrollo del proceso educativo, a diferencia de los que perciben que la participación implica en menor medida la toma de decisiones en la elaboración y desarrollo del proceso educativo, informan que existe una mayor actitud colaboradora de estos padres y madres de menores en situación de riesgo psicosocial con el profesorado y el centro educativo ($t_{(188)}= 1,983$; $p\leq 0,049$). No existe diferencia significativa entre la variable "actitud conflictiva del alumno frente a la escuela" y la percepción de los docentes acerca de la participación de las familias como toma de decisiones en la elaboración y desarrollo del proceso educativo. Como podemos observar de los resultados de la tabla 11 y 12 no podemos confirmar la hipótesis 4 ,el alumno en situación de riesgo psicosocial presenta una actitud conflictiva frente a la escuela.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con este trabajo de hemos analizado la percepción del profesorado de educación primaria e infantil sobre la participación de las familias en la escuela, especialmente de las familias que se encuentran en situación de riesgo psicosocial. Se ha elegido al colectivo de docentes de educación infantil y primaria considerando que éstos forman parte de la socialización primaria de los menores, siendo su actitud influyente tanto para la participación de los padres y madres en los centros educativos como para el desarrollo psicosocial de estos menores. Asimismo, conociendo la visión de los docentes sobre la participación de los padres y madres en la escuela podemos apreciar el posicionamiento del profesorado ante la participación de las familias en los centros educativos. Del mismo modo, la visión de los docentes sobre los menores que se encuentran en situación de riesgo psicosocial como de sus familias, según nuestro criterio, es de vital importancia, debido a que es en esta primera etapa de escolarización, donde el comportamiento de estos menores suele ir acompañado del etiquetado, en algunas ocasiones por parte de los maestros y maestras, etiquetaje, en los que en muchos casos, se extiende durante toda su formación académica, llevando a cabo profecías autocumplidas (Macionis y Plummer , 2007). Igualmente, De la Guardia y Kñallinsky (2007), afirman que las creencias y expectativas que una persona tiene sobre la actuación de otra provocan una conducta confirmatoria a modo de profecía que se autocumple. La participación de las familias se verá influida por las expectativas del profesorado.

El primer objetivo de este trabajo consiste en averiguar la percepción del profesorado sobre la participación de las familias en la escuela. En primer lugar, los docentes se muestran muy de acuerdo con las ventajas de la buena relación entre familia y escuela y con el fomento de actividades con los padres y madres en el aula. A pesar de ello, informan que la asistencia de las familias a la escuela es moderada y que están poco de acuerdo que desde los centros educativos existan obstáculos para la participación. Con lo anterior podemos apreciar que el profesorado tiene

una buena predisposición para la participación de las familias en la escuela.

No obstante, observamos como con respecto al tipo de centro educativo, según sea público o privado concertado, existen diferencias significativas en relación a la participación. Apreciamos cómo los docentes de los centros privados concertados informan que la participación de los padres y las madres en sus centros es mayor, a diferencia de los docentes de los centros públicos que informan que la participación en estos centros es menor. Además los docentes de los centros privados concertados consideran que los padres y madres asisten más a tutorías, a diferencia de lo apreciado en los docentes de los centros públicos. Estos datos que hemos obtenido de nuestro estudio pueden ser debido a numerosas variables.

En primer lugar, la mayor participación puede estar ligada al nivel sociocultural, influyendo esto en la imagen que tengan sobre la escuela y en su participación. Según la Fundación de Investigaciones Educativas y Sindicales (2009), los padres y madres de los centros privados concertados tiene mayor nivel socioeconómico y cultural. Debido al mayor nivel cultural puede existir una imagen más positiva sobre la escuela y la participación en la misma.

En segundo lugar, el sentimiento de pertenencia que las familias puedan tener hacia el centro es esencial para la mayor participación. Añadir a lo expresado con anterioridad que los padres y madres que han cursado sus estudios en centros privados concertados, en mucho de los casos, quieren que sus hijos e hijas continúen su formación en estos mismos centros educativos. Esta permanencia de las familias en el mismo centro educativo generación tras generación fomenta y hace más fuerte el sentimiento de pertenencia.

En último lugar, otra variable que según De la Guardia y Kñallinsky (2007), influye en la participación de los padres y madres en los centros educativos es el nivel de prestigio social. Normalmente, los colegios privados concertados gozan de mayor prestigio social, lo que motivaría la participación de las familias en la escuela.

La participación en los centros privados concertados es mayor debido a que, según los datos obtenidos de nuestro estudio, se fomenta más la participación de las familias en este tipo de centros.

En torno al concepto de participación como implicación de los padres y madres en la toma de decisiones en la elaboración y desarrollo del proceso educativo, encontramos algunas diferencias significativas, ya que son los docentes de los centros públicos los que consideran, en mayor medida, que la participación implica la toma de decisiones por parte de la familia, a diferencia de los centros privados concertados. Es importante destacar lo anterior, porque aunque en los centros privados concertados haya mayor participación, el concepto de participación para este tipo de centro implica en menor medida la participación de los padres en la toma de decisiones sobre la elaboración del proceso educativo. Esto puede ir relacionado con el proceso directivo que se aplica en los centros privados concertados (De la Guardia y Kñallinsky, 2007).

En relación con lo anterior, analizaremos los resultados obtenidos respecto a los niveles de participación en los centros escolares. Observamos en nuestro estudio que el nivel de participación mayoritario en los centros, tanto sean públicos como privados concertados es la información. Hay que destacar que la información es el nivel más bajo de participación. Los resultados obtenidos en nuestro estudio coinciden con De la Guardia y Kñallinsky (2007), que manifiestan que los maestros son bastantes reacios a compartir la gestión educativa, la participación de los padres y madres se limita a los niveles más bajos, es decir a la información.

Según los datos extraídos de nuestro estudio, el segundo nivel de participación en

los centros educativos, que coincide con el tercer nivel de participación en la clasificación realizada por Gento Palacios (1994), es la opinión y elaboración de propuestas de los padres y madres. En tercer y último lugar, tal y como queda reflejado en los resultados de nuestro estudio, el nivel de consulta a los padres y madres en la toma de decisiones, es el nivel que menos se da en los centros educativos, coincidiendo con el segundo nivel de la clasificación de Gento Palacios (1994).

Todo lo relatado en los párrafos anteriores nos confirma que, independientemente del nivel de participación, si la actitud del profesorado y de la dirección de los centros educativos es abierta a la participación e integra a los padres y madres como miembros de la comunidad educativa con derecho a participar en ella, la actitud de los padres y madres irá encaminada a la participación y a la colaboración con el centro escolar ya que se sienten aceptados por el mismo.

Hemos obtenido en nuestro estudio con respecto a las especialidades de los docentes que los tutores de infantil y primaria encuentran menos ventajas en la relación familia y escuela, que el profesorado especialista. Con respecto a la asistencia de los padres y madres a las tutorías los especialistas consideran que los padres y madres asisten más que los profesores de educación infantil y primaria. Los resultados anteriores se explican, en cierta medida, porque los problemas que puedan tener en su rendimiento los menores están relacionados normalmente con una especialidad concreta, siendo por tanto los especialistas en esa materia los que pueden ayudar a los menores y a los que acuden los padres y madres. Igualmente respecto al sexo de los docentes hemos obtenido diferencias significativas. Las mujeres fomentan más las actividades en el aula que los hombres. Del mismo modo son también las mujeres las que consideran que existen mayores ventajas en la relación familia escuela.

En relación con nuestro segundo objetivo, conocer la visión de los docentes sobre la actitud de las familias en situación de riesgo psicosocial frente a la escuela, los resultados del análisis muestran que los docentes consideran que los padres y madres de menores en situación de riesgo psicosocial se implican poco en el aprendizaje de sus hijos e hijas. Esta escaza implicación de los padres y madres en el aprendizaje de sus hijos e hijas, pude ser debido a la imagen que tengan de la escuela, así como a la importancia que le den a la misma. Además los docentes consideran que el alumnado que se encuentra en situación de riesgo psicosocial presenta una actitud moderadamente conflictiva. En último lugar, los docentes perciben la actitud de estos padres y madres moderadamente colaboradora en la escuela. Esta percepción negativa que poseen los docentes sobre las familias en situación de riesgo psicosocial y las actitudes de las mismas frente a la escuela, propician que estas familias se terminen alejando de la escuela, no utilizando a la misma como fuente formal de apoyo (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008).

En relación con lo anterior, las familias en las que los menores se encuentran en situación de riesgo psicosocial son, según nuestro estudio y según cita Kñallinsky (1999), las que menos participan en el centro educativo.

De la Guardia y Kñallinsky (2007) nombran causas de la escasa relación de las familias con la escuela y la baja implicación en el aprendizaje de sus hijos o hijas, que pueden relacionarse a las circunstancias de las familias con menores en situación de riesgo psicosocial. Entre ellas destacamos, en primer lugar, la experiencia que estos padres y madres recuerdan de su escolaridad, influyendo esto en su participación en la escuela y, en segundo lugar, el nivel económico que tengan estas familias puede acarrear ciertos problemas que afecten al rendimiento académico del menor y la actitud del mismo en la escuela.

Si atendemos a los resultados obtenidos tras el análisis de las variables sociodemográficas con cada uno de los factores, obser-

vamos como la participación de las familias en situación de riesgo psicosocial, según los docentes, es mayor en los centros privados concertados que en los centros públicos. Además según nuestro estudio, los docentes de los centros privados concertados, más que los docentes de los centros públicos, informan que existe mayor implicación de los padres y madres de menores en situación de riesgo psicosocial en el aprendizaje. Del mismo modo, los docentes de los centros privados concertados, a diferencia de los docentes de los centros públicos, informan que en sus centros existe una mayor actitud colaboradora de las familias en situación de riesgo psicosocial.

Las causas de la mayor implicación de las familias en situación de riesgo psicosocial en los centros privados concertados pueden estar motivadas por la actitud del profesorado ante esta situación. Además existen menos niños y niñas escolarizados en colegios privados concertados que estén atravesando por una situación de riesgo psicosocial, pudiendo contribuir esto a la atención individualizada a estos alumnos y alumnas.

En último lugar, en torno al concepto de participación como toma de decisiones en la elaboración y desarrollo del proceso educativo, los docentes que informan mayor grado de acuerdo con el concepto de participación como la toma de decisiones de los padres y madres en la elaboración y desarrollo del proceso educativo, a diferencia de los docentes que están en menor grado de acuerdo con la participación como toma de decisiones, informan que los padres y madres de menores en situación de riesgo psicosocial se implican más en el aprendizaje de sus hijos e hijas y muestran una actitud más colaboradora con la escuela.

Como valoración, los resultados obtenidos en nuestro estudio muestran que los docentes consideran ventajosa la relación familia y escuela. A pesar de ello, observamos diferencias reveladoras entre los docentes de los centros privados concertados y los docentes de los centros públicos en cuanto a la participación de la familia en la escuela. La visión de los docentes de los centros privados concertados muestra la mayor participación de las familias en sus centros educativos. Además, según los datos obtenidos, los docentes de los centros privados concertados fomentan más la participación a pesar de que el concepto de participación como toma de decisiones está más patente en los centros públicos que en los centros privados concertados.

Es de destacar que los centros educativos si bien consideran importante la participación de los padres y madres en la escuela, la participación de los mismos queda limitada al nivel más bajo de participación, que es la información.

Del mismo modo, según la visión de los docentes, independientemente del carácter del centro educativo, existe una baja participación de las familias en situación de riesgo psicosocial en la escuela. No obstante, los datos obtenidos revelan la mayor implicación y colaboración de estas familias tanto con el centro educativo y con el profesorado del mismo, como con sus propios hijos e hijas en los centros privados concertados.

Con los resultados obtenidos en la investigación, consideramos importante conocer en qué medida podemos trabajar en la comunidad educativa para fomentar la participación de los padres y madres en la escuela, encaminados a sensibilizar a la comunidad educativa para que comprendan que el concepto de participación implica la toma de decisiones por parte de las familias.

Antes de concluir es importante realizar una autocrítica a nuestro trabajo, hemos de mencionar la limitación de la muestra, ello ha podido ser causa de la falta de disponibilidad de los docentes, así como la falta de concienciación del profesorado sobre la importancia de la participación en la investigación. Del mismo modo otra limitación en nuestro trabajo puede ser la no estandarización del instrumento.

Para concluir, debemos mencionar que es importante que las familias conozcan que el derecho a elegir una enseñanza de calidad se completa con el deber que tienen de contribuir a ella, es decir, colaborar con el centro escolar interviniendo activamente en él (Maroto, 2005).

REFERENCIAS

- De la Guardia Romero, R. y Kñallinsky, E. (2007). Manual docente: Educación familiar (sistema escolar y familia).Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Encuesta al alumnado asturiano de secundaria (2009) [en línea]. Fundación de Investigaciones educativas y sindicales. Nº 11 de Marzo. Disponible en: http//.*www.fieseducacion.org/*
- Garreta Jordi. (2007). La relación familia- escuela. Ediciones Universidad de Lleida.
- Gento Palacios, M. (1994). Participación en la gestión educativa. Madrid: Santillana.
- Jurado Gómez, C. (2009). La familia y su participación en la comunidad educativa. Publicado en revista digital innovación y experiencias educativas, nº23.
- Kñallinsky Ejdelman, E. (1999). La participación educativa: Familia y escuela; prólogo de Jean Pierre Pourtois. Las Palmas de G.C.: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones y Producción Documental.
- Macionis, John J., Plummer Ken (2007). Sociología. 3ª Edición. Pearson Educación, S.A, Madrid.
- Martín, J.C. (2005): Evaluación del programa apoyo personal y familiar para familias en situación de riesgo psicosocial. Tesis sin publicar.
- Rodrigo; Máiquez; Martín y Byrne. (2008). Preservación familiar un enfoque positivo para la intervención con familias. Madrid: Ed. Pirámide.
- Rodrigo y Palacios, J. (2008). Familia y desarrollo humano. Psicología y educación. Ed. Alianza.
- SAN FABIAN MAROTO, J.L. (1994): "La participación", Cuadernos de Pedagogía, nº222 (febrero), p.18-21. Madrid
- San Fabián Maroto (2005). La implicación de las familias en la escuela entendida como un ejercicio de participación ciudadana. En Kñallinsky, E.; Machargo, J.; Martín J.C.; Medina, O. y Rodríguez, J. (Coords.).Fortalezas y debilidades en una sociedad en cambio. X Congreso Internacional de Educación Familiar. Edita Radio ECCA.

ANEXO I

CUESTIONARIO PARA CONOCER LA RELACIÓN FAMILIA ESCUELA

Con el presente cuestionario se pretende recoger su percepción como docente acerca de la participación de las familias en la escuela y en la educación de sus hijos, así como la relación entre el profesorado y las familias, con el fin de poder hacer propuestas para intervenir desde los centros educativos con familias.

Le rogamos que responda con sinceridad a las preguntas, no hay respuestas buenas ni malas, sólo se trata de dar su opinión .Muchas gracias por su colaboración.

CUESTIONARIO

Edad……..
Sexo: Hombre [ ] Mujer [ ]
Años de experiencia ejerciendo como docente: ……
Tipo de centro: Público [ ] Concertado [ ]
Especialidad: …….
Números de años que lleva en el centro:…….

Por favor, conteste a las siguientes preguntas según la siguiente escala:

1 **Nada**	2 **Poco**	3 **Algo**	4 **Bastante**	5 **Mucho**

En qué medida en su centro se lleva a cabo cada una de las siguientes acciones	1	2	3	4	5
1.Informar a los padres y madres de las decisiones que toma el centro					
2.Consultar a los padres y madres en la toma de decisiones sobre aspectos educativos, organizativos y de gestión del centro					
3. Se solicita a los padres y madres la opinión y formulación de propuestas aunque la decisión final la tome el centro					

Conteste a las siguientes preguntas, por favor:

Cómo considera usted que es la participación de los padres y las madres en su Centro Educativo:

Muy baja 2. Baja. 3 Media. 4. Alta. 5. Muy alta

En qué medida considera usted que su Centro Educativo fomenta la participación de los padres y las madres

Muy poco. 2. Poco. 3. Algo. 4. Bastante. 5. Mucho

Por favor, en las siguientes preguntas responda según la siguiente escala:

1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Moderadamente de acuerdo	4 Muy de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo

En qué medida considera usted que……..	1	2	3	4	5
1.La participación de los padres y madres implica tomar decisiones en la elaboración y desarrollo del proceso educativo					
2.La participación de los padres y madres implica tomar decisiones sobre la gestión de la institución escolar					
3.La participación de los padres y madres es la ejecución de un derecho social					
4. Para conocer las características de los alumnos/as es necesario contactar con los padres y madres					
5.La participación de los padres y madres es un factor decisivo para la calidad de la educación					
6.Informar a los padres y madres sobre las decisiones que se tomen en el centro es una forma de participación					
7.Consultar a los padres y madres en la toma de decisiones es una forma de participación					
8.Solicitar la opinión y formulación de propuestas de los padres y madres , aunque la decisión final la tome el centro, es una forma de participación					
9.Los padres y madres toman parte en la formulación, el análisis y la evaluación de propuestas en el centro					
10. Las decisiones con respecto al centro son tomadas por las familias					
11.La información es la clave de la participación ya que aumenta el interés de los padres y madres					
12.Cuando los docentes realizan actividades en la que los padres y madres pueden participar, mejora la comunicación entre ambos					
13.La implicación de los padres y madres en la educación de sus hijos/as mejora su rendimiento académico					
14.La relación positiva centro escolar-familia eleva el rendimiento escolar de los alumnos/as					
15.La buena relación familia-escuela previene el fracaso escolar					
16.Los padres y madres de los alumnos/as que tienen rendimiento educativo alto participan más en la educación de sus hijos/as					
17.La participación de los padres y madres en el centro reduce conflictos					

18.La falta de tiempo de los padres y madres limita la participación de los mismos en la escuela					
19.El que los padres y madres participen en el centro genera problemas					
20.Por muy buena relación que haya entre padres/madres y profesores/as, el profesorado debe mantener su estatus dentro del centro					
21.EL estatus social de los padres y madres influye en la comunicación con el docente					
22.La ubicación del centro dificulta la participación de los padres y madres					
23.El horario escolar dificulta la participación de los padres y madres					
24.Los padres y madres que no están implicados en la educación de sus hijos/as tienen una actitud negativa hacia la escuela					
25.La participación de los padres y madres puede convertirse en una intrusión en el campo profesional					
26.La figura del maestro/a tiene como responsabilidad velar para que los padres y madres cumplan con sus obligaciones escolares					
27.Los padres y madres deben tomar parte en las decisiones que se tomen sobre la organización y funcionamiento del centro a través de sus representantes					
28.El centro educativo y los maestros/as deben mostrar una actitud abierta y proclive a la integración de los padres y madres					
29.Establece contactos informales con los padres y madres dentro o fuera de la escuela					
30.Es importante establecer tutorías con los padres y madres de sus alumnos/as , sin que estos las hayan pedido					
31.El profesorado debe contactar con las familias de sus alumnos/as para interesarse por cuestiones personales del alumnado o familiares					
32.El profesorado debe realizar actos colectivos donde puedan asistir los padres y madres					
33.Es importante la implicación de los padres y madres en actividades dentro del aula					
34.Los padres y madres acuden a las reuniones que organiza el centro					
35.Los padres y madres acuden a tutorías					
36.Los padres y madres deben pedir citas para acudir a entrevistas con los docentes					
37.Los padres y madres acuden a reuniones convocadas por la Asociación de Padres, Madres y Alumnos					

Con la siguiente escala se pretende recoger el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre determinadas familias.

1 Nada de acuerdo	2 Poco de acuerdo	3 Moderadamente de acuerdo	4 Muy de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo

En qué medida considera usted que ….	1	2	3	4	5
1. Las familias de menores en situación de riesgo acuden a las citas del profesorado					
2. Las familias de menores en riesgo psicosocial participan en las actividades del centro					
3.El menor de familias en situación de riesgo psicosocial tiene dificultad para relacionarse con los/las compañeros/as					
4. El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial tiene bajo rendimiento escolar					
5. El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial es conflictivo en el centro					
6. El profesorado está capacitado para detectar si la familia de un/a alumno/a está en situación de riesgo psicosocial					
7. El ambiente familiar es la principal causa de las conductas inadecuadas del alumnado					
8. El desinterés del menor por la formación viene influido por su ambiente familiar					
9. El profesorado mantiene contactos continuos con los Servicios Sociales municipales					
10. Los menores de familia en situación de riesgo psicosocial suelen tener actitudes desafiantes con el profesorado					
11. Los padres y madres del alumnado en situación de riesgo psicosocial se involucran en el aprendizaje del niño					
12. Los padres y madres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial muestran interés por participar en las actividades que se organizan en el centro					
13. Los padres y madres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial se sienten bien recibidos en el centro escolar					

14. Los padres y madres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial suelen contar al profesorado aspectos de su situación familiar y que afectan al menor					
15. Los padres y madres del alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial están dispuestos a ayudar a sus hijos a resolver problemas con sus compañeros					
16. Los padres y madres del alumnado en situación de riesgo psicosocial saben cómo ayudar a su hijo/a a realizar actividades de aprendizaje					
17. El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial no muestra diferencia de otro tipo de alumnado en cuanto al interés sobre los estudios					
18. El alumnado de familias en situación de riesgo psicosocial está avocado al fracaso escolar					

CONSUMO DE SUSTANCIAS PSICOACTIVAS EN MENORES/JÓVENES INFRACTORES

Paula Caro Figueroa
Lucía Carreño Rivero
Fundación Ideo

Resumen:
Diversos estudios constatan que el consumo de drogas que afecta a los adolescentes puede afectar a su desarrollo integral (Fernández Hermida y Secades Villa, 2001; Arbex Sánchez, Mora Rodríguez y Moreno Arnedillo, 2004), e incorporar a su estilo de vida hábitos que puedan incidir en la comisión de infracciones, no necesariamente como desencadenante de las mismas, pero sí como factor facilitador de conductas antisociales (Ruiz, Stevens, Fuhriman, Bogart y Korchmaros, 2009; Kofler-Westergren, Klopf y Mitterauer, 2010). A través de esta investigación se pretende constatar la presencia del consumo de drogas en la población de menores/jóvenes infractores, así como aproximarnos al patrón de consumo por parte de los mismos. El estudio se centra en un análisis de las muestras de orina recogidas a un total de 81 menores/jóvenes en cumplimiento de medidas judiciales en el año 2011 en el CIEMI "La Montañeta", dependiente de la Fundación Canaria de Juventud Ideo. Los resultados revelan que al menos un 73% de los menores/jóvenes son consumidores de una o varias sustancias. Además se detecta en qué medida se hace uso del cannabis, las benzodiacepinas y/o la cocaína.

Palabras clave:
Menores infractores, consumo, sustancias psicoactivas.

INTRODUCCIÓN

El marco en el que se basa esta investigación se divide en cuatro partes fundamentales que vamos a tratar en este orden: el marco jurídico regulador, el perfil general del menor/joven infractor, descripción de los patrones de consumo de sustancias, y la relación existente entre la delincuencia juvenil y el consumo de drogas.

El marco jurídico regulador que afecta a estos jóvenes es la Ley Orgánica de Responsabilidad Penal del Menor (LORPM) 5/2000, de 12 de enero, y la Orden de 1 de marzo de 2011, por la que se aprueban las Normas de Funcionamiento Interno de los Centros de Internamiento Educativo para Menores Infractores de Canarias. De la LORPM se pueden extraer sus principios generales, como pueden ser: el superior interés del menor, el respeto al libre desarrollo de la personalidad del menor, la aplicación de programas educativos que fomenten la responsabilidad y el respeto por sus derechos y deberes. Como principal fin, la reacción jurídica dirigida hacia una intervención de naturaleza educativa.

En relación a la Orden de 1 de marzo de 2011, por la que se aprueban las Normas de Funcionamiento Interno de los Centros de Internamiento Educativo para menores infractores de Canarias, para esta investigación nos centraremos sólo en los artículos que afectan a los propósitos de la misma, como son el Art. 5, el Art. 42 y el Art. 48. El primero de ellos, el Art. 5 de Derechos y deberes en su apartado f) expone: "Las personas menores y

jóvenes sujetos a medida de internamiento terapéutico, […] tienen el deber de no consumir sustancias tóxicas ni dentro ni fuera del centro así como el deber de someterse a los controles de consumo que se establezcan en cada centro[…] El resto de menores y jóvenes tienen igualmente el deber de no consumir sustancias tóxicas y de someterse a los controles de consumo que se establezcan en cada centro[…]". En el Art. 42 sobre la especial consideración del consumo de sustancias tóxicas se decreta que: "El consumo detectado o en su caso la negativa a la realización del correspondiente control de consumo dará lugar a la responsabilidad disciplinaria correspondiente […]". Por último el Art. 48 sobre el cumplimiento de requisitos para las salidas determina que: "[…] se excluye la posibilidad de disfrutar de un permiso de salida cuando el consumo detectado de sustancias tóxicas constituya justificadamente por el Equipo Técnico, […]"

Definimos como menores infractores aquéllos entre 14 y 18 años, que hayan cometido un delito tipificado en el marco de responsabilidad penal juvenil.

En los últimos años el perfil del menor/joven infractor ha evolucionado. Ya no sólo se trata únicamente de menores en situación de exclusión social, o en riesgo de ella, procedentes de familias desestructuradas, sino también de menores procedentes de familias normalizadas. El perfil del consumidor de drogas también ha ido evolucionando a lo largo de estos años. Ahora aparece como jóvenes "normales", a edades cada vez más tempranas, que consumen los fines de semana sólo para divertirse, y que no presentan problemas de sociabilidad. Esto se debe a diversos factores como el fácil acceso y el bajo precio de estas sustancias, la baja percepción del riesgo que tienen los jóvenes y la unión de las drogas con la cultura del ocio (Fernández Hermida y Secades Villa, 2001; Arbex Sánchez, Mora Rodríguez y Moreno Arnedillo, 2004).

En cuanto a la relación entre la delincuencia y el consumo de drogas, se ha convertido en un tema recurrente a investigar por parte de los científicos sociales. La comunidad científica coincide en que existe una relación entre ambos fenómenos, sin embargo se debaten sobre su causalidad, es decir, "el consumo produce delincuencia" o "la delincuencia lleva al consumo". Resulta difícil obviar la existencia de importantes coincidencias entre ambos fenómenos. Es necesario destacar el notable incremento que simultáneamente se ha producido en los últimos años, tanto en el número de consumidores como en el de sujetos que realizan actividades delictivas; la segunda característica común se deriva del hecho de que este incremento ha afectado especialmente, en ambos casos, a una etapa evolutiva determinada: los adolescentes y los jóvenes; y, en tercer lugar, es evidente que la conducta delictiva y el consumo de drogas ilegales son, por definición, actividades que suponen un enfrentamiento con las normas y las leyes sociales, es decir, que pueden incluirse dentro del amplio marco de las conductas socialmente desviadas (Otero López, 1999; Cavestany, Melero, Moncada, Pascual, Pérez de Arroside y Salvador 2001; Uceda i Maza, 2003; Pozo Martínez, 2009; Ruiz,, Stevens, Fuhrima, Bogart y Korchmaros, 2009).

Se llega al consenso de que existe una importante covariación entre el consumo de drogas y la actividad delictiva. Sin embargo la complejidad de los factores y las condiciones sociales que intervienen en el origen de estas conductas, hacen pensar que cualquiera de estas explicaciones pueden ser razonables pero siempre parciales, ya que va a depender de otros factores como: el tipo de población de la muestra utilizada, la edad de los sujetos, la frecuencia y el tipo de consumo y de conducta delictiva, etc. (Navarro Botella, 2000; NIDA, 2006, Mancebo y Ocáriz Passevant, 2009; Kofler-Westergren, Klopf y Mitterauer, 2010).

El objetivo en nuestra investigación es realizar una aproximación al patrón de consumo de sustancias psicoactivas de los menores/jóvenes infractores.

METODOLOGÍA

Muestra

La muestra se obtiene sobre un total de 81 jóvenes, que se han encontrado en cumplimiento de medida judicial en los regímenes semiabierto y terapéutico, en el Centro de Internamiento Educativo de Menores Infractores "La Montañeta". Se trata de ejecuciones de medida dictadas por los Juzgados de las Provincias de Las Palmas y Sta. Cruz de Tenerife. La muestra es representativa teniendo en cuenta que se toma a la totalidad de la población que se encuentra en el centro en un periodo de 10 meses.

No obstante, hemos de tener en cuenta que una parte de la muestra, que asciende a un 11% del total, no facilitan uroanalíticas en ninguna ocasión.

Instrumento

Hemos utilizado como instrumento las tiras reactivas ya que tienen un alto nivel de fiabilidad (superior al 95%).

Procedimiento

Para realizar esta investigación se toman los resultados de las uroanalíticas a las que se someten la totalidad de menores/ jóvenes desde el 01 de enero de 2011 hasta el 31 de octubre del mismo año. La recogida de las muestras de orina forma parte del protocolo de ingreso, para llevar a cabo un análisis de las mismas para averiguar el consumo de sustancias tóxicas: THC benzodiacepina y cocaína. Así mismo, es requisito indispensable para solicitar permiso de salida en cualquiera de sus formas, entregar una muestra para su posterior análisis. Es por ello que hemos tomado el registro histórico de control de tóxicos, para llevar a cabo este estudio.

Como se dijo con anterioridad, se han recabado los resultados mensuales desde enero hasta octubre de 2011, ya se tratara de muestras tras ingreso al centro, para la solicitud de permiso, de control, por sospecha de consumo o aleatorias. Se analizaron las muestras tomadas de cada joven para conocer la frecuencia de consumo, si hubiese existido, así como el tipo de sustancia consumida. En el análisis final se ha tomado en consideración que se haya consumido cualquiera de las sustancias anteriormente señaladas, al menos una vez. Además se puede hacer una aproximación sobre la medida en que los jóvenes combinan el consumo de varias sustancias entre sí.

RESULTADOS

En primer lugar, el consumo de sustancias psicoactivas está presente en un alto porcentaje en los menores/jóvenes en cumplimiento de internamiento por medida judicial, ya que un 73% de estos han dado resultados positivos, al menos una vez, en el consumo de sustancias mencionadas con anterioridad (THC, benzodiacepinas y cocaína).

Sólo un 16% de los menores/jóvenes presenta siempre un resultado negativo. Como ya mencionamos, no podemos perder de vista al 11% de los sujetos que no aportan muestra.

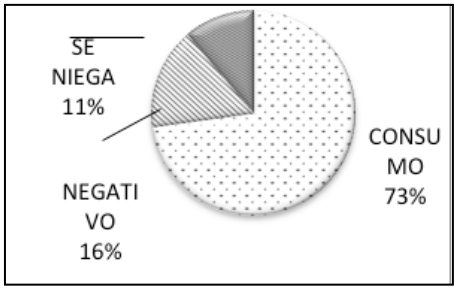
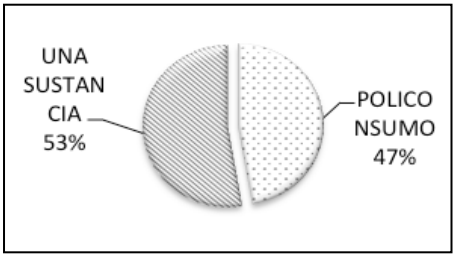


Gráfico 1.- Porcentaje de consumidores

Del total de sustancias consumidas se podría demostrar en qué medida los menores/jóvenes recurren a la combinación de sustancias (policonsumo), o si, por el contrario consumen un solo tipo de droga. Esto queda reflejado en la siguiente gráfica.



Gráfica 2.- Modalidad de consumo

Según los resultados obtenidos podemos realizar una aproximación al patrón de consumo de los menores/jóvenes infractores que han ingresado en el centro, que queda reflejado en el gráfico 3.

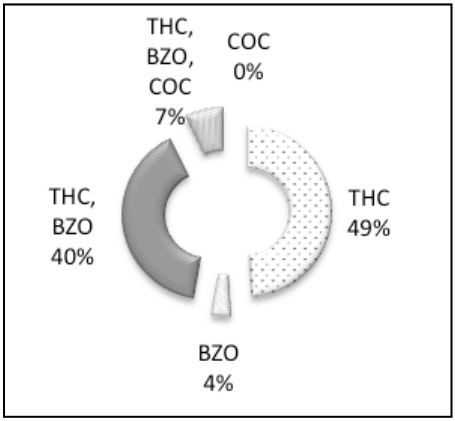


Gráfico 3.- Distribución del consumo de sustancias.

Como se puede observar, un 49% de sujetos parece consumir del cannabis y derivados (THC) como única sustancia, siendo la más frecuente; asimismo los consumidores de benzodiacepinas como única sustancia representan un 4% del total; sin embargo la cocaína no aparece nunca como sustancia única de consumo, si no ligada a otras sustancias.

En cuanto al policonsumo, se demuestra que el uso del cannabis y sus derivados se encuentra presente en distintas combinaciones; en mayor medida junto con las benzodiacepinas (40%); y en combinación de las tres sustancias analizadas a la vez, en un 4% del total de los casos.

Resulta curioso el patrón de consumo de cocaína, ya que su uso parece venir adherido al consumo de otras sustancias a la vez.

Con el fin de hacernos una idea sobre la incidencia del consumo de cannabis podemos observar que éste está presente en el 96% de los casos de consumo:

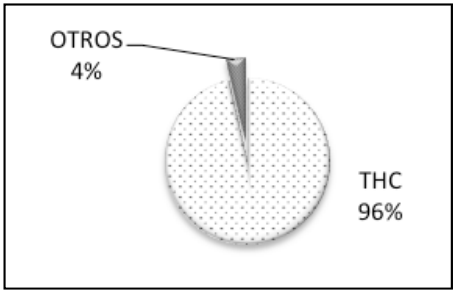


Gráfico 4.- Incidencia del consumo de cannabis frente a otras sustancias.

CONCLUSIONES FINALES

El análisis de los datos nos ha permitido establecer un posible patrón de consumo en menores/jóvenes con medidas judiciales.

Tras la investigación podemos concluir que efectivamente los menores/jóvenes presentan vulnerabilidad ante el consumo de sustancias psicoactivas, teniendo en cuenta que un alto porcentaje, el 73%, presentaba resultados positivos en el consumo de psicoactivos.

Otra de nuestras conclusiones es que la sustancia más consumida es el cannabis y sus derivados, que aparece en el 96% del consumo de drogas. En definitiva los jóvenes presentan un consumo normalizado de esta sustancia, sin que parezca que tengan alguna percepción dañina de la misma.

Nos llama la atención que el consumo más habitual de sustancias es de aquéllas que tienen un efecto depresor sobre el sistema nervioso (cannabis, benzodiacepinas, en contraposición al uso de sustancias estimulantes, en este caso la cocaína, que se presenta sólo en un 7%, siempre combinado con las anteriores, lo que lleva a considerar que se trata de un consumo adicional y asociado a ocasiones particulares.

En cuanto a las limitaciones de nuestra investigación, podemos decir que la primera limitación que encontramos es que, a pesar de que los análisis tienen un 99% de fiabilidad, lo cierto es que el tiempo de eliminación de las sustancias varía entre 2 ó 3 días en el caso de la cocaína y las benzodiacepinas, y entre 21 ó 28 días en el cannabis y sus derivados. Teniendo en cuenta la frecuencia de las analíticas se detectan con facilidad los patrones de consumo habituales, no así los esporádicos u ocasionales.

Además las sustancias analizadas se limitan a las 3 mencionadas, con lo cual, cualquier otro tipo de sustancias que no contengan los principios activos de las anteriores no son detectadas.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos parecen responder, a los estudiados realizados con anterioridad (Otero López, 1999; Cavestany, Melero, Moncada, Pascual, Pérez de Arroside y Salvador 2001; Uceda i Maza, 2003; Pozo Martínez, 2009; Ruiz,, Stevens, Fuhrima, Bogart y Korchmaros, 2009). A partir del análisis de los datos proporcionados hemos podido establecer las conclusiones anteriormente citadas.

A pesar de que los resultados no difieren en general de otras investigaciones (Navarro Botella, 2000, Fernández Hermida y Secades Villa, 2001; Arbex Sánchez, Mora Rodríguez y Moreno Arnedillo, 2004; NIDA, 2006, Mancebo y Ocáriz Passevant, 2009; Kofler-Westergren, Klopf y Mitterauer, 2010), hay que tener en cuenta que los patrones de consumo de drogas son dinámicos y cambiantes, en la medida en que se asocian a nuevos mercados y nuevas modas. Por tanto el corte que trazamos en este momento tiene un carácter provisional, pero actualizado y sería conveniente un seguimiento a través de futuras investigaciones para establecer nuevos patrones de consumo a medida que estos se vayan transformando.

REFERENCIAS

- ARBEX SÁNCHEZ, C.; MORA RODRÍGUEZ, C. y MORENO ARNEDILLO, G. (2004) Guía de Intervención: Menores y consumo de drogas. Madrid.
- CAVESTANY, M.; MELERO, J. C.; MONCADA, S.; PASCUAL, C.; PÉREZ DE ARROSIDE, J. A. y SALVADOR, J. (2001) Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas. Ministerio del Interior.
- FERNÁNDEZ HERMIDA, J. R. y SECADES VILLA, R. (Coords.) (2001) Intervención familiar en la prevención de las drogodependencias. Plan Nacional sobre Drogas. Ministerio del Interior.
- KOFLER-WESTERGREN, B., KLOPF, J., y MITTERAUER, B. (2010). Juvenile delinquency: Father absence, conduct disorder, and substance abuse as risk factor triad. The International Journal of Forensic Mental Health, 9(1), 33-43.
- LEY ORGÁNICA 5/2000 de Responsabilidad Penal del Menor. (BOE, núm. 11 de 13 de enero).
- MANCEBO I. y OCÁRIZ PASSEVANT E. (2009) Menores infractores/Menores víctimas: hacia la ruptura del círculo victimal. Instituto de Criminología. Universidad del País Vasco.
- NATIONAL INSTITUTE ON DRUG ABUSE (NIDA). Departamento de Salud y Servicios Humanos

de los Estados Unidos. (2006). Tratamiento dentro del sistema de justicia penal para delincuentes con problemas de abuso de drogas. NIDA. Disponible en: http://www.nida.nih.gov/infofacts/CJtreatment-Sp.html.

- NAVARRO BOTELLA, J. (2000) Factores de Riesgo y Protección de Carácter Social relacionados con el Consumo de Drogas. Ayuntamiento de Madrid.
- ORDEN de 1 de marzo de 2011, por la que se aprueban las Normas de Funcionamiento Interno de los Centros de Internamiento Educativo para menores infractores de Canarias (BOC, núm. 63 de 28 de marzo de 2011).
- OTERO LÓPEZ. J. M. (1999). Relación drogadelincuencia en los adolescentes. Una perspectiva de futuro desde una mirada al pasado. I Congreso Virtual sobre drogodependencias. 1 de mayo al 31 julio.
- POZO MARTÍNEZ, A. (2009). Menores sujetos a medidas judiciales de internamiento. Disponible en: http://www.msssi.gob.es/ciudadanos/enfLesiones/enfTransmisibles/sida/prevencion/jovenes/docs/resumenPonencias.pdf
- RUIZ, B. S., STEVENS, S. J., FUHRIMAN, J., BOGART, J. G., Y KORCHMAROS, J. D. (2009). A juvenile drug court model in southern arizona: Substance abuse, delinquency, and sexual risk outcomes by gender and race/ethnicity. Journal of Offender Rehabilitation, 48(5), 416-438.
- UCEDA i MAZA F. J. (2003). Menores infractores: exclusión y educación. XI Conferencia de Sociología de la Educación. Valencia.

COMPETENCIA PARENTAL Y NECESIDADES CRIMINÓGENAS EN UNA MUESTRA DE MENORES INFRACTORES

Juan Luís Basanta Dopico[1]

Resumen:
En la actualidad, existe un amplio campo de evidencia científica que informa la contribución de inadecuadas prácticas de crianza con el desarrollo de la conducta antisocial (Aucoin, Frick, y Bodin, 2006; Frick, 1991; Glueck y Glueck, 1950; Hirschi, 1969; Hoeve y cols., 2009).
En este contexto, planteamos un estudio descriptivo, compuesto por 101 menores infractores y 101 progenitores, con el objetivo de evaluar la relación entre las competencia parental en relación con el nivel de riesgo de reincidencia, necesidades criminógenas, de los menores implicados en actividad delictiva. Los resultados informaron que el nivel de riesgo variaba en función de la disciplina severa, el grado de atención a las emociones y la descarga emocional de sus progenitores vinculados.

***Palabras Clave*:**
Competencia parental, Prácticas educativas, Delincuencia, Menores, Riesgo.

1. INTRODUCCIÓN

La competencia parental, como concepto integrador y complejo, no será otra cosa que la capacidad de los padres, tutores o guardadores para desarrollar funciones familiares de construcción de las personas adultas, en escenarios donde se aprende a afrontar retos, asumir responsabilidades y compromisos, en un contexto de encuentro intergeneracional y en una red de apoyo social para las diversas transacciones vitales (Palacios y Rodrigo (1998); lo que permitirá que ante la demanda de los menores se puedan generar respuestas flexibles y adaptativas, al tiempo que se crean estrategias para aprovechar las oportunidades que brindan los contextos de desarrollo, pudiendo así "tirar del desarrollo" (Coll, 1998; Palacios, Coll y Marchesi, 1994; Waters y Sroufe, 1983). Promoviendo un óptimo desarrollo emocional, físico y social de los menores, lo que va a requerir ciertas habilidades, conocimientos y actitudes, que se desarrollan en distintas dimensiones: Cognitivas en las que los padres habrán de percibir la eficacia de sus intervenciones ante los problemas de crianza de sus hijos adolescentes para lo cual deberán poseer adecuados conocimientos sobre sus hijos y un sistema atribucional interno con ajustadas expectativas respecto a la naturaleza y resolución de los problemas adolescentes; en el plano afectivo los padres habrán de sentir confianza en sí mismos y satisfacción en el paternaje; en el ámbito conductual, supone que sepan negociar y manejar los problemas de crianza, por medio de pautas interaccionales que promuevan el desarrollo y la autonomía adolescente (Cerezo, 2009).

1 Doctor por la Universidad de Vigo. Departamento de Derecho Público. Psicólogo Forense del Equipo Técnico de Jurisdicción Provincial de la Fiscalía y Juzgado de menores, Ourense. Juanluis.basanta@justicia.es

En la actualidad, existe un amplio campo de evidencia científica que informa la contribución de inadecuadas prácticas de crianza con el desarrollo de la conducta antisocial, así desde los trabajos clásicos de Glueck y Glueck (1950), pasando por los de Hirschi (1969), McCord y cols. (1959a, 1959b, 1963), Sampson y Laub (1994), y West y Farrington (1973), todos confirman la relación entre la pobre supervisión y el uso del castigo físico en su relación con la conducta disocial. Conocidos son los trabajos de Fricks y colaboradores (Aucoin, Frick, y Bodin, 2006; Frick, 1991; Shelton, Frick y Wooten, 1996), en los que se demuestran la relación entre las prácticas parentales negativas y los problemas de conducta; en la misma dirección se puede apuntar el trabajo de Hoeve y cols. (2009) quienes tras realizar un meta-análisis sobre las prácticas parentales y su relación con la delincuencia, concluyeron que las prácticas educativas parentales representan el 11% de la varianza explicada de la delincuencia.En este sentido, se considera que determinadas prácticas parentales actúan en la adolescencia como factores de riesgo ante el comportamiento delictivo (v.gr., Glueck y Glueck, 1950, 1962, 1968 y 1970; McCord,1979; Farrington, 1973; Frick, 1991; Shelton, Frick y Wooten, 1996; Hoeve y cols., 2009). De igual manera los grandes estudios longitudinales de *Pittsburg*, *El Denver Youth Survey*, *El Rochester Youth Development Study*, confirman, la importancia del estudio las características familiares, personales y sociales de los progenitores para la clarificación del fenómeno delictivo en los jóvenes. Por otra parte, la Ley Orgánica 5/2000, de responsabilidad penal de menores, modificada por la Ley 8/2006, de 4 de diciembre, establece la necesidad de estudiar la situación psicológica, educativa, familiar y social del menor, lo que conlleva la exploración y valoración de los procesos de parentalidad.

Teniendo presente lo anterior, nos planteamos un estudio que tuvo por finalidad estudiar la competencia parental educativa (las prácticas educativas parentales) y cognitiva (autoconcepto y sentido de sí mismo, estrategias de afrontamiento, inteligencia emocional, y estilo atribucional) de los progenitores de menores imputados en actividad delictiva en relación al nivel de riesgo de las necesidades criminógenas de los menores. Necesidades que no son otra cosa que aquellas variables que al sufrir cambios modifican la posibilidad de reincidencia, al cambiar la situación de riesgo. Perspectiva que, en cierta medida, encaja con el Modelo General Psicológico, Social y de Personalidad de la Conducta Criminal (Andrews y Bonta, 2003; Andrews, Bonta y Hoge, 1990; López Latorre y Garrido, 2005).

2. MÉTODO

2.1 Participantes

En este estudio participaron 101 jóvenes de la provincia de Ourense, imputados en actividad delictiva, entre los 14 y los 20 años. Así mismo, participaron 101 progenitores, uno por cada menor.

El 90,1% fueron varones. La edad de los menores oscila entre los 14 y los 20 años, *M*=16,33; *DT*=1,12. Por tramos de edad en función de la Ley 5/2000 de Responsabilidad Penal de Menores el 43,56% corresponde a la franja de mayores de 17 años, *M*=17,39; *DT*=0,68, y el 56,44% a la edad de 14 a 16 años, *M*=15,51; *DT*=0,61, así pues la media de edad de los menores se corresponde con los 16 años y la diferencia porcentual entre los tramos que distingue la Ley 5/2000 de Responsabilidad Penal de Menores apenas alcanza los 12 puntos.

El 74% de los menores ha repetido un curso, y el 69% no haya llegado a finalizar la ESO. Desde la trayectoria criminógena: el 24% eran reincidentes; menores conciliados fueron el 25,7%, menores que desarrollaron algún grado de violencia delictiva fueron el 51%.

La persona vinculada al menor resultó ser la madre en el 85,1% de los casos. La edad

del padre, *M*=47,62 y *DT*=6,298. La edad de la madre, *M*=43,92 y *DT*=6,503. El 48% de los padres no poseía el Graduado Escolar; el 24% de las familias había sufrido procesos migratorios; en el 30% de los casos el progenitor vivía sin compañía adulta con su hijo con ingresos inferiores a 1800 €.

2.2 Procedimiento y diseño

El diseño abarcó menores que se encontraban en situación de conflicto, ya sea por su imputación en actividades delictivas, por encontrarse cumpliendo una medida judicial impuesta o por la aplicación de un programa extrajudicial de reparación o conciliación, fruto del reconocimiento de los hechos imputados y la escasa gravedad de los mismos; así como un progenitor por menor o persona vinculada al mismo. La metodología de investigación empleada fue del tipo cuasi-experimental y en contexto forense.

Posteriormente a las sesiones de valoración se establecía una revisión general del caso. En el Cuestionario de Datos Técnicos y Sociodemográficos se procedió a un análisis de la fiabilidad de las codificaciones de los evaluadores, para ello se contó con la participación de dos evaluadores en el 100% de los cuestionarios. Para calcular la consistencia intra-jueces, los codificadores repitieron, entre una semana y quince días después (aprovechando la sesión de evaluación y propuestas de medidas judiciales) del fin de la codificación original, todos los cuestionarios en los que habían participado. A su vez, cada evaluador dispuso del 100% de los cuestionarios realizado por el otro entrevistador, lo que supone una evaluación inter-jueces de tipo cualitativo. Señalar, no obstante, que los evaluadores disponían de un tercer componente para los procesos de mediación en la diferencia. Se consideran evaluaciones concordantes aquellas que superan el punto de corte de IC[acuerdos/(acuerdo+desacuerdos]≥.80 (Tversky, 1977), que es más restrictivo que los valores Kappa. Los resultados mostraron en todas las variables unos índices superiores a ,80, al comienzo de la sesión de evaluación y dado que el proceso entrañaba la discusión y consenso del caso, necesario además para las propuestas de medidas o el seguimiento de los casos, los acuerdos superaban el 95%, esto es, los datos son fiables.

El análisis de los datos se desarrolló en varias fases: estudio exploratorio y descriptivo, de forma especial estudio de normalidad y homocedasticidad, habida cuenta el tipo de muestra empleada; análisis bivariante; y estudios de regresiones logísticas simples y múltiples.

2.3 Instrumentos de medida

Aplicados a los progenitores: *Cuestionario de Datos Técnicos y Sociodemográficos,* plantilla *ad hoc* que tenía por objeto recoger información sobre el menor y su familia.

2.3.1 Para el estudio de las competencia parental educativa

Cuestionario de prácticas educativas, *Alabama Parenting Questionnaire* (Frick, 1991). Teniendo en cuenta, la reciente adaptación catalana del cuestionario Molinuevo, (2003), Molinuevo, Pardo, Andión y Torrubia (2004), así como en Pardo (2007) o la adaptación latina de Donovick y Rodriguez (2008). Las escalas se encuentran agrupadas en función de si éstas influían positivamente o negativamente en la socialización de los hijos. De esta manera, se agrupan las escalas implicación del padre, implicación de la madre y estilo educativo positivo en una categoría de escalas positivas, y las escalas: escasa monitorización y supervisión (pobre supervisión), inconsistencia disciplinaria y castigo corporal, en una categoría de escalas negativas.

2.3.2. Instrumento de evaluación del nivel de riesgo/necesidades criminógenas en los menores

Inventario de Gestión e Intervención para Jóvenes (IGI-J, Garrido, López, y Silva, 2006). Se trata de la adaptación de la escala YLS/

CMI (*Youth level of Service/Case Management Inventory*, de Hoge y Andrews, 2002). El instrumento actual pasa revista a las principales dimensiones de la vida cotidiana del menor, atributos y estilos de vida, que la literatura científica relaciona con los factores de riesgo y protección de la carrera delictiva de los menores, en concreto de aquellos comprendidos entre los 12 y los 18 años. La existencia en cada una de las áreas del riesgo de un elemento denominado "factor protector" pone de relieve el esfuerzo de esta prueba (y de la teoría que la sustenta) por definir aspectos susceptibles de ser tenidos en cuenta en la planificación de los programas de tratamiento. Los apartados que componen la prueba son:

1. Evaluación de riesgos/necesidades,
2. Resumen de factores de riesgo/necesidades,
3. Evaluación de otras necesidades/consideraciones especiales,
4. Evaluación de riesgo general/nivel de necesidades,
5. Nivel de contacto,
6. Plan de gestión del caso,
7. Revisión de la gestión del caso. A los efectos nuestros sólo utilizaremos los apartados 1 y 2, es decir, la evaluación de riesgos.

2.3.3 Instrumentos empleados para el estudio de la competencia parental cognitiva

Se citan: *Escala de Control Interno-Externo: Adult Internal-External Locus of Control Scale* **(**Rotter, J.B., 1966); *Escala de Inteligencia Emocional (TMMS); Test del concepto de uno mismo (autoconcepto) de Tennessee (TSCS,* Fitts 1965*);* y el inventario de estrategias de afrontamiento: *Coping Responses Inventory-Adult Form* (Moos R.H., 1993). Para el estudio de la salud mental la *Lista de Comprobación de Síntomas - 90-R (Symptom Check List - 90 - R)* (Derogatis 1977, 2002).

3. RESULTADOS

3.1 Estudio del análisis de las relaciones y modelo de regresión logística múltiple de la competencia parental en relación al nivel de riesgos/necesidades criminógenas de los hijos

Para realizar el estudio de la competencia parental en relación a los riesgos/necesidades criminógenas de los menores, se estableció un punto de corte a partir de los datos suministrados por la prueba I.G.J.-J. (adaptación de la escala YLS/CMI), en la que se considera que una puntuación igual o superior a 9 introduce al joven en niveles de moderados a muy altos de riesgo de aparición de la reincidencia delictiva de los menores, no la reincidencia misma. En este estudio 53 menores presentaron un nivel de riesgo total moderado-alto respecto a sus necesidades criminógenas.

Salud de la persona vinculada

La existencia de riesgo se relacionó con los antecedentes psicopatológicos paternos, $\chi^2(1)=9{,}337$; $p<{,}01$; $\varphi={,}306$, y con los maternos, $\chi^2(1)=6,\ 312$; $p<{,}05$, $\varphi= {,}205$, demostrando una asociación moderada.

El índice de severidad general (desajuste psicológico) del SCL90-R no presenta normalidad en ninguno de los dos grupos (53 sujetos en riesgo y 48 menores sin riesgo). Por lo que aplicamos la prueba *U* de Mann-Whitney, los resultados, $U=907$; $p<{,}05$, indicaron que existían diferencias en los promedios de desajuste psicológico entre el grupo de progenitores de hijos que apenas presentan niveles de riesgo de aparición de reincidencia delictiva de aquellos que dan puntuaciones moderadas o altas en riesgo (RM_s=43,40 y 57,89).

Competencia formativa y laboral

Los resultados informaron que sí hay diferencias, entre el grupo de padres con hijos en riesgo y sin riesgo, respecto a su nivel educativo o cultural, con una asociación moderada, $\chi^2(1)=7, 263$; $p<,01$; $\varphi=-,268$, los residuos tipificados corregidos indican una mayor proporción de casos de padres sin estudios con hijos en riesgo alto, al igual que estatus profesional bajo y riesgo en los hijos, $\chi^2(1)==15,381$; $p<,001$; $\varphi=-,390$.

Competencia parental cognitiva y educativa

Se pudo comprobar que los progenitores difieren en el grado de aceptación (resignación) de los problemas del hijo, *U*=833; *p*<,01, de tal manera que los progenitores de los menores de alto riesgo tienden a resignarse como estrategia de resolución de conflictos (RM_s=41,85 y 59,28, rango promedio de progenitores de menores en bajo y alto riesgo, respectivamente), en la intensa descarga emocional (RM_s=38,17 y 62,62) que los padres de menores en riesgo llevan adelante, *U*=656; *p*<,001, y la escasa búsqueda de actividades alternativas (RM_s=57,17 y 45,42) con *U*=,976; *p*<,05. También, se observa cierta tendencia a la significación en la forma dispositiva-variable de resolución de problemas- que los progenitores de menores con bajo nivel de riesgo afrontan y resuelven los problemas que presenta el hijo, *U*=994; *p*=0,058. No fueron significativas las variables, análisis lógico, *U*=1241; *ns*, reencuadre positivo, *U*=1152,500; *ns*, escala global del foco aproximación, *U*=1152,*ns*, y escala global del método conductual, *U*=1251;*ns*.

Igualmente, se observó que los grupos de progenitores difieren en locus de control, *t*(99)=-2,833; *p*<,01, en el sentido de una mayor externalidad en los progenitores de los menores de riesgo alto (M_s=8 y 10,19, riesgo bajo y alto, respectivamente); en el concepto que se tienen de sí mismos, *t*(95,467)=2,992; *p*<,01, ya que los progenitores de los menores de alto riesgo presentan una autoconcepto global más deteriorada (M_s=344,52 y 323,70), no se han asumido varianzas iguales; se dieron diferencias en el procesamiento emocional, de tal manera que en la claridad respecto al procesamiento de sus emociones, *t*(91)=-2,844; *p*<,01, se encontró que aquellos progenitores de menores de bajo riesgo presentaban mayor claridad emocional (M_s=28,42 y 24,70), no se asumieron varianzas iguales; igual ocurrió respecto a la atención que prestaban a sus emociones (*t*(99)=3,211; *p*<,01, ya que los progenitores de los menores con bajo riesgo pensaban más en sus sentimientos (M_s=30,08 y26,66) y ofrecían una mayor capacidad (M_s=16,27 y 14,77) para arreglar sus estados emocionales, *t*(93,545)=2,226; *p*<,05, no se han asumido varianzas iguales; finalmente, la escala global del foco de evitación compuesta por evitación cognitiva, aceptación resignada, búsqueda de actividades alternativas y descarga emocional, logra diferencias significativas entre unos padres y otros, *t*(99)=-2,081; *p*<,05, de tal manera que estas estrategias las utilizan más los progenitores de los menores con mayor riesgo (M_s=27,00 y 31,13).

Respecto a las prácticas educativas parentales, se puede concluir que los grupos definidos por la variable riesgo difieren tanto en pobre supervisión, *U*= 687; *p*<,001, con mayor tasas de pobre supervisión educativa en progenitores de menores en riesgo (RM_s=38,81 y 62,04, progenitores de menores en bajo y alto riesgo, respectivamente) como en disciplina severa, *U*= 753; *p*<,001, los menores de alto riesgo sufren más castigo (RM_s=40,19 y 60,79). Por otro lado, la implicación parental no resultó significativa, *U*=1015,500; *ns*.

Los progenitores actúan de forma diferencial en la inconsistencia disciplinaria *t*(99)=-3,632; *p*<,001, de tal manera que los progenitores de los menores en riesgo son más inconsistentes (*M*=12,23 y 15,23, progenitores de menores en bajo y alto riesgo, respectivamente). En la misma dirección apuntan los resultados ofrecidos por la suma de las esca-

las negativas de prácticas educativas, *t*(88)=-6,224; *p*<,001 (no se han asumido varianzas iguales), ya que los menores en riesgo alto sufren estrategias educativas de corte negativo (M=35,37 y 45,41). De este modo es en los procesos educativos de corte negativo que los progenitores se manifiestan de forma distinta; No se han observado diferencias para contingencias positivas, *t*(99)=,346; *ns*, y en escalas positivas, *t*(94)=1,560; *ns* (no se han asumido varianzas iguales).

Regresión logística múltiple

Las variables que entran en el procedimiento de regresión son aquellas que han resultado significativas y presentan una buena adecuación al modelo, tanto en ámbito parental cognitivo como educativo: locus de control, claridad, atención, reparación, descarga emocional, inconsistencia disciplinaria y disciplina severa. Por otra parte, la escala global del foco de evitación, constructo construido por la suma de diversas escalas entre las cuales figura la descarga emocional, se ha suprimido del análisis de las variables significativas al incluir la puntuación de la variable simple de descarga emocional dentro de la propia variable compuesta (principio jerárquico); también se opera de esta manera al objeto de ponderar la cantidad de variables en función del número de sujetos de la muestra, tratando de no superar nunca la relación de una variable en el modelo por cada diez sujetos. El método aplicado es el de máxima verosimilitud hacia adelante, en la Tabla 1, se exponen los resultados.

Tabla 1. Resultados de la regresión logística múltiple del nivel de riesgos/necesidades criminógenas de los menores en función de la competencia parental.

		β	E.T.	Wald	p	Exp(β)	C.I. 95%	
							Inferior	Superior
Paso 3(a)	Atención	-,103	,046	5,022	,025	,902	,825	,987
	Disciplina severa	,338	,133	6,411	,011	1,402	1,079	1,821
	Descarga emocional	,273	,085	10,250	,000	1,310	1,112	1,552
	Constante	-1,134	1,769	,411	,552	,322		

Nota: GL=1. a Variable(s) introducida(s) en el paso 1: Descarga emocional. En el paso 2: Disciplina severa. En el paso 3: Atención.

El modelo clasifica correctamente el 75% de los casos, demostrando una buena sensibilidad y especificidad (72% y 79%, respectivamente). La $R_{cuadrado}$ de Nagelkerke es de ,38. Exhibiendo una bondad de ajuste buena en la prueba de Hosmer –Lemeshow, χ^2 (8)=6,221; p=,622. La prueba Ómnibus sobre los coeficientes del modelo es significativa, χ^2(3)=33,835; p<,001.

El nivel de riesgo de actividad delictiva de los menores varía en función de la disciplinaria severa paterna, del grado de atención que los padres prestan a sus estados emocionales, es decir, a mayor atención a las emociones menos grado de riesgo, y de la intensidad de la descarga emocional que produzcan en la resolución de sus dificultades, en este caso muy relacionadas con la actividad delictiva del hijo.

Veamos cómo se resuelve la ecuación de la regresión logística múltiple, a partir de los resultados de la Tabla 1 y obtengamos la probabilidad estimada de que un menor pertenezca a un grupo de riesgo de actividad delictiva.

$$P(Y=1/X)=1/1+e^{-(-1,134+0,338\text{Disciplina severa}-0,103\text{Atención}+0,273\text{Descarga emocional})}$$

Por ejemplo, para un padre con una desviación típica por debajo de la media en disciplina severa y descarga emocional y una por encima en atención, teniendo en cuenta que: disciplina severa, *M*=7,14; *DT*=2,35, atención, *M*=28,3; *DT*=5,6, y descarga emocional, *M*=6,8; *DT*=3,4, la probabilidad estimada de que su hijo pertenezca a un grupo de riesgo será igual a (redondeada a dos decimales): $P(Y=1/X)=1/1+e^{-(-1,13+0,34x4,79-0,10x33,9+0,27x3,40)}$=0,12

La *odds*[2] estimada, es decir, la probabilidad estimada de que un hecho dado suceda frente a la probabilidad de que no suceda, será igual a: *Odds*=P^3/1-P, siendo P la probabilidad del suceso; *Odds*=0,12/1-0,12=0,14

Es decir, un padre con esas características es 0,14 veces más probable que tenga un hijo en un grupo de riesgo de actividad delictiva.

En cambio un padre con una desviaciones típicas por encima de la media en disciplina severa y descarga emocional, y una por debajo en atención emocional, es decir, que aplique disciplina severa en la práctica educativa con sus hijos, emplee la descarga emocional como técnica de resolución de conflictos con su hijo y no preste atención a sus emociones, la probabilidad de tener el hijo en un grupo de riesgo de actividad delictiva será igual a: P(Y=1/X)= ,91. La *Odds* estimada será igual a: Odds=0,91/1-0,91=10,1

Es decir, en este tipo de padres es 10 veces más probable que su hijo pertenezca a un grupo de riesgo de actividad delictiva a que no pertenezca.

La Razón de *Odds*[4] entre ambos padres será igual a: 10,1/0,12=72

Por lo tanto, la posibilidad de que un menor pertenezca a un grupo de jóvenes con intensos factores de riesgo en la comisión de actividades delictivas en relación con no pertenecer, es 72 veces mayor en los hijos de los progenitores que tienen una moderada-alta descarga emocional, aplican disciplina severa y no prestan atención a sus emociones, respecto a los hijos de los padres de características opuestas.

4. DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio han de ser considerados en cuanto a su alcance con ciertas limitaciones. En primer lugar, los datos

2 Término inglés, con diversas traducciones: posibilidad, momio, oportunidad, razón (Tapia-Granados, 1997; Díaz, 1999). Hoy en día se tiende a utilizar el término inglés (Tapia-Granados, 1997).

3 Relación entre Probabilidad y Odds: ,1-0,11/,2-0,25/,3-0,43/,4-0,67/,5-1/,6-1,50/,7-2,33/,8-4/,9-9.

4 En las ciencias sociales, el tamaño mínimo del efecto recomendado en la Razón de Odds es igual a 2. Efecto moderado 3. Efecto grande a partir de 4 (Ferguson, 2009).

provienen de un contexto forense e institucional (Equipo Técnico del Juzgado y Fiscalía de menores, Centros de cumplimientos de medidas judiciales y Equipo de Medio Abierto), por lo que hemos de considerar cierta tendencia al disimulo. En segundo lugar, se obtienen durante una de las diversas fases de la intervención oficial sobre el menor y no durante una fase posterior de seguimiento, una vez, por ejemplo, cumplida la medida judicial. Tercero, si bien consideramos a los menores en situación de conflicto, lo hacemos cuando éste es oficial, es decir, estamos ante casos reconocidos por el aparato de Estado. Cuarto, los anteriores resultados no implican relación de causa-efecto. Quinto, el propio tamaño de la muestra. Sexto, los resultados de cada variable no se han de considerar como totalmente puros, pues en algunos casos, el diseño empleado no posibilita el total aislamiento de los efectos. Séptimo, los instrumentos empleados median la generalización de los datos extraídos a otros instrumentos. Con estas consideraciones en mente, de los anteriores resultados se pueden derivar las siguientes conclusiones:

La inmensa mayoría de la población estudiada eran varones, con alto grado de fracaso escolar, lo que está en consonancia con recientes estudios como los de Bringas, Rodriguez, Gutiérrez y Pérez-Sánchez (2010), cuyo progenitor vinculado resultó ser la madre, casi una cuarta parte fueron reincidentes y la mitad desarrollaron actividad delictiva violenta, una tercera parte de los menores vivía con un progenitor (habitualmente la madre) con ingresos inferiores a 1800 euros.

Los datos obtenidos confirman la relación existente entre el nivel de riesgo de los menores y las dificultades de sus progenitores, en este sentido, se constata un mayor desajuste psicológico, menores niveles educativos y laborales. Con uso de habilidades de resolución de problemas que indican abatimiento frente a las dificultades de sus hijos, aceptación resignada, asociado a escasa búsqueda de soluciones alternativas, en el marco de una expresión negativa de sentimientos por medio de la descarga emocional. En progenitores vinculados, encargados directos del proceso de andamiaje de los menores, que presentan daños en autoconcepto, estilo atribucional externo, menor claridad emocional, escasa capacidad de reparación de sus procesos emocionales dañados, que tienden a utilizar habilidades de afrontamiento de evitación cognitiva y conductual. En el marco de prácticas educativas negativas: disciplina severa, pobre supervisión e inconsistencia disciplinaria.

Destacar la potencia predictiva alcanzada por el modelo que mejor explica la probabilidad de tener un hijo con alta posibilidad de reincidencia –habida cuenta sus necesidades criminógenas-, ecuación que queda conformada por la disciplina severa, la falta de atención emocional y la descarga emocional, es decir por una configuración especifica de prácticas educativas, inteligencia emocional y habilidades de afrontamiento.

Los Programas de Ejecución de Medidas deberían incluir una dimensión de apoyo, estimulo y orientación a los ámbitos de competencia parental de los progenitores vinculados a los menores infractores, dimensión que se debería trabajar de forma sistemática y a lo largo de todo el proceso de cumplimiento de medida por el menor.

Resumiendo, se evidencia concordancia con lo señalado por autores como Arce, R., Fariña, F., Seijo, D., Novo, M. y Vázquez, M. J. (2005), Aucoin, Frick, y Bodin (2006), Frick (1991), y Hoeve y cols. (2009).

BIBLIOGRAFÍA

- Andrews, D. A. y Bonta, J. (2003). *The Psychology of Criminal Conduct*. Cicinnati: Anderson (3ª edición).
- Andrews, D. A., Bonta, J. y Hoge, R. D. (1990). Classification for effective rehabilitattion: Rediscovering pschology. *Criminal Justice and Behavior, 17*, 19-52.
- Arce, R., Fariña, F., Seijo, D., Novo, M. y Vázquez, M. J. (2005). Contrastando los factores de de riesgo y protectores del comportamiento inadaptado en menores: Implicaciones para la prevención. En Centro de Investigación y Documentación Educativa (Ed.), *Premios nacionales de investigación educativa 2004* (pp. 17-50). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Aucoin, K., Frick, P. y Bodin, D. (2006). Corporal punishment and child adjustment, *Journal of Applied Developmental Psychology, Vol. 27*, N. 6, 527–541.
- Bringas, C, Rodriguez, F.J., Gutiérrez, E. y Pérez-Sánchez, B. (2010). Socialización e historia penitenciaria. *Revista Iberoamericana de psicología y Salud. 1 (1)*, 101-106.
- Cerezo, M. A. (2009). *Grupo de investigación agresión y familia. Líneas de investigación.* Consultado el 06 de febrero 2009, de http://www.uv.es/~agrefa/index.htm.
- Coll, C. (1998). *Psicología de la Educación*. Barcelona: Edhasa.
- Derogatis, L. R. (1977). *SCL-90-R Manual*. Baltimore: Clinical Psychometric Research.
- Derogatis, L. R. (2002). *SCL-90-R. Cuestionario de 90 síntomas revisado.* Madrid: TEA.
- Díaz, V. (1999). *Técnicas de análisis de datos para investigadores sociales*. Madrid: RA-MA.
- Donovick, M.R. y Rodriguez, M.M (2008). Parenting Practices Among First Generation Spanish-Speaking Latino Families: A Spanish Version of the Alabama Parenting Questionnaire. *Graduate Student Journal of Psychology. Department of Counseling y Clinical Psychology. Vol. 10* Teachers College, Columbia University. Consultado el 27 de febrero del 2009 en http://www.tc.columbia.edu/i/a/document/.
- Farrington, D. P. (1973). Self-reports of deviant behaviors: Predicitve and stable?. *Journal of Criminal Law and Criminology, 64*, 99-110.
- Ferguson, C.J. (2009). An Effect Size Primer: A Guide for Clinicians and Researchers. En Professional Psychology: Research and Practice , de la American Psychological Association. Recuperado, el 24 de agosto de 2010, de http://www.tamiu.edu/~CFERGUSON/Ferguson%20PPRP.pdf.
- Fitts, W.H. (1965). *Tennessee Self-Concept Scale: Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services
- Frick. P. J. (1991). *The Alabama Parenting Questionnaire.* Unpublished rating scale, University of Alabama.
- Garrido, V., López, E. y Silva, T. (2006). Inventario de gestión e intervención para jóvenes IGI-J En V. Garrido, E. López, T. Silva, M. López, y P. Molina (Eds.), *El modelo de competencia social de la ley de Menores* (pp. 227-245). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Glueck, S. y Glueck, E. (1950). *Unraveling juvenile delinquency*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Hoeve, M., Dubas, J. S., Eischelsheim, V. I., Van der Laan, P. H., Smeenk, W. y Gerris, J. R. M. (2009). The relationship between parenting and delinquency: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology, 37*, 749-775
- Hoge, R. D. y Andrews, D. A. (2002). *Youth Level of Service/Case Management Inventory (YLS/CMI)*. Toronto: Multi-Health Systems.
- López-Latorre, M. J. y Garrido Genovés, V. (2005). La psicología de la delincuencia juvenil: explicación y predicción. En Garrido, V. (2005). *Manual de intervención Educativa en Readaptación Social. Vol. 1: Fundamentos de la intervención* (pp. 47-73). Valencia: Tirant lo Blanch.
- McCord, J.A. (1979). Some child-rearing antecedents of criminal behavior in adult men. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 1477-1486.
- McCord, J. y McCord. W. (1959 a). A follow-up report on the Cambridge- Somerville Youth Study. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science. 322*: 89-96.

- McCord,. W. y McCord J. (1959 b). *Origins of Crime. A new wvaluation of Cambridge-Somerville Youth Study.* New York: Columbia University.
- McCord, W., McCord, J.A. y Howard, A. (1963). Family interaction as antecedent to the direction of male aggressiveness. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 66*, 239-242.
- Molinuevo, B. (2003). *Adaptación catalana del Alabama Parenting Questionnaire (P.Frick): un instrumento de Estilos Educativos Parentales.* Trabajo de búsqueda del Programa de Doctorado, Departamento de Psiquiatría y de Medicina Legal, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Molinuevo, B., Pardo, Y., Andión, A. y Torrubia, R. (2004) *Els estils educatius familiars com a factors de risc per a la inadaptació social i la conducta delictiva*. Barcelona: Generalitat de Catalunya
- Moos, R. H. (1993).*Coping Responses Inventory. CRIA dult Form Manual*. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Palacios, J., Coll, C. y Marchesi, A. (1994). Desarrollo psicológico y procesos educativos. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps), *Desarrollo Psicológico y Educación: Vol. I. Psicología Evolutiva* (octava reimpresión) (pp. 367-401). Madrid: Alianza Psicología.
- Palacios, J. y Rodrigo, M.J. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano*, (pp. 25-44). Madrid: Alianza.
- Pardo (2007*) El desenvolupament de la personalitat Psicopàtica: pràctiques educatives Parentals i altres variables familiars*. Tesis no publicada, Universidad de Barcelona. Recuperado:27 febrero2009,desde:http://www.tesisenxarxa.net/.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs, 80* (1, Whole No. 609).
- Sampson, R. J. y Laub, J. H. (1994). Urban poverty and the family context of delinquency: A new look at structure and Process in a classic study. *Child Development, 65*, 523-540
- Shelton, K. K., Frick, P. J., y Wooten, J. (1996). Assessment of parenting practices in families of elementary school-age children. *Journal of Clinical Child Psychology, 25,* 317-329.
- Tapia-Granados, M.C. (1997). Posibilidades, oportunidades, momios: un comentario sobre la traducción del término odds. *Salud Pública Mexicana, 39*, 69-71.
- Waters, E. y Sroufe, L. (1983). Social Competence as a Developmental Construct. *Development Review, 3*, 79-97.
- West, D. J. y Farrington, D.P. (1973). *Who becomes delinquent?* Londres Heinemann.

INTERVENCIÓN EN FAMILIAS CON MENORES EN SITUACIÓN DE RIESGO

Lourdes Besada Agra. (lbesada@euts.es)
Mª Elena Puñal Romarís. (malenas@euts.es)

Resumen

En este módulo se aborda la intervención social en familias con menores en situación de riesgo desde una orientación integradora, que tiene como eje fundamental la familia en su entorno. Se realiza una aproximación al Programa de Educación Familiar que se articula desde los servicios sociales municipales, y que tiene por objeto la intervención con familias en situación de riesgo que presentan dificultades y/o no son competentes para preservar la unidad familiar. Se analiza el contexto y la petición de ayuda que la familia realiza, haciendo hincapié en la interacción que se establece entre las familias y los servicios que las atienden.

Se presenta la organización, la dinámica de funcionamiento y la interacción de los miembros de la familia como un aspecto importante para poder iniciar un proceso de ayuda. Además se aborda el concepto de resiliencia porque enfatiza en los recursos de la persona y/o familia para salir fortalecido de situaciones adversas.

La intervención integral con las familias en situación de riesgo, supone la realización de un trabajo cooperativo familia-profesional que se plasma en el acuerdo o contrato, y se apoya en las capacidades de la familia y en los procesos de responsabilización de sus miembros. Se describe la intervención social y las actuaciones a realizar de tipo socioeducativo o de reeducación, de rehabilitación o recuperación familiar y el trabajo con la red institucional. También se abordan los recursos orientados a esta línea de intervención.

Para este análisis se toma como punto de partida las referencias estratégicas que fundamentan las actuaciones dirigidas a la preservación de la unidad familiar.

Palabras clave

Educación familiar, situación de riesgo, competencia, capacidad, demanda, control, conyugalidad, parentalidad, jerarquía, roles, límites, interacción, organización, dinámica, resiliencia, visita a domicilio, acuerdo, intervención socioeducativa, recuperación familiar, servicios sociales municipales[1], red social, recursos

1 Ante la diversidad de términos que hacen referencia al nivel municipal de atención social (servicios sociales comunitarios, de atención primaria municipal, de base, etc.) se opta por la denominación genérica de servicios sociales municipales.

SITUACIÓN DE RIESGO: LINEAS ESTRATÉGICAS DE INTERVENCIÓN

En la **Ley Orgánica 1/1996, de protección jurídica del menor**[2] de ámbito estatal se regulan las actuaciones en situaciones de desprotección del menor, haciendo una distinción entre situación de riesgo y situación de desamparo. Se define **situación de riesgo** como aquella en la que existe un perjuicio para el menor que no alcanza la gravedad suficiente para justificar su separación del núcleo familiar. Las actuaciones en esta situación se dirigen a reducir los factores de riesgo y promover los factores de protección dentro de la familia. Se diferencia fundamentalmente de la **situación de desamparo** en cuanto que en esta, la gravedad de los hechos aconseja la separación del menor de su familia. En este caso la Entidad Pública competente asume la tutela del menor, y se procede a la suspensión de la patria potestad o de la tutela ordinaria.

La Ley 3/2011, de apoyo a la familia y a la convivencia de Galicia[3] da un paso más en el abordaje de la situación de riesgo, ya que en el artículo 49 se profundiza y se ofrece un listado detallado de situaciones que se considerarían de riesgo:

a) La falta de atención física o intelectual de la persona menor de edad por parte de sus padres, tutores o guardadores que suponga perjuicio leve para su salud física o emocional, descuido no grave de sus necesidades principales u obstaculización para el ejercicio de sus derechos, cuando se estime, por su naturaleza o por la repetición de los episodios, la posibilidad de su persistencia o el agravamiento de sus efectos.

b) La dificultad seria que las personas anteriores tengan para dispensarle adecuadamente al menor la referida atención física e intelectual, a pesar de su voluntad de hacerlo, cuando eso suponga los efectos descritos anteriormente.

c) La utilización del castigo físico o emocional sobre el menor que, sin constituir episodio severo o patrón crónico de violencia, perjudique su desarrollo.

d) Las carencias de toda orden que, no pudiendo ser adecuadamente compensadas en el ámbito familiar, ni impulsadas desde este para su tratamiento a través de los servicios y recursos esenciales y/o normalizadores, puedan propiciar la exclusión social, la inadaptación o el desamparo del menor.

e) El conflicto abierto y permanente entre los padres, tutores, guardadores o entre cualquiera de ellos y la persona menor, cuando pueda perjudicar el desarrollo personal o social de esta.

f) Cualquiera otra situación, además de las previstas en este artículo, que, de persistir, pueda evolucionar y derivar en desamparo del menor.

Le corresponde al municipio la detección, la valoración y la intervención en las situaciones de riesgo de cualquier índole y la activación de sus propios recursos o en colaboración con las demás administraciones y servicios públicos y personales.

La actuación administrativa ante las situaciones de riesgo estará orientada a conseguir:

a) El avance del medio familiar, con la colaboración de los padres, tutores, los guardadores y del propio menor

b) La idoneidad de las condiciones sociales, económicas y culturales de los menores

2 Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de enjuiciamiento civil. (BOE nº 15, del 17 de enero, 1996).

3 Ley 3/2011, do 30 de junio, de apoyo a la familia y a la convivencia de Galicia. (DOG nº 134, del 13 de julio de 2011)

c) La eliminación, la neutralización o la disminución de los factores de riesgo y dificultad social mediante la capacitación de los padres s para atender adecuadamente las necesidades del menor, proporcionándoles los medios, tanto técnicos como económicos, y la ayuda necesaria que permitan la permanencia de este en el hogar.

d) La satisfacción adecuada de las necesidades principales del menor por los servicios y recursos esenciales y/o normalizadores, propiciando las acciones compensatorias adicionales necesarias, de ser el caso, para garantizar el efectivo ejercicio de sus derechos.

En el ámbito autonómico gallego el **IV Plan Integral de Apoyo a las Familias Gallegas** y el **Plan de Actuación Social de Galicia** son los referentes actuales de la planificación social en la atención a los menores y a las familias.

El **IV Plan Integral de Apoyo a las Familias Gallegas** se diseñó para un periodo temporal desde el año 2008 al 2011. Entre las líneas de acción se contempla el potenciar los medios, ayudas y servicios que atiendan a familias en situación de riesgo social o de especial debilidad, y el promover el establecimiento de servicios complementarios de apoyo al cuidado de los niños y las niñas. Acorde a esto se establece como directriz estratégica el valorar y apoyar a las familias en el desempeño de su labor educativa y de socialización de sus miembros. En el área de educación se plantea la necesidad de abordar medidas dirigidas a proporcionar a las familias habilidades y recursos educativos. Entre las acciones contempladas para este fin está la coordinación y refuerzo de la red de profesionales y de los servicios de orientación y de apoyo dirigidos a las familias para mejorar el ejercicio de los roles parentales y la convivencia.

Uno de los objetivos del área de infancia y adolescencia es el de garantizar la preservación de la unidad familiar, protegiendo y tutelando aquellas familias en situación de riesgo, y en el área del rural, el hacer accesible los proyectos formativos y experiencias de fomento de las habilidades educativas entre las familias.

El **Plan de Actuación Social de Galicia**, 2010-2013, Horizonte 2015, contempla actuaciones específicas dirigidas a la familia e infancia. Respecto a nuevos equipamientos para la infancia se propone el incrementar la ratio de plazas en escuelas infantiles. Se apuesta por favorecer el acogimiento familiar antes que el acogimiento residencial. En esta línea expresa la voluntad de avanzar hacia un modelo más reducido de atención residencial, a través de programas ambulatorios centrados en problemáticas emergentes y por otra parte iniciar un proceso de especialización de los centros. Respecto a la familia, reconoce la actual diversidad de tipos de familia, y la necesidad de apoyo en sus funciones, estableciendo claramente como objetivo último la implicación real de los padres en la educación de sus hijos.

Enlazando con esta idea y siempre teniendo presente que la intervención en las situaciones de riesgo pasa por la educación de la familia en la asunción de responsabilidades en el cuidado de los menores, se describe a continuación el protocolo de intervención en situación de riesgo, expuesto en el I Plan Integral de Apoyo al Menor

¿Cómo se de detectan las situaciones de riesgo? La mayoría de las veces son los servicios sociales municipales los que detectan las situaciones de riesgo, por su proximidad a los ciudadanos. Asimismo, se puede tener conocimiento de la situación de riesgo por otros medios, tales como:

- Teléfono del menor (112).
- Conocimiento directo por el equipo técnico del menor.
- Comunicaciones de centros sanitarios.
- Comunicación de centros educativos.
- Denuncia ante fuerzas y cuerpos de seguridad del estado.

- Denuncia ante juzgados.
- Denuncia anónima.

Este protocolo sigue el procedimiento de actuación que se describe a continuación:

1.- Una vez detectada la situación de riesgo se procede a la apertura del expediente por parte de los servicios sociales municipales. En este expediente se incluyen todos los datos disponibles, y se irán incorporando los informes de otros profesionales. En caso de existir, se debe incluir la denuncia por escrito. Si el comunicante desea preservar su anonimato, se debe elaborar un informe en el que se relate la situación de riesgo, y en el que se haga constar esta circunstancia.

2.- Estudio y valoración de la situación

3.- Plan de trabajo, que debe establecer:

- Objetivos a alcanzar con el menor y su familia.
- Recursos a utilizar desde los servicios existentes en el municipio: ayudas económicas, servicios municipales, centros o asociaciones comunitarias de atención a problemáticas específicas, intervención de educadores familiares, etc.
- Seguimiento de la situación del menor y de la familia hasta alcanzar los objetivos fijados.

4.- Cierre del expediente en el momento que la familia tenga resuelta su problemática y se garantice la correcta atención del menor.

En el caso de mantenerse o agravarse la situación, y si se tienen agotadas las vías de actuación de los servicios sociales municipales, se recurrirá a la red de recursos de los servicios sociales especializados. Los servicios sociales municipales remitirán al correspondiente equipo técnico del menor el informe actualizado de la unidad familiar. El caso será valorado por este equipo que elevará la propuesta al órgano competente. Los recursos a aplicar son el apoyo técnico o el internamiento del menor asumiendo la guarda.

EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN FAMILIAR

Las políticas sociales del Estado y de las distintas Comunidades Autónomas establecen, por lo general, una red de colaboración entre los poderes públicos y la sociedad civil para afrontar programas en materia familiar. Entre las orientaciones genéricas se destaca la de valorar las situaciones familiares más vulnerables, y la de apoyar a las familias en el desempeño de su labor educativa y de socialización de sus miembros.

Entre las diversas situaciones que son objeto de intervención y que claramente se articulan desde los servicios sociales municipales, están las familias en situación de riesgo que presentan dificultades y/o no son competentes para preservar la unidad familiar y en consecuencia para proteger y tutelar a sus menores. Con frecuencia se trata de familias multiproblemáticas que viven procesos de desajuste social y familiar. Su abordaje desde el **Programa de Educación Familiar**, ofrece la posibilidad de realizar una intervención que tiene en cuenta la transversalidad y la interdisciplinariedad en sus actuaciones.

El ámbito territorial de los Programas de Educación Familiar son los municipios, que como entidades más próximas a las familias son conocedoras de su entorno social, y por esta circunstancia pueden prestar una atención más directa y adecuada a las carencias que la familia presenta.

Estos programas parten de la premisa general de que mediante el apoyo y la educación familiar, por parte de profesionales especializados, se puede prevenir y evitar situaciones de riesgo que pueden conducir al deterioro de la familia y en consecuencia a la retirada de los menores del hogar. Los Programas de Educación Familiar están dirigidos a familias en las que concurren circunstancias personales, relacionales o ambientales, que suponen o podrían suponer, dificultades para el adecuado desarrollo de los menores,

pudiendo llegar a producirse y a declararse una situación de desprotección.

El educador familiar, es el técnico que desde el Programa de Educación Familiar, trabaja con las familias con la intención de que éstas adquieran las capacidades que les permitan desarrollar pautas de conducta que mejoren sus relaciones intra y extrafamiliares, su autoorganización, y la adquisición de habilidades de atención, cuidado y educación necesarias para mejorar la atención prestada a los menores, favoreciendo una convivencia saludable y un mayor bienestar y calidad de vida.

Los Programas de Educación Familiar ofrecen una intervención integral a las familias, y contemplan actuaciones sociales, educativas y de inserción socio-laboral. Los proyectos de intervención familiar abordan actuaciones en las áreas de:

- La educación para la salud, en aspectos relacionados con la alimentación, la higiene personal y del domicilio, la sexualidad, la atención a la enfermedad, etc.
- La organización y la economía familiar.
- La formación a nivel social y personal de la familia, en aspectos de responsabilización de los padres en relación a sus funciones parentales y a su adaptación al medio.
- El seguimiento escolar y la prevención del absentismo escolar
- La formación para el empleo
- La convivencia familiar y con el entorno.
- La vivienda
- El ocio y tiempo libre.

Las actuaciones descritas incluirán un sistema de indicadores que permita la valoración continua y final de la intervención social realizada.

Los educadores familiares establecen una relación de ayuda con todos y cada uno de los miembros del sistema familiar, promoviendo la reflexión y la comprensión de la situación que están viviendo. El educador familiar promueve el cambio en la organización familiar, y en la relación que los miembros de la familia tienen entre si y con el entorno, favoreciendo el desarrollo de sus potencialidades y la adquisición de autonomía.

La relación de ayuda que establece el educador familiar se caracteriza por la cotidianeidad y por su cercanía a la familia y a sus contextos de socialización como puede ser la escuela, el grupo de amigos y la comunidad en general, favoreciendo el protagonismo de la familia en los progresos y la responsabilización en sus actuaciones.

La coordinación de los servicios sociales municipales con los servicios, programas y actividades la red comunitaria de la zona, es un requisito indispensable para asegurar la efectividad de la intervención.

Los educadores familiares tienen que ser capaces de detectar aquellas pautas de conducta conflictivas que pueden interferir en la relación y aumentar la tensión familiar pudiendo, en el peor de los casos, dar lugar a situaciones de violencia.

En Galicia, el Programa de Educación Familiar se pone en funcionamiento en el año 1994, y pretende capacitar a los adultos que desempeñan roles parentales para que desarrollen adecuadamente funciones de autocuidado, cuidado, atención y educación de los hijos, posibilitando su permanencia en el hogar.

A nivel de la Administración Autonómica, los Programas de Educación Familiar son competencia de la Consellería de Traballo e Benestar, y se financian a través del Plan Concertado de Prestaciones de Servicios Sociales[4]. Las corporaciones locales, incorporan el programa al equipo de profesionales de los Servicios Sociales municipales.

4 Orden de 3 de marzo de 2011 por la que se regulan las bases por las que se regirá la concesión de subvenciones destinadas al cofinanciamiento de la prestación de servicios sociales por las corporaciones locales y se procede a su convocatoria para el ejercicio 2011 (DOG nº 62, del 29 de marzo de 2011). Modificada por la Orden de 25 de abril de 2011 (DOG nº 82, de abril de 2011) y por la Orden de 9 de septiembre de 2011 (DOG nº 179, de 19 de septiembre de 2011).

El objetivo del Programa de Educación Familiar es la intervención social individualizada de carácter integral en núcleos familiares que se encuentran en situación de dificultad o riesgo social. El carácter integral implica realizar el diagnóstico de cada núcleo convivencial objeto de la intervención, y la consecuente planificación de actuaciones encaminadas a superar la situación problema o de exclusión. Además, contempla el carácter continuado y el seguimiento de la intervención con el fin de alcanzar los objetivos propuestos y dotar a la familia de la competencia necesaria para que alcance su plena autonomía. La coordinación con los recursos y servicios existentes en la zona es indispensable para darle a la intervención un carácter integral.

En relación a la figura profesional, el personal técnico especializado que contrate la corporación local para desarrollar el programa, deberá ser titulado o graduado en educación social, psicología, psicopedagogía o trabajo social, así como los diplomados en magisterio que con anterioridad al año 2004 vienen desarrollando el programa.

El personal técnico especializado desarrollará, entre otras, las siguientes funciones:

- Intervención personalizada con familias con diferentes necesidades, especialmente con aquellas que se encuentran en una situación social más vulnerable.
- Intervención educativa en la comunidad, poniendo especial énfasis en la colaboración con otros programas comunitarios que primen la inserción social de los miembros de la familia en contextos de aprendizaje.
- Detección temprana de necesidades educativas en las familias, atendiendo a la especial relación de coordinación con las escuelas infantiles y los centros educativos del municipio.
- Diseño, puesta en marcha y evaluación de los proyectos individualizados de intervención social con las familias.
- Incorporación de perspectivas de género en el trabajo realizado con las familias.
- Emisión de informes sociofamiliares en los que se recogen datos de la intervención profesional llevada a cabo con la familia.
- Coordinación y colaboración con otros agentes sociales que se relacionan con las familias desde otros ámbitos.
- Promoción del acceso de las familias a las redes y recursos comunitarios.

LA FAMILIA NO COMPETENTE Y EN SITUACIÓN DE DIFICULTAD SOCIAL

Cuando hablamos de familia, no podemos tener una visión estática de la misma, es evidente que ésta cambia y evoluciona a través del tiempo. Lo primero a tener en cuenta desde un punto de vista sistémico, es que la familia es un sistema dinámico y abierto, compuesto por subsistemas en constante interacción con su medio y entre si. El sistema familiar es más que la suma de sus miembros individuales y, a su vez, las familias son subsistemas de unidades más amplias como la familia extensa, el vecindario, la sociedad, etc.

Las familias con las que se trabaja desde los servicios sociales municipales y especialmente desde los Programas de Educación Familiar, son familias, que por lo general, tienen mermada su competencia en todos o en alguno de los aspectos de su dinámica familiar. Son familias muy complejas y en muchos casos multiproblemáticas, en las que se superponen o confluyen crisis sucesivas, que las lleva a vivir con frecuencia situaciones de conflicto y de vulnerabilidad.

Los menores son los miembros más vulnerables a las circunstancias de dificultad por las que atraviesa la familia. La presencia de menores marca habitualmente la intervención familiar, ya que si existe riesgo para el normal desarrollo y crecimiento psicofísico de los menores, por descuido y/o abandono en su cuidado, en la educación, etc., la familia es habitualmente incluida en el programa.

Gráfico 1: Abordaje de la familia en situación de riesgo o de dificultad

Os habéis planteado alguna vez ¿Qué es lo que define a una familia no competente en sus funciones y dinámica?, ¿Cómo se estructura?, ¿Cuáles son los elementos que la identifican?, ¿Cómo es la organización familiar que favorece a unas familias su adaptación a los cambios y su flexibilidad en el funcionamiento, y otras por el contrario, tienen dificultades para adaptarse a los nuevos retos que les impone el medio?, ¿Todas las familias quieren y aceptan ser ayudadas por los profesionales de los servicios y acceden a colaborar con ellos en un proceso de cambio?

La familia competente se caracteriza porque su equilibrio fluctúa entre la estabilidad y la flexibilidad, sus miembros participan del sentimiento de pertenencia, y sus interacciones se mueven entre la proximidad y la distancia (establecen límites adecuados), permitiendo el crecimiento e individualización de sus miembros. Estas familias tienen capacidad para resolver los problemas que se les van planteando, y la comunicación la realizan con mensajes claros, predominando la consonancia como forma de expresión.

Por el contrario, **la familia no competente** es más rígida e inflexible y no maneja adecuadamente los límites intra y extrafamiliares, la autonomía de sus miembros es precaria e impide a estos crecer y desarrollarse. Estas familias carecen de las capacidades necesarias para resolver sus problemas, porque su dinámica e interacción está alterada, pero también porque la comunicación entre sus

miembros es confusa, los mensajes son contradictorios, y el estilo comunicativo se caracteriza por utilizar, con cierta frecuencia:

- La censura y/o la sumisión.
- La intelectualización, que se corresponde con aquella comunicación en la que el individuo se comporta e interactúa como si no tuviera emociones.
- La indiferencia, como una forma de comunicación en la que la persona no participa de la vida familiar y no es capaz de dar apoyo ni afecto a sus miembros.

Es necesario tener en cuenta que la ausencia de problemas no marca la funcionalidad de una familia. En las familias no competentes, con frecuencia uno de sus miembros es señalado como la fuente del problema, pero éste no se mantiene únicamente por la historia individual de uno de ellos, la organización y la dinámica familiar tienen un peso decisivo en el mantenimiento del mismo.

Demanda o petición de ayuda/ contexto de intervención

El abordaje de las familias en riesgo y/o no competentes, constituye un desafío para los profesionales de los servicios sociales. Para iniciar el **proceso de ayuda** no se puede obviar la manera en que la **demanda** o petición de ayuda se presenta en el servicio y el **contexto** desde el cual se va a intervenir.

La demanda, es el pretexto por el cual la familia entra en contacto con los servicios sociales (los niños y los adolescentes suelen ser el motivo más frecuente de petición de ayuda), esta conducta es significativa si es realizada por la familia, porque implica su capacidad para buscar apoyo.

Las familias en situación de riesgo, no siempre reconocen la existencia de problemas de índole personal o social, muchas veces se adaptaron a la situación y por eso no hacen una demanda de atención a los servicios sociales.

En un primer momento y en relación a la **demanda** hay que **determinar** ¿Por qué la familia establece contacto con el servicio?, ¿Qué quiere de los profesionales?, ¿Por qué pide ayuda ahora?, ¿Cuál es el problema y/o necesidad?, ¿Qué tipo de relación nos propone?

El **contexto** que presenta más ventajas para el profesional que va a trabajar con la familia, es aquel que está ligado a la **voluntariedad** de la familia en la petición de ayuda y a la motivación que tiene para el cambio. En este contexto la relación entre el profesional y la familia se basa en el apoyo y la colaboración/cooperación mutua. También puede ocurrir que la demanda se plantee a diversas instituciones con las que la familia mantiene contacto (centro escolar, servicios sociales, psiquiatría, juzgado…).

Un **contexto** frecuente desde el que se interviene en servicios sociales, es el de **control**, entendido como aquel contexto en el cual la demanda no proviene directamente de la familia, sino que proviene de otra entidad (juzgado, colegio, policía, vecinos, etc.) En este contexto es frecuente que la familia no quiera o incluso rechace la ayuda ya que no acude voluntariamente al servicio, lo hace porque "debe o tiene que hacerlo".

Cuando desde los servicios se fuerza a la familia, en mayor o menor grado, para que acepte su inclusión en un programa, por ejemplo, cuando es probable que los menores puedan ser retirados del hogar, la familia puede presentar resistencias a la intervención, ya que no siente la necesidad de ayuda que el servicio le ofrece, pero no se puede negar a la misma. En estas circunstancias, la relación profesional-familia no es la más adecuada para introducir elementos de cambio, precisamente porque no hay voluntariedad ni disposición para cambiar, y porque la familia no siente los objetivos como necesarios ni propios, ya que son los definidos por la ins-

titución y/o servicio. Siempre que la familia acepte la intervención, se pueden negociar los objetivos, los procedimientos de intervención y el tipo de relación entre la familia y el profesional, sin prejuicio de mantener aquellos objetivos y condiciones que vienen impuestas por la institución responsable.

No todas las familias ven la necesidad de mejorar su dinámica e interacción, la duda que surge en estos casos es ¿se debe trabajar con ellas? Sí, se tiene que intervenir siempre y cuando la derivación nos llega de otros servicios situados a un nivel jerárquico superior, como los equipos del menor, o bien cuando desde los servicios sociales municipales se decide su incorporación a un programa de atención familiar como paso previo a la percepción de alguna prestación económica o social. En estas circunstancias los resultados no suelen ser todo lo esperanzadores que se desea. Algunas de las dificultades, entre otras, en el trabajo con estas familias son, la incapacidad que tienen para aceptar la responsabilidad de sus actos, la negación del problema, la falta de motivación para cambiar, la incapacidad para desarrollar y mantener un compromiso para resolver la situación de dificultad y la imposibilidad de ver a los profesionales como potenciales agentes de ayuda. En estos contextos la intervención con las familias es difícil, pero puede ser viable si el proyecto se articula con objetivos precisos y graduales.

En ocasiones, la intervención profesional se mueve entre la confusión y la incongruencia de las intervenciones por la presencia simultánea de elementos de control y de ayuda. Esta indefinición obstaculiza la operatividad del trabajo cooperativo entre la familia y el profesional. Es aconsejable separar los contextos de intervención ya que un mismo profesional no los debe asumir simultáneamente.

El siguiente esquema facilita la comprensión de las formas en que la demanda se puede presentar:

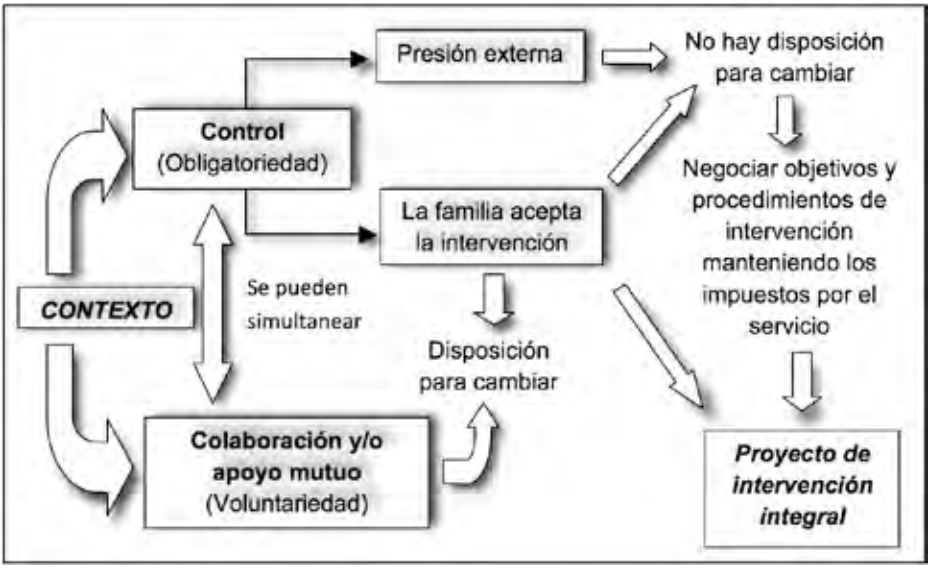


Gráfico 2: Contexto en el que se presenta la demanda al servicio

RELACIONES Y FUNCIONAMIENTO EN LA FAMILIA NO COMPETENTE

Los miembros de la familia no competente y/o multiproblemática, tienen un estilo de interaccionar y de relacionarse que las define, y en ellas convergen, con frecuencia, una serie de problemas y/o historias de desadaptación como puede ser alcoholismo, abandono, depresión, delincuencia, drogadicción, fracaso escolar, etc., que pueden superponerse y/o alternarse. Las crisis en estas familias son tan frecuentes que da la sensación de que "siempre está pasando algo".

Dar apoyo a estas familias e iniciar con ellas un proceso de ayuda requiere conocer los modos en que sus miembros se organizan, interactúan y se relacionan entre sí, su dinámica de funcionamiento, la estructura de los subsistemas, el establecimiento de los límites, etc.

En general, se puede decir, que las funciones parentales y la conyugalidad están deterioradas en estas familias. La **función parental** está deteriorada tanto en su vertiente afectiva como en la función de socialización de sus miembros. En lo relativo a la afectividad, los padres no dan a sus hijos la seguridad de que son queridos y valorados, esta circunstancia puede alterar su inserción y adaptación social ya que les falta protección respecto a su entorno, además los menores carecen de normatividad y no le son transmitidos valores, lo que les puede situar en una posición de conflicto con su entorno.

Las emociones en las familias no competentes se experimentan y expresan con gran intensidad y escaso control, incluso se pueden simultanear y alternar con signos contrapuestos. El clima emocional puede llegar a ser sofocante, intolerable,… y con frecuencia tienen lugar "tormentas" afectivas, con un carácter muy intenso pero también muy efímero.

La **disarmonía conyugal** es una constante en las parejas, los cónyuges se utilizan mutuamente pero son incapaces de darse afecto y reconocimiento, sus intercambios comunicativos y afectivos no son equilibrados ni igualitarios porque no se complementan. La pareja comparte pocas emociones, y los desencuentros emocionales se caracterizan por la explosión simultánea de sentimientos de signo opuesto, por lo que evolucionan fácilmente hacia la confrontación y el conflicto.

Los **límites** definen los subsistemas familiares. La familia competente tiene la capacidad de adaptarse continuamente a hechos y situaciones nuevas, sus límites son claros, semipermeables y definidos con precisión, de forma que todos sus miembros desarrollan plenamente sus funciones e interaccionan entre ellos y con el medio ambiente. En las familias no competentes, suele haber una indefinición en los límites entre los miembros de la familia, la tendencia es a la inestabilidad psicosocial porque la organización familiar no es la más adecuada y la capacidad de adaptación al medio es escasa.

La **jerarquía** refleja cómo está distribuido el poder y la autoridad en la familia. Los miembros del grupo familiar se organizan siguiendo unas pautas jerárquicas, de modo que unos tienen más poder ejecutivo y decisorio que otros, los padres tienen más poder que los hijos, aunque a medida que estos se hacen adultos, se mueven en un plano de mayor igualdad. Una situación frecuente de inversión de la jerarquía, se produce cuando, por ejemplo, una madre refiere que "no puede" con su hijo menor ya que éste está "subido a sus hombros", lo que puede estar ocurriendo es que esta madre le puede haber dado mucho poder a ese menor y por eso está "muy crecido" ocupando una posición de poder que no le corresponde.

En la pareja el poder debe ser compartido, cada uno tiene que sentir que el otro es competente y la confianza tiene que ser mutua. En las familias no competentes, el poder puede ser rígido e inflexible, a veces los padres luchan por el poder porque las posiciones jerárquicas no son claras, y en este proceso

pueden involucrar a uno o varios de los hijos formando alianzas o coaliciones para adquirir más fuerza.

La adecuada distribución de **roles** contribuye a la estabilidad del sistema familiar. Hay que conocer el papel que cada miembro de la familia, en especial los padres, tienen en relación a la afectividad, a las responsabilidades, etc., Hay que preguntarse ¿Quién apoya emocionalmente?, ¿Quién castiga?, ¿Quién refuerza a los hijos?, ¿Quién hace qué?.

En las familias no competentes, es difícil ubicar a cada uno de sus miembros con criterios de rol y estatus. Los roles suelen estar polarizados (dominancia-sometimiento) y la delegación de responsabilidades en uno de los miembros de la pareja suele ser rígida, o bien por el contrario, no está claro quién es quién, ni el lugar que ocupan.

Si no hay una adecuada distribución de los roles y de la jerarquía, pueden aparecer configuraciones familiares como la del hijo parentalizado y la del padre periférico.

El **hijo parentalizado** responde a la configuración en la cual un hijo, habitualmente el mayor, asume y desempeña funciones parentales (protección de los hermanos, ayuda en labores de casa, etc.), quedando de este modo excluido del subsistema fraterno y adquiriendo responsabilidades que corresponden a las figuras adultas de la familia.

La **figura paterna periférica**, se corresponde con el papel secundario de uno de los padres (con más frecuencia el padre) desde el punto de vista afectivo y/o económico aunque su presencia es estable en la familia. En estos casos, la figura de la madre suele ser demasiado central y muestra una actitud ambivalente hacia su pareja, al situarlo en algunos momentos en una posición muy negativa mientras que en otros lo defiende con gran tenacidad.

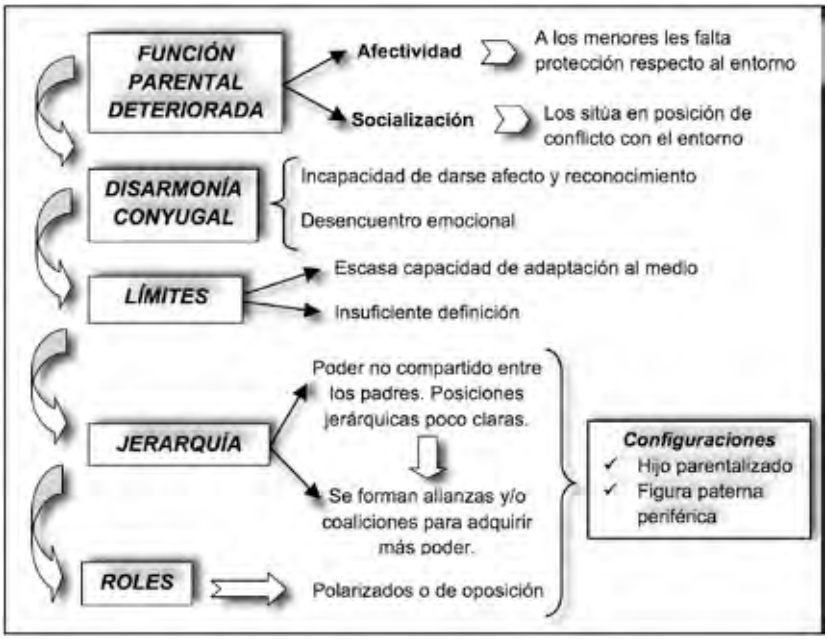


Gráfico 3: La dinámica interaccional en la familia no competente

El **contexto socioeconómico y cultural** tiene también gran importancia en estas familias. Las entradas económicas están a menudo integradas por subsidios de distinto orden y la suma global es incierta y difícil de definir. La inadecuada organización económica, la precariedad y el estado de abandono de la vivienda, la incorrecta delimitación de los espacios, etc son características constantes y es reflejo de la desorganización familiar.

Las familias usuarias de servicios sociales, y en particular de los Programas de Educación Familiar, se caracterizan por el deterioro en su funcionamiento, por la dificultad para realizar de manera satisfactoria tareas organizativas (apoyo económico, crecimiento y cuidado de los hijos, protección de los miembros más débiles, etc.) y expresivas (gestión de tensiones, estabilidad afectiva, etc.). En general, se puede decir que carecen de competencia para organizarse e interaccionar y por este motivo suelen estar asistidas y controladas por instituciones y servicios.

Dinámica interaccional entre la familia y los servicios que prestan la atención

Los servicios y los propios profesionales tienen, en muchas ocasiones, actitudes críticas negativas hacia las familias no competentes, incluso hay momentos en que las culpan de su situación, ven a los niños exclusivamente como víctimas, y entienden a la familia únicamente como parte del problema y no como parte de la solución.

Gráfico 4: Dinámica interaccional entre la familia y los servicios que prestan la atención

Se pueden nombrar las siguientes peculiaridades que caracterizan la **dinámica e interacción** que se establece entre las **familias y los servicios** que las atienden:

- Las familias pueden delegar en los profesionales de los servicios las funciones organizativas y afectivas que ellas no son capaces de realizar de manera satis-

factoria, contribuyendo de este modo a disminuir progresivamente su responsabilización.

- Cuando la familia comienza a ser atendida por la red institucional, parece caótica e inestable, pero esta circunstancia puede ser el resultado de múltiples y diversas intervenciones desde los servicios intervinientes, que pueden llegar a desarticular la dinámica familiar generando dependencia de los mismos.
- La intervención de un profesional, en ocasiones le da a éste un papel activo en la dinámica cotidiana de la familia y en la toma de decisiones, restando de este modo competencia a los padres y en consecuencia, los menores no ven a sus padres como figuras de referencia porque ven mermada su autoridad.
- Los profesionales con frecuencia, en su intervención, se centran en los aspectos más visibles del infortunio individual y familiar y se "olvidan" o dejan relegado a un segundo plano el afecto recíproco y la lealtad que une a los miembros de la familia.
- Cuando el contexto desde el que se interviene con la familia tiene un marcado carácter de control, es fácil que inconscientemente y con la mejor intención, el profesional haga una "intromisión" en la familia, que trae como consecuencia el debilitamiento de los vínculos afectivos y de los procesos de responsabilización parental.

Trabajar con estas familias no es tarea fácil, son muchas las **dudas y miedos** que estas situaciones generan **en los profesionales** que tienen que establecer una relación de ayuda con ellas. El profesional en su intervención, se plantea cuestiones como ¿Qué es lo que puedo hacer? ¿Me implico más o simplemente doy respuesta a la demanda explícita que me plantean? ¿A quién escucho o hago caso con toda la información que tengo y que muchas veces no solo no es coincidente, sino que por el contrario, es contradictoria?

El profesional que atiende a estas familias puede tener sentimientos de impotencia, actitudes defensivas, y tendencia a priorizar aquellas intervenciones que se centran en los aspectos carenciales en vez de hacerlo en la competencia familiar. El "*burnout*" es muchas veces el resultado, disminuyendo la motivación, el interés y la ilusión por el trabajo cotidiano.

Un aspecto importante a tener en cuenta con estas familias, es el **concepto de resiliencia** que se puede definir[5] como

> *"La capacidad del ser humano de sobreponerse a sus dificultades y al mismo tiempo a aprender de sus errores. Es decir, la capacidad de atravesar situaciones de crisis o de adversidad, superarlas y salir fortalecido de ellas transformándolas positivamente. Es conocer y enfatizar los recursos de las personas y grupos sociales para "salir adelante".*

Albert Camus resume y refleja muy bien el significado de este término en la siguiente frase

> *"En medio del invierno aprendí que había dentro de mí un invencible verano".*

Al hablar de resiliencia se pone el acento en:

- La interpretación de las experiencias estresantes o adversas como una parte más de la existencia, es decir, la persona resiliente llena de sentido estas experiencias. La red social es fundamental para superar las adversidades ya que proporciona apoyo y cuidados afectivos.
- La "mirada positiva", se tiende a enfatizar en las fortalezas, habilidades e intereses de la persona, es decir, construir sobre su potencial, su competencia.

---

5 López Espigares,T. (2005, primer cuatrimestre). Resiliencia: Un concepto a descubrir por el Trabajo Social, Revista de Trabajo Social y Acción Social, 34, 107.

- La iniciativa activa, la perseverancia y creer que "el cambio es posible". La adversidad y los retos se ven como oportunidades e incentivos para aprender y cambiar y no como una amenaza a la propia seguridad, se trata de cam biar el foco de atención de los problemas a las posibilidades para el crecimiento, lo que implica aprovechar las oportunidades que se van presentando.
- Dominar lo posible, aceptar lo que no puede ser cambiado y aprender a vivir con cierto grado de incertidumbre, o lo que es lo mismo "haz lo que puedas, con lo que tienes, en el tiempo que tienes y en el lugar en el que estás". El control hace referencia a aquellas personas que tienen la convicción de que son ellos y no la causalidad, o los demás, quienes deciden o pautan el curso de los acontecimientos. Si la persona tiene la sensación de que puede controlar los acontecimientos e influir sobre las propias experiencias, será capaz de interpretarlas si éstas son adversas.

LA INTERVENCIÓN SOCIAL CON LA FAMILIA

El cuento persa[6] "Quién dice A debe también decir B" describe y ejemplifica la dificultad inherente al cambio en el proceso de intervención con las familias, e incide en la importancia de evidenciar y reforzar los avances, por pequeños que sean, en relación al esfuerzo y capacidad de superación de los miembros de la familia implicados en el proceso.

> *Durante una clase, el maestro tenía grandes problemas con un alumno. "¡Di A!", le decía el maestro. Pero el niño movía la cabeza negativamente y cerraba los labios con fuerza. El maestro hizo acopio de toda su paciencia y comenzó nuevamente: "Anda, sé bueno y di "A", que no cuesta nada". Pero el niño le respondió con una mirada sarcástica. Tras repetidos intentos, perdió la paciencia y comenzó a gritarle "Di "A", di "A". La respuesta del niño fue sólo: "mmm-mrnm". El maestro hizo venir al padre y juntos imploraron al niño que dijese "A".*
>
> *El niño al fin se rindió, y para sorpresa de todos dijo clara y nítidamente "A". El maestro, sorprendido por el éxito pedagógico, exclamó: "¡Qué fantástico¡ ahora di "B". El pequeño protestó violentamente y, golpeando enérgicamente con su puñito en la mesa, dijo: "¡No quiero decir ninguna letra más¡ Ya sabía yo que si decía la letra "A", ustedes querrían que dijese "B", y entonces tendré que aprenderme el alfabeto completo, luego tendré que aprender a leer, aprender a escribir y aprender a sumar y restar. Como sabía esto, me negaba a decir "A".*

Para que la intervención sea efectiva, es indispensable marcar objetivos cuantificables, manejables y operativos, que permitan a posteriori visualizar los logros alcanzados. La familia tiene que ser consciente de que se trata de un proceso de larga duración, por lo que la colaboración familiar es esencial a lo largo del mismo.

La intervención busca enriquecer la dinámica familiar y posibilitar la autonomía respecto de las instituciones y/o servicios externos implicados en el proceso. Se favorece el cambio cuando se tiene en cuenta no solo la organización familiar sino también el contexto en el que la familia se mueve. Un tratamiento integrador tiene en cuenta la red social de la familia como un elemento clave e indispensable para el apoyo. En un primer momento, suele surgir el apoyo informal, que proviene de la familia extensa, de los amigos, de los vecinos, etc., la familia se dota, de este modo, de una red de relaciones que le aporta ayuda afectiva, instrumental y material.

6 Peseschkian, Nossrat (1998). El mercader y el papagayo. Historias orientales como herramientas en psicoterapia. Barcelona: Herder, 91.

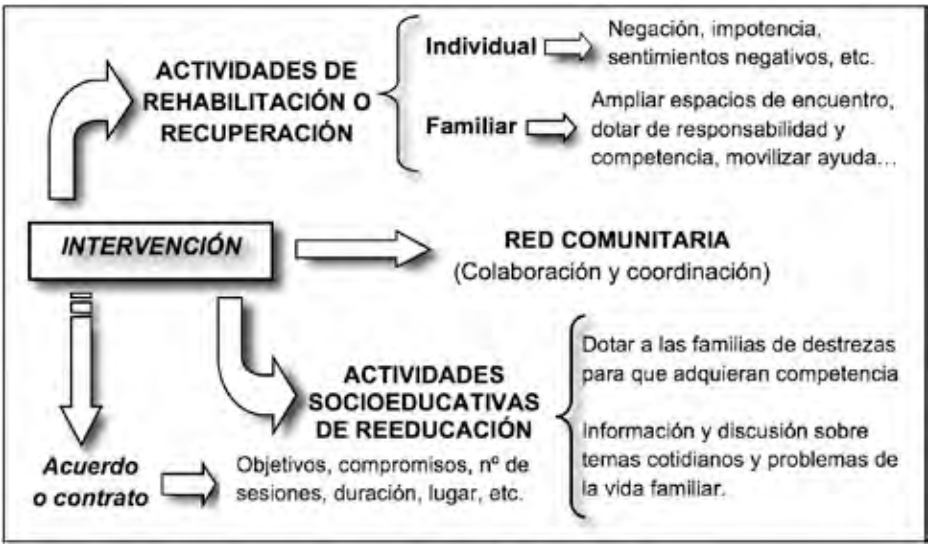


Gráfico 5: Intervención social con la familia

La intervención social se tiene que apoyar en las fortalezas/capacidades de la familia y en los procesos de responsabilización de sus miembros, en especial de las figuras parentales. La actuación profesional ayuda a la familia a explorar su propio funcionamiento, a adquirir habilidades prácticas, y a movilizar y desarrollar sus propios recursos.

La intervención se centra tanto en los problemas ya existentes como en la prevención de los que puedan aparecer, y supone realizar:

- Actuaciones socioeducativas de reeducación.
- Actividades personalizadas de rehabilitación o recuperación con la familia en general y con cada uno de sus miembros en particular.
- Coordinación con la red comunitaria.

Intervenciones socioeducativas de reeducación familiar

Son intervenciones que buscan esencialmente prevenir problemas o dificultades en la familia y/o en sus miembros individualmente, fortaleciendo y promocionando las relaciones en su medio.

Las intervenciones socioeducativas proporcionan información sobre temas cotidianos que atañen a la vida familiar, al funcionamiento conductual y emocional, y a la resolución de conflictos. Estas intervenciones tienen la intención de fomentar la discusión y la enseñanza sobre valores, patrones de comportamiento y sus consecuencias, etc., y pretenden dotar a la familia de las destrezas necesarias para que adquieran competencia.

La relación familia-escuela está muy ligada a estas intervenciones de tipo socioeducativo porque siempre contemplan como objetivo el proceso de escolarización de los menores. Entre las funciones de la familia está la de favorecer la incorporación de los menores al medio escolar y responder a las demandas que el sistema educativo les va exigiendo. Para que la escolarización y el rendimiento de los menores sea óptimo, es necesaria una adecuada comunicación, afectividad y relaciones interpersonales en el seno familiar.

Las intervenciones socioeducativas no solo abarcan el ámbito escolar, se pueden extender a los servicios sociales municipales, los servicios sanitarios y la comunidad en general.

Intervenciones de rehabilitación o recuperación familiar

Inciden en los problemas o dificultades que están presentes en la familia. La intervención se realiza a dos niveles, el individual y el familiar.

A nivel individual, se abordan aquellas áreas que bloquean el crecimiento personal del individuo como la negación, la minimización y proyección de la culpa a terceros, la impotencia, y los sentimientos negativos (ansiedad, hostilidad, tristeza…), siempre y cuando su intensidad interfiera seriamente en la dinámica personal y familiar. Estas vivencias no favorecen el cambio, ni el desempeño de roles, ni el establecimiento de límites intrafamiliares adecuados.

A nivel familiar las actuaciones estarán encaminadas a:

- Estimular ideas y percepciones nuevas que introduzcan variedad y riqueza en el espacio cognitivo.
- Dotar a los miembros de la familia, de responsabilidad y control sobre sus vidas y sobre lo que pueden hacer respecto a su situación.
- Introducir desde el primer momento comentarios sobre su papel activo en los avances y subrayar sus "lados fuertes", tanto los que ellos se atribuyen como los que nosotros detectamos que tienen. Se debe devolver comentarios positivos a la familia sobre sus cualidades, sus formas de actuar, de pensar…lo que no quiere decir "dar jabón", simplemente se trata de elogiar y legitimar aquello de lo que son capaces.
- Incidir en su capacidad de recuperación y competencia haciéndola protagonista activa de su propio proceso.
- Ampliar el espacio de encuentro en el que se comparten afectos y emociones.
- Establecer límites intrafamiliares adecuados y el desempeño de roles a través de tareas directas e indirectas.
- Desarrollar ritos familiares de unión, que reúna a los distintos miembros de la familia en la realización de actividades conjuntas.
- Explorar las reglas e interacciones familiares que indican fortalezas e integrarlas en la dinámica cotidiana.
- Dar apoyo a las necesidades de la familia, pero cuestionando las pautas de actuación que las mantiene estáticas y dependientes de los servicios y de sus técnicos. El profesional ayuda a la familia a explorar modos más adaptativos de funcionamiento.

Todas estas intervenciones tienen como objetivo enriquecer el proceso familiar, promover la autonomía de la familia en relación a los servicios, dotar a la familia de competencia, favorecer los procesos de responsabilización de sus miembros y evitar en definitiva, la institucionalización de los menores en aquellos casos que se valoró una situación de riesgo.

Intervención en la red familiar

Las distintas instituciones y/o servicios son fuerzas interactivas en la red comunitaria que incluyen a una familia, y ésta es la piedra angular del trabajo en coordinación. El trabajo de los diversos profesionales que conforman la red institucional será muy efectivo si:

- Hay una adecuada cooperación y colaboración de todos los sistemas implicados en el proceso (educativo, sanitario, servicios sociales, etc.)
- Existe un consenso en los objetivos de trabajo y la coordinación necesaria para optimizar resultados, evitando el trabajo fragmentado de los distintos servicios que intervienen con la familia.
- El trabajo con la red institucional evita la repetición de actuaciones, que puede te-

ner como consecuencia la atribución de etiquetas a la familia "desmotivación respecto al cambio" y/o "actitud poco colaboradora".

Un aspecto peculiar de la intervención social con familias en situación de riesgo, por la riqueza de la información que nos aporta, es la **intervención en el domicilio**. El hogar es el lugar fundamental de la vida de toda persona, las peculiaridades de cada vivienda influye en las costumbres, la intimidad y la rutina vital. La visita al domicilio supone el acercamiento al espacio íntimo de convivencia, al escenario donde fluyen los afectos, donde tienen lugar los problemas, las dificultades y los conflictos, pero también donde se pueden encontrar las soluciones. Conocer el domicilio ayuda a entender las situaciones y circunstancias por las que la familia está pasando, pero además, al acercarnos al domicilio conocemos el entorno (barrio, calle, localidad) y la vecindad proporcionándonos mucha información sobre el ambiente social.

La organización del hogar dice mucho de sus moradores, es una manifestación no verbal de la dinámica interna de la familia, todos y cada uno de los objetos de la vivienda (color de las paredes, disposición de los muebles, la limpieza…) adquieren valor de mensaje. La forma en que una familia vive, organiza el espacio, distribuye los enseres, dice mucho de sus modos y formas de relación. La visita al domicilio también nos ayuda a descubrir los roles, la jerarquía y los límites del sistema familiar.

La intervención en el domicilio requiere un cuidado especial, la tendencia de los técnicos es a errar más por exceso que por defecto en la intervención, y si su implicación en las actuaciones es muy directa y activa, la familia tiende a actuar por debajo de sus posibilidades y responsabilidades, porque delega gran parte de sus competencias en este profesional.

Un elemento esencial para comprometer a los miembros de la familia desde el primer momento y favorecer su cooperación, es la elaboración del **acuerdo o contrato** en el que se define la relación entre el técnico y la familia, e incluye el proyecto de trabajo, cuyo resultado será evaluable al finalizar la intervención.

El acuerdo tiene que precisar, como mínimo, los siguientes aspectos:

- Identificar los problemas o necesidades de la familia sobre los que se puede esperar un cambio o mejoría con el apoyo de un técnico.
- Definir los objetivos del proyecto que tienen que ser reales y evaluables como resultado del proceso de intervención. Con la familia hay que consensuar los compromisos y las responsabilidades que van a asumir en relación a los cambios que es necesario introducir y a los logros deseados. Es muy importante que la definición de objetivos no sea una imposición del profesional, sino una parte del proceso hecha con y para la familia. Además cada objetivo tiene que estar formulado de manera que pueda ser medido y evaluado a lo largo de la intervención, a través de sus indicadores. El mejor nivel de consecución del objetivo no tiene porque ser el óptimo, será válido aquel que suponga un pequeño cambio en positivo para la familia.
- Los miembros de la familia que deben asistir o estar presentes en las entrevistas y en las tareas a realizar.
- La ubicación y el lugar de los encuentros (en el servicio o en el domicilio), el número, la duración y la periodicidad de los mismos.

El contrato tiene que ser flexible, y por lo tanto susceptible de adaptación y modificación en cualquiera de sus términos cuando las circunstancias así lo requieran.

Mención especial merece el momento de **finalizar la intervención** con la familia, bien porque se observan cambios que su-

ponen una mejoría en la situación, o porque se han conseguido los objetivos fijados en el proyecto de trabajo. Este último momento no se muestra ajeno a las emociones y sentimientos, ya que éstos aparecen tanto en el profesional como en la propia familia. Entre los sentimientos presentes en el profesional destacar la ambivalencia, las dudas, la angustia, la pérdida, etc., y en relación a la familia, la autonomía y satisfacción, la negación de que la intervención ha finalizado, la hostilidad y la regresión a conductas que ocurrían al inicio de la intervención. Estar atentos a estos sentimientos y saber reconocerlos es un paso importante en el crecimiento y maduración de ambas partes.

RED DE RECURSOS SOCIALES ORIENTADOS AL APOYO DE LA FAMILIA EN SU ENTORNO

En este apartado se dedica especial atención a los centros de atención de día y servicios complementarios, al Programa de Integración Familiar y a las ayudas de prevención y apoyo a familias en situaciones carenciales graves para la preservación de los menores en su medio.

Los centros de atención de día y servicios complementarios[7]

Los *centros de atención de día* son equipamientos que proporciona atención de día a menores que se encuentran en situación de riesgo, desamparo o conflicto social. Ofrecen servicios de apoyo socioeducativo y familiar, con el objeto de favorecer su proceso de normalización. Pueden funcionar como centros específicos de atención de día o como unidades de atención de día integradas en centros residenciales. Las prestaciones de estos centros son diferentes según se trate de atención de día básica o de atención de día integral.

a) En la *atención de día básica* se ofrecen los siguientes servicios:
   - Alojamiento diurno.
   - Atención durante el curso lectivo.
   - Horario de atención flexible.
   - Alimentación: comida, merienda y en casos puntuales desayuno.
   - Apoyo y seguimiento escolar, incluyendo materiales fungibles.
   - Transporte de ida y vuelta al domicilio familiar.
   - Participación en actividades extraescolares.
   - Colaboración en la normalización de la dinámica familiar.

b) En la *atención de día integral* se ofrecen los siguientes servicios:
   - Atención durante todo el año, incluyendo fines de semana y vacaciones.
   - Horario como mínimo de 8 de la mañana a 8 de la tarde.
   - Alimentación; desayuno, comida, merienda y cena.
   - Higiene y educación en hábitos de salud, incluyendo materiales.
   - Animación del tiempo libre y materiales necesarios para las actividades.
   - Transporte de ida y vuelta al domicilio familiar.
   - Ropa y calzado.
   - Servicio de tutorías: orientación psicoeducativa.

Dirigidos especialmente a la infancia se encuentran:

- Las escuelas infantiles.
- Los puntos de atención a la infancia (PAI).
- Los espacios infantiles.

7 Decreto 329/2005, del 28 de julio, por el que se regulan los centros de menores y los centros de atención a la infancia (DOG nº 156, del 16 de agosto de 2005). En este Decreto se establecen los requisitos específicos que deben cumplir los centros de menores y de atención a la infancia, así como las prestaciones mínimas que deben ofertar a los usuarios/as.

Las escuelas infantiles son equipamientos diurnos de carácter educativo y asistencial, dirigidos a menores de 3 meses a 3 años edad, que tienen por objeto su desarrollo armónico e integral, apoyando la función educativa de la propia familia y facilitando el acceso de los padres al mundo laboral.

Los puntos de atención a la infancia (PAI) son establecimientos de carácter diurno y titularidad municipal que tienen como finalidad prestar apoyo a los padres, tutores o guardadores de menores de 3 meses a 3 años de edad, cuando se encuentren en situaciones que les impidan su cuidado. Estos establecimientos están pensados para ayuntamientos con poblaciones inferiores a 5.000 habitantes.

Los espacios infantiles son establecimientos que prestan atención diurna no continuada a menores de 2 a 8 años de edad, con una permanencia de los menores inferior a 15 horas semanales.

Como *servicios complementarios* de atención a la infancia se ofrecen:

El *servicio de atención y cuidado dentro y fuera de la jornada ordinaria*. Es un servicio de atención no continuada que tiene como finalidad prestar apoyo a los padres, tutores o guardadores cuando lo precisen, y especialmente en la conciliación de la vida familiar y laboral. Pueden ser de servicio diurno o nocturno. Ambos se dirigen a menores de 0 a 8 años de edad y son prestados en escuelas infantiles, con la particularidad de que el servicio nocturno se puede prestar también en los puntos de atención a la infancia.

El *servicio de comedor*. Está dirigido a menores de 0 a 12 años, y puede prestarse en escuelas infantiles, puntos de atención a la infancia o espacios infantiles. Se orientan principalmente a facilitar la conciliación de la vida familiar y laboral.

El Programa de Integración Familiar

Este programa lo lleva a cabo la Fundación Meniños, a través de los Equipos de Integración Familiar, y tiene como destinatarios a familias con menores en situación de riesgo. La intervención de los equipos se dirige a reducir los factores de riesgo y potenciar los factores de protección, y evitar la separación de los menores de sus familias.

Las funciones que desarrollan son:

- Asesoramiento y orientación familiar, informando y apoyando a la familia en la utilización de los recursos socio-sanitarios del entorno.
- Apoyo psicosocial, a través de actuaciones de inserción social de la familia en su comunidad de referencia y con familia extensa.
- Apoyo en la búsqueda de empleo para favorecer la adecuada inserción en el mundo laboral.
- Educación familiar, por medio del asesoramiento y transmisión de habilidades concretas de organización de la vida cotidiana y de cuidado y educación de los hijos, que permitan un funcionamiento autónomo.
- Terapia familiar, orientada a la modificación de la estructura familiar disfuncional, generando pautas de relación adaptativas entre los miembros del sistema familiar.
- Colaboración con los recursos sociales, educativos y sanitarios para la atención integral de los menores.

La Fundación Meniños desarrolla este programa a través de convenios con la Xunta de Galicia contando con un equipo de intervención familiar en cada provincia.

Las ayudas de prevención y apoyo a familias en situaciones carenciales graves para la preservación de los menores en su medio[8]

La finalidad de estas ayudas es proporcionar apoyo económico y profesional a las familias para garantizarles la atención adecuada a sus hijos y favorecer la permanencia de estos en su medio, evitando los riesgos de desestructuración familiar, así como facilitarles a las unidades familiares la adquisición de habilidades de atención, cuidado y educación de los menores, así como la capacidad de autoorganización del núcleo familiar.

Los beneficiarios de estas ayudas son las unidades familiares con hijos menores de edad que se encuentren en circunstancias de riesgo social, y precisen de apoyos económicos para satisfacer sus necesidades básicas (en lo relativo a alimentación, higiene, vestuario, atención médica, escolarización regularizada y cuidados de carácter integral), y evitar la desestructuración familiar.

Para acceder a ellas se exige que la unidad familiar tenga abierto un expediente por los servicios sociales municipales o de atención especializada, por posible situación de riesgo de menores o existencia de la misma, por lo menos con 6 meses de antelación a la convocatoria de estas ayudas.

La cuantía de las ayudas oscila entre un mínimo mensual de 100 € y un máximo de 500 € por cada unidad familiar, sin superar 150 € por cada menor.

En el compromiso escrito que se firma se incluye, entre otros aspectos:

- Contribuir a la normalización e integración social del núcleo familiar
- Atender correctamente a la educación de los menores a su cargo.
- Alcanzar cuanto antes la plena autonomía familiar.

8 La última convocatoria se recoge en la Orden de 5 de mayo de 2010 (DOG nº 89, de 12 de mayo de 2010).

BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

**Besada Agra, L. (2005). A intervención coas familias en risco de exclusión social desde o programa de educación familiar, *Revista Galega de Ciencias Sociais. 4,* 41-53.

Analiza el complejo mundo de las familias en situación de riesgo social que son objeto del Programa de Educación Familiar, y cuya intervención se realiza en el contexto de los servicios sociales comunitarios. Por un lado, se analiza el desarrollo del programa en los ayuntamientos de Galicia, y de otra parte, se hace una aproximación desde las Corporaciones Locales de la provincia de A Coruña a su dinámica, al perfil de las familias usuarias, y a la figura del educador familiar.

**Cirillo, S. (1994). *El cambio en los contextos no terapéuticos.* Barcelona: Paidós.

Hay capítulos que están dedicados a analizar la intervención en un campo concreto (educación, personas mayores, toxicómanos, discapacidad, el enfermo psiquiátrico). Se aborda la intervención desde el trabajo cooperativo con la red y el enriquecimiento de estos intercambios para los profesionales implicados. Tiene gran interés todo lo relacionado con el contexto de control y la posibilidad de cambio para las familias consideradas de riesgo. Todo el libro contiene muchos ejemplos de casos con los que trabajaron los autores, y la descripción y explicación de la intervención realizada, facilitando la comprensión de los conceptos planteados con anterioridad.

***Colapinto, J. (1996, segundo semestre). La dilución del proceso familiar en los Servicios Sociales: implicaciones para el tratamiento de las familias negligentes, *Revista Redes*; *volumen 1; 2,* 9-33.

Aborda la intervención con las familias "negligentes", cuestionando el efecto diluidor de los servicios que las atienden.

El eje del artículo es el papel activo que desarrollan los agentes públicos en la intervención con las familias, debilitando de este modo su proceso familiar. Apuesta por un trabajo profesional que para ser más efectivo, se debe enfocar a realizar intervenciones destinadas por un lado a interrumpir los patrones de interacción existentes y por otro lado a favorecer las intervenciones nutrientes en la familia.

***Coletti, M., Linares, J. L. (Comp) (2001). *La intervención sistémica en los Servicios Sociales ante la familia multiproblemática*. Barcelona: Gedisa.

El libro se centra en análisis de la familia multiproblemática desde el modelo sistémico, aborda su concepto y configuración. Analiza el primer contacto del profesional con la familia, la demanda y la intervención que se realiza con ella, destacando en este punto la importancia de la escucha del relato y del trabajo con la red. Comenta los instrumentos de trabajo y las emociones y tensiones presentes en estas situaciones por parte de los profesionales. Analiza con precisión la complejidad de las organizaciones de servicios sociales y sus relaciones de poder. Los dos últimos capítulos del libro abordan la prevención y la terapia de la toxicodependencia en la ciudad de Palermo y la experiencia en la Ciutat Vella de Barcelona con familias multiproblemáticas. A lo largo de todo el libro, se van dando pautas para el abordaje de las familias multiproblemáticas y para la intervención. Es muy didáctico porque está lleno de ejemplos y descripciones de casos.

*** Fernández García, T., Ponce, L. (2011). *Trabajo Social con Familias*. Madrid: Ediciones Académicas.

Es un manual básico que comienza exponiendo la perspectiva histórica y sociológica de la familia, así como su paso por el ciclo vital, evidenciando las diferentes circunstancias que las pueden hacer caer en situaciones de vulnerabilidad y riesgo social. Describe las necesidades y problemas que precisan de apoyo institucional a través de los recursos económicos y sociales, pero también plantea las metodologías, modelos teóricos y técnicas aplicables por los profesionales involucrados en la intervención.

***González Calvo, V. (2003, primer trimestre). La visita domiciliaria, una oportunidad para el conocimiento de la dinámica relacional de la familia, *Revista de Servicios Sociales y política Social: Familia: Políticas y Servicios (II)*; *61*, 63-86.

Este artículo parte de la idea de que la casa ocupa un lugar fundamental en la vida de toda persona. La visita a domicilio facilita el intercambio espontáneo de relatos y experiencias, permitiendo de un lado obtener, verificar y ampliar información y de otro estudiar y observar el ambiente social. Analiza los aspectos que se deben observar en la visita a domicilio, como son las relaciones, la dinámica interna de la familia, y la forma en la que los distintos contextos pueden condicionar la visita a domicilio.

**López, S., Escudero, V. (2003). *Familia, evaluación e intervención*. Madrid: CCS.

La primera parte del libro analiza conceptos y teorías sobre la familia, y la evolución familiar en base a las transiciones y las tareas evolutivas. La segunda parte se centra en la evaluación, analizando el modelo circunflejo de Olson y el de Beavers entre otros, y explica el genograma y el ecomapa como instrumentos para la evaluación de la estructura familiar. Analiza también un procedimiento desarrollado para evaluar la consecución de metas en el trabajo de intervención familiar (GAS), que parte de la utilización de escalas. Dedica un capítulo a la intervención desde el punto de vista psicoeducativo, haciendo

especial hincapié en la intervención en el hogar desde la terapia familiar en el contexto de la salud y de la enfermedad. El libro finaliza con un capítulo destinado a los programas de intervención familiar, las consideraciones de partida, los supuestos, los principios, la operativización, etc.

***Trevithick, P. (2002). *Habilidades de comunicación en intervención social*. Madrid: Narcea.

Se trata de un manual básico pero muy interesante sobre la forma de afrontar los problemas y situaciones complejas. A lo largo del libro y a través de ejemplos, casos prácticos y transcripciones de entrevistas nos va acercando a las herramientas y habilidades necesarias para afrontar estas situaciones. Sus siete capítulos son muy didácticos y de fácil comprensión incluso para los más inexpertos en el tema.

**Melillo, A., Elbio, N., Suarez Ojeda. E. (Comp.) (2002). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Barcelona: Paidós.

El libro examina los factores que intervienen en la producción de la resiliencia individual-familiar y comunitaria, permitiendo con ello el diseño de métodos prácticos de promoción de dichos factores, para asegurar un desarrollo favorable. El enfoque de promoción de la resiliencia que hacen los autores se asocia a la prevención, y por eso tiene interés a la hora de actuar en el plano social. Desplaza el enfoque tradicional basado en las carencias y los factores de riesgo, para situar la intervención en los factores de protección, las fortalezas y la creatividad del individuo y de su entorno.

***Minuchin, P., Colapinto, J., Minuchin, S. (2000). *Pobreza, institución y familia*. Buenos Aires: Amorrortu.

El libro comienza con la exposición de principios teóricos y técnicas específicas para la intervención directa con familias "pobres". A lo largo de todo el libro se incide en la importancia del trabajo colaborativo entre las distintas instituciones o servicios que actúan con la familia. Aborda el trabajo desde la óptica de los tres sistemas presentes: el sistema institucional (con la red), el sistema familiar (organización y pautas de interacción repetitivas) y el sistema interventivo (aborda la intervención en el servicio y en el domicilio, así como la información a recabar). El eje conductor es el trabajo con las fortalezas familiares. Todo el libro está lleno de ejemplos prácticos y análisis de entrevistas que facilitan la comprensión de los aspectos teóricos.

*Walsh Froma (2008, noviembre). Pérdida traumática: Facilitando la resiliencia familiar. Ponencia presentada al *Congreso familia y crisis. Nuevas modalidades para el siglo XXI*. Castellón de la Plana.

Aborda la pérdida desde una perspectiva sistémica y desde las implicaciones que ésta conlleva, sobre todo las pérdidas complicadas. Relaciona la resiliencia con la pérdida y trata las claves para la misma (sistema de creencias, patrones organizativos y procesos de comunicación), la creación de significados, las perspectivas positivas, la flexibilidad para la adaptación y las conexiones. Finaliza con una guía práctica para fortalecer la resiliencia familiar.

Claves: *** Muy interesante

** Aconsejable

* Interesante

REFERENCIAS NORMATIVAS Y ESTRATÉGICAS

Consellería de Familia e Promoción de Emprego, Muller e Xuventude (2000). Decreto 42/2000 polo que se refunde a normativa reguladora vixente en materia de familia, infancia y adolescencia, *DOG* nº 45, do 6 de marzo.

Conselleria de Familia, Xuventude, Deporte e Voluntariado (2005). Decreto 329/2005, do 28 de xullo, polo que se regulan os centros de menores e os centros de atención á infancia, *DOG* nº 156, do 16 de agosto.

Consellería de Traballo e Benestar (2010). *Plan de Actuación Social de Galicia, 2010-2013. Horizonte 2015,* Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Consellería de Traballo e Benestar (2010). Orde do 5 de maio de 2010 pola que se establecen e se convocan axudas de prevención e apoio a familias en situacións carenciais graves para a preservación dos menores no seu medio, *DOG nº* 89, do 12 de maio.

Dirección Xeral de Familia (2003). *I Plan Integral de Apoio ao Menor,* Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Jefatura del Estado (1996). Ley Orgánica 1/1996, del 15 de enero, de protección jurídica del menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de enjuiciamiento civil, *BOE* nº 15, de 17 de enero.

Presidencia da Xunta (2011). Ley 3/2011, do 30 de junio, de apoyo a la familia y a la convivencia de Galicia, *DOG* nº 134, del 13 de julio.

Secretaria Xeral de Igualdade (2008). *IV Plan de Apoio ás Familias Galegas 2008-2011,* Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA, ESPECIALMENTE DE AQUELLAS EN SITUACIÓN DE RIESGO PSICOSOCIAL *Nereida del Carmen Armas Guerra.* PÁG. 9 CONSUMO DE SUSTANCIAS PSICOACTIVAS EN MENORES / JÓVENES INFRACTORES *Paula Caro Figueroa, Lucía Carreño Rivero Fundación IDEO* PÁG. 31 COMPETENCIA PARENTAL Y NECESIDADES CRIMINÓGENAS EN UNA MUESTRA DE MENORES INFRACTORES *Juan Luís Basanta Dopico* PÁG. 37 INTERVENCIÓN EN FAMILIAS CON MENORES EN SITUACIÓN DE RIESGO *Lourdes Besada Agra, Mª Elena Puñal Romarís* PÁG. 47