

La reproducción intergeneracional de la exclusión social y su detección desde la educación infantil

María José Díaz-Aguado Jalón y Rosario Martínez Arias
Universidad Complutense de Madrid

En este artículo se analiza la relación entre la seguridad manifestada por los niños y las niñas de 3-6 años en el modelo interno de apego, evaluado través de una entrevista, y su adaptación a la escuela infantil observada por el educador, así como la relación entre ambas variables y la desventaja socioeconómica de sus familias. El estudio se ha realizado con N= 128, 64 del grupo en desventaja y 64 del grupo de comparación. Sus resultados reflejan que los sujetos de familias con graves problemas de exclusión tienen una peor adaptación escolar en todos los factores evaluados: competencia y empatía, pasividad/aislamiento y conductas antisociales; y manifiestan en la entrevista menor frecuencia de modelo seguro y mayor frecuencia de los modelos desestructurado y de evitación que los sujetos del grupo de comparación. Estas diferencias pueden ser interpretadas como el origen de la reproducción de la exclusión y desestructuración que caracteriza la vida de sus familias.

The intergenerational transmission of social exclusion and its detection in early childhood education.
In this paper we analyse the relationship between the self-confidence manifested by 3-6 year old in the internal working model (evaluated by interview) and their adaptation to nursery environment observed by their teacher, along with the relationship between these variables and the social-economic disadvantage encountered by the families of the children. The study was carried out with 128 children (64 from families in deprived circumstances and 64 in the contrast group). The results show that children from families with serious problems of exclusion exhibit adaptation deficiencies in all of the assessed factors: competence and empathy, passiveness/isolation and antisocial behavior; in the interview, they also show less frequency of the secure model, and higher frequency in the destructured and avoidant models than in the contrast group. These differences can be interpreted as the origin of the exclusion and destructure that characterises the families in question.

A través de las relaciones de apego que los niños establecen desde su primera infancia con los adultos encargados de su cuidado desarrollan las primeras representaciones sobre lo que puede esperarse de los demás y de uno mismo, de las que depende su capacidad de autorregulación. Estos modelos internos básicos (*internal working model*) pueden explicar la relativa continuidad que en ocasiones se observa entre la calidad de las primeras relaciones con la calidad de las que se establecen en edades posteriores (Ainsworth, 1993; Bolwby, 1980; Crittenden, 1992; Carlson, Sroufe y Egeland, 2004; Thompson, 2000), así como la tendencia a la reproducción intergeneracional del tipo de apego (Bowlby, 1969, 1980; Ricks, 1985; Kazui, Endo, Tanaka, Sakagami y Suganuma, 2000). Ambos tipos de continuidad (intrasujeto e intergeneracional) han sido atribuidas tanto a la continuidad del ambiente en el que se desarrollan los modelos de apego como a la posibilidad de que actúen como expectativas que se cumplen automáticamente (Ainsworth, 1993). Y a ellos se alude con cierta

frecuencia para explicar la reproducción de determinados problemas familiares, como el maltrato (Aber y Allen, 1987), aunque sin prestar apenas atención a la posibilidad de que puedan influir en otros problemas sociales que también tienden a reproducirse de generación en generación (Serbin y Karp, 2004), como la exclusión, asociados a la forma de estructuración de nuestra sociedad, al transmitir desde la más temprana infancia lo que puede esperarse de la vida.

El origen de la reproducción intergeneracional de la desventaja socioeconómica viene situándose desde los años 70 (Harter y Zigler, 1974; Zigler y Valentine, 1979) en torno a las dificultades en la motivación de eficacia, que se desarrollan con posterioridad a los modelos y representaciones básicos (Aber y Allen, 1987; Busch-Rossnagel, Vargas, Knauf, Planos, 1993). Y a pesar de los avances producidos en los últimos años en el estudio de dicha desventaja, diferenciándola del tradicional concepto de «bajo estatus socioeconómico», y orientándola más al estudio de los procesos y al ámbito socioemocional (Bradley y Corwyn, 2002; Huston, McLoyd y García Coll, 1994; Parke et al, 2004; Serbin y Karp, 2004), apenas se ha prestado atención, en este sentido, a su relación con los modelos internos básicos.

La evaluación de los modelos internos resultantes de la relación de apego ha seguido, en líneas generales, las categorías de clasificación definidas por Ainsworth, Bhehar, Water y Wall (1978), a

partir de la observación de la *situación extraña* en la primera infancia, en torno al *apego seguro*, cuando el adulto proporciona la seguridad para explorar lo nuevo y afrontar el estrés, y dos tipos de *apego inseguro* (*de evitación*, reflejado en la falta de expresión de afecto o tensión y la tendencia del niño a evitar al adulto, y *ambivalente*, caracterizado por la dificultad para explorar lo nuevo y la emisión de conductas contradictorias hacia el adulto). En trabajos posteriores, se reconoce la necesidad de incluir también el *apego inseguro desorganizado*, en el que falta una estrategia coherente para tratar con el estrés y la separación (Main y Solomon, 1986), en relación al cual se han observado los principales trastornos —de externalización— en edades posteriores (Moss, Cyr, Dobois-Comtois, 2004), así como la especial dificultad de clasificación que supone el apego de resistencia, tanto a través de la conducta (Ainsworth, 1993) como a través de entrevista (Bretherton, Ridgeway y Cassidy, 1993), debido probablemente a que su frecuencia es bastante menor a los otros tipos de apego inseguro.

Uno de los procedimientos de evaluación que permite evaluar mejor los modelos internos básicos en sujetos de tres a seis años son las entrevistas basadas en historias sin final que el niño debe completar, expresando así sus expectativas sociales básicas, de validez comprobada para captar la seguridad versus inseguridad del apego (Bretherton et al, 1993; Verschueren, Marcoen y Schoefs, 1996). A partir de dicha metodología, la investigación que aquí se presenta se orienta en torno a los siguientes objetivos:

- 1) Analizar en niños y niñas de 3 a 6 años la relación entre el modelo interno manifestado en la entrevista y la adaptación a la escuela infantil observada por el educador, siendo previsible una relación significativa entre la seguridad reflejada en aquel y una buena adaptación escolar.
- 2) Conocer si existen diferencias en el modelo básico y en la adaptación a la escuela infantil entre los niños y niñas de 3 a 6 años de entornos familiares en desventaja con los que no están en dicha situación. La naturaleza de los problemas que en la actualidad tienen las familias que sufren graves situaciones de exclusión social lleva a prever diferencias significativas asociadas a dicha desventaja en ambas variables.

Estos dos objetivos buscan poder detectar lo antes posible los antecedentes de la exclusión social, como condición para trabajar con eficacia en su erradicación.

Método

Participantes

En la investigación participaron un total de 8 centros educativos de la Comunidad de Madrid, 7 escuelas infantiles y un colegio público de Educación Primaria. Las escuelas fueron seleccionadas de forma propositiva y no aleatoria, ya que se requería que cumplieren determinados criterios: 1) ser escuelas infantiles públicas, gestionadas directamente por la Comunidad de Madrid o por el Ayuntamiento del municipio donde se ubican; 2) contar entre su alumnado con niños procedentes de entornos familiares en desventaja (respecto al acceso de su familia a los recursos sociales y económicos disponibles en nuestra sociedad); 3) contar con equipos educativos sensibilizados a la necesidad de erradicar situaciones de exclusión desde la educación; 4) y disposición de los equipos educativos a la colaboración en la investigación.

El contacto con las escuelas participantes se estableció en primer lugar a través de sus directoras, a las que se les presentó la investigación, y, posteriormente, en reuniones con el equipo educativo de cada escuela, se expusieron los objetivos, el método y los procedimientos a seguir para el desarrollo de la misma. El equipo educativo decidía entonces su participación y se elaboraba con cada educador el calendario de trabajo. El número de personas de los equipos educativos que colaboraron fue de 34: 30 educadoras y 4 educadores.

Los niños incluidos en los grupos de desventaja y de comparación fueron seleccionados cuidadosamente por los equipos de los centros, según los siguientes criterios de inclusión establecidos. Los criterios para el grupo en desventaja fueron los siguientes: 1) dificultad de sus familias para acceder a los recursos económicos, culturales y sociales presentes en nuestra sociedad (escasos y precarios recursos económicos); y 2) bajo nivel de estudios de los padres. Muchos de estos casos se podrían considerar dentro de lo que actualmente se denominan *underclass*, es decir, familias que se encuentran en una situación de exclusión social, distinta y peor que la de las familias tradicionalmente denominadas como *clase baja*. Para la inclusión en el grupo de comparación se requería que los sujetos perteneciesen a familias en una situación clara de no desventaja: 1) disponer de ingresos estables procedentes del trabajo de uno o a veces los dos padres; 2) que ambos padres o, como mínimo, uno de ellos tuviera estudios medios; y 3) pertenecer al grupo étnico mayoritario.

No se incluyó en la muestra ningún niño con discapacidad, para evitar que dicha situación pudiera distorsionar los resultados.

El número total de niños participantes fue de 128, de los cuales 64 niños se encontraban en situación de desventaja y 64 no se encontraban en dicha situación. La composición de los dos grupos se equiparó en sexo y edad. En la tabla 1 puede observarse la equivalencia numérica de niños y niñas y las medias de edad. Los rangos de edad en ambos grupos están comprendidos entre 24 y 72 meses. El estadístico de contraste *t de Student* puso de relieve la inexistencia de diferencias significativas entre los dos grupos ($t(126 \text{ grados de libertad}) = -0,32, p = 0,75$). En la misma tabla también se presenta la composición de los grupos en cuanto a la pertenencia o no a minorías étnicas. En la Entrevista sobre Modelos de Apego, descrita más adelante, dado lo costoso de su aplicación y corrección, se obtuvieron datos solamente de 85 sujetos.

Las minorías étnicas o culturales a las que pertenecen los 26 niños son muy variadas: marroquíes (10), latinos (6), del África Subsahariana (6), gitanos (1) y otras (3).

Grupos	Media D.T.	Sexo		Minorías	
		Niños	Niñas	No	Sí
Comparación	45,5 (11,2)	33	31	64	0
Desventaja	46,0 (11,4)	33	31	38	26
Total	45,7 (11,3)	66	62	102	26

Variables e instrumentos

El modelo de apego fue evaluado mediante la *Entrevista sobre Modelos de Apego y Expectativas Básicas* (Díaz-Aguado, Martínez Arias, Martínez y Andrés, 2000). Consta de tres historias sin final que debe completar el niño entrevistado. Historias que fueron seleccionadas de las utilizadas en una versión más amplia por Bretherton, Ridgeway y Cassidy (1993), cuyos criterios sirvieron también como punto de partida para definir los utilizados en este estudio. La realización de la entrevista se inicia con una breve narración llevada a cabo por la entrevistadora, escenificándola con muñecos, pidiendo al niño a continuación que invente el final que desee o que piense que debe tener lugar. Las historias que se presentan hacen referencia a escenas que pueden tener lugar en la vida cotidiana de cualquier niño y en las que intervienen distintos miembros de la familia. El contenido de las tres historias es el siguiente:

Historia 1: El zumo derramado. «Por la mañana la familia se levanta y va a desayunar. Se sientan alrededor de la mesa y cuando el pequeño va a beber de su vaso derrama el zumo (o lo que el niño entrevistado suele beber en el desayuno) por el suelo».

Historia 2: La rodilla herida. «La familia sale a pasear por un parque donde hay una pequeña montaña. El niño pequeño sube por ella y se cae al suelo, haciéndose una herida en la rodilla.»

Historia 3. Un monstruo en la habitación. «Es de noche, la familia está reunida en el salón y el niño debe irse solo a su cama a dormir. Cuando llega a la habitación empieza a llorar y a decir que tiene miedo porque hay un monstruo en su habitación».

En cada historia, después de que la investigadora presenta la información que se acaba de exponer en sus respectivas escenas, alienta al niño a concluir, preguntándole «¿Qué pasa entonces?».

Se considera que existen *indicios de seguridad* en aquellas respuestas que: resuelven el episodio con coherencia e incluyen conductas empáticas y de ayuda por parte de los miembros de la familia que permiten suponer el final feliz del problema planteado. En cada historia esto supone la presencia de unos elementos concretos: a) en la historia del zumo derramado, el zumo se recoge, se limpia y la disciplina o enfado parental no es violento ni extremo; b) en la historia de la rodilla herida, los padres o el hermano mayor curan y ayudan al niño; c) en la historia del monstruo, los padres o el hermano mayor manejan el miedo, el niño se acerca a ellos pidiendo apoyo y recibe el consuelo o la ayuda que le permite irse a dormir.

Por el contrario, se considera que existen *indicios de inseguridad* en las respuestas del niño entrevistado cuando: a) evita el final de la historia no dando ninguna respuesta o negándose a participar, aduciendo que no sabe terminarla, aunque exista la seguridad de que ha comprendido que no se trata de adivinar un final concreto y ha participado en el juego en la primera fase de acercamiento; b) da respuestas desorganizadas e incoherentes (no se incluyen aquí respuestas fantásticas que tengan una cierta lógica); c) da pocas respuestas seguidas de la demanda de cambiar de tema, lo que revela la urgencia del niño por evadir una situación que no sabe cómo resolver y le resulta incómoda. Se considera que la inseguridad corresponde a un *modelo de evitación* cuando se aprecia falta de empatía o cierta frialdad ante el problema planteado en la historia, reflejado en la falta de conclusión, en la tendencia a mantenerse al margen del conflicto o en la demanda de salirse de la situación. Se considera que la inseguridad corresponde a un *modelo desorganizado* cuando aparecen res-

puestas incoherentes —no sólo fantásticas—, sin relación alguna con la situación planteada y que van acompañadas en ocasiones de cierta violencia.

Las respuestas de cada niño en cada historia son categorizadas en uno de los tres modelos mencionados: seguro, de evitación, desorganizado, puesto que en la dirección de lo obtenido en trabajos anteriores (Bretherton et al, 1993) no se encontraron respuestas que reflejaran el modelo de resistencia. El esquema predominante (como mínimo en dos historias) es considerado como modelo global. En la codificación de las historias participaron dos codificadoras, siendo el grado de acuerdo entre jueces, evaluado sobre una muestra de 25 protocolos, del 95%.

En la tabla 2 se presenta la distribución de frecuencias de los sujetos clasificados por modelos de apego en cada una de las tres historias y el modelo predominante.

El grado de acuerdo entre las clasificaciones proporcionadas por las tres historias fue establecido mediante el coeficiente Kappa de Cohen, encontrando los siguientes valores: 0,63 (historia 1, historia 2), 0,66 (historia 1, historia 3) y 0,66 (historia 2, historia 3). Todos los coeficientes fueron estadísticamente significativos ($p < .001$).

La adaptación a la escuela fue evaluada mediante la *Escala de Conducta Observada por el Educador* (Díaz Aguado, Martínez Arias, Martínez y Andrés, 2000). Esta escala está formada por 51 descripciones de conductas fácilmente observables por los educadores en las escuelas. El formato de respuesta está en términos de frecuencia de conductas, con siete grados. La escala fue analizada mediante análisis de factores principales con rotación oblicua (oblimin), mostrando tres amplios factores, en los que se calcularon tres puntuaciones:

- *Factor 1: conducta agresiva o antisocial.* Incluye 18 ítems que globalmente pueden ser interpretados como conducta agresiva y antisocial («se pelea con otros niños», «es agresivo con niños menores que él», «excluye del juego a los que no le gustan...»), y entre los cuales se incluye además una serie de dificultades emocionales relacionadas en edades posteriores con problemas de externalización y riesgo de violencia («tiene mucha necesidad de protagonismo», «se enfada a la menor señal de rechazo o crítica», «busca atención creando problemas...»). El valor del coeficiente alpha para el conjunto de los 18 ítems fue de 0,96.
- *Factor 2: empatía-competencia.* Incluye 18 ítems que reflejan empatía y sensibilidad social («es sensible a las necesidades de los demás», «intenta ayudar a los niños con problemas», «le gusta hacer actividades en grupo...»), así como la competencia y motivación del niño por adaptarse a las tareas de la escuela infantil («tiene interés por aprender», «participa activamente en las actividades», «explora objetos nuevos...»). El valor del coeficiente alpha para el conjunto de los 18 ítems fue de 0,95.

Modelo	Historia 1	Historia 2	Historia 3	Predominante
Seguro	59 (69,4%)	53 (62,4%)	57 (67,0%)	54 (63,5%)
De evitación	17 (20,0%)	16 (18,8%)	15 (17,7%)	17 (20,0%)
Desorganizado	9 (10,6%)	16 (18,8%)	13 (15,3%)	14 (16,5%)

- *Factor 3: pasividad-aislamiento.* Incluye 15 ítems que reflejan la tendencia a sufrir problemas de internalización, relacionados con la pasividad e inseguridad ante situaciones nuevas o difíciles («prefiere observar a otros niños jugando más que participar en el juego», «es pasivo», «recurre demasiado al adulto...»), así como aislamiento y evitación de las relaciones con otros niños («suele estar aislado», «tiene miedo de los otros niños», «prefiere estar con niños más pequeños...»). El valor del coeficiente alpha para el conjunto de los 15 ítems fue 0,94.

Procedimiento

Antes de la realización de las entrevistas, los educadores presentaron a las investigadoras y éstas compartieron con el grupo de niños una actividad (canciones o juegos), con el objetivo de superar el miedo a los extraños que a veces se produce en niños de estas edades, especialmente entre los más pequeños. Posteriormente, las investigadoras y los niños que iban a ser evaluados se trasladaron a un espacio cercano al aula pero independiente, donde se llevó a cabo la entrevista. Las instrucciones de las tareas y las actividades fueron similares en todos los casos, adaptando las explicaciones al nivel de edad y competencia de los niños, y procurando que la relación entre las evaluadoras y éstos fuera cercana y positiva para evitar que su posible desconfianza dificultara la aplicación de las pruebas.

Las escalas de observación de la conducta del niño por el educador fueron cumplimentadas por los 34 educadores anteriormente mencionados, que conocían bien a cada niño.

Resultados

En primer lugar se presentan los resultados que relacionan la pertenencia al grupo con los modelos de apego y la adaptación escolar, y en segundo lugar las relaciones entre modelos de apego y adaptación escolar.

Desventaja y modelos de apego

En la tabla 3 se presenta la distribución de frecuencias de los modelos de apego en los dos grupos, desventaja y de comparación. Aunque el número de sujetos es reducido para guiarnos por su significación estadística, también se incluyen los residuos estandarizados corregidos para ayudar en la interpretación. En cada casilla

de la tabla se presenta como primer valor la frecuencia absoluta o *n* con el porcentaje que representa sobre el total entre paréntesis; el segundo valor es el porcentaje condicionado al tipo de modelo de apego (% *condicionado*) y el tercer valor el residuo tipificado corregido (*residuos corregidos*).

El valor del estadístico ji-cuadrado con 2 grados de libertad fue de 22,05 (p<.001), poniendo de relieve la relación existente entre pertenencia a grupo y modelo de apego. Dado el reducido número de casos en algunas casillas, se utilizó además el contraste exacto de Fisher, que proporcionó un valor de 22,81 (p<.001). El coeficiente V de Cramer alcanzó el valor de 0,51, mostrando una importante relación entre las dos variables.

Un examen de los residuos de la tabla y de los porcentajes condicionados al tipo de modelo pone de relieve que los niños de entornos en desventaja manifiestan en la entrevista con menor frecuencia de la esperada un modelo básico seguro, y con mayor frecuencia modelos de evitación y desorganizados que los niños del grupo de contraste. Se realizaron tres comparaciones a posteriori de las proporciones condicionadas en cada uno de los modelos. Para mantener el nivel de significación controlado se realizó la corrección de Bonferroni, que requiere en este caso un p valor menor que 0,0033 para p<.01 y menor que 0,00033 para p<.001. Los tres contrastes realizados entre las proporciones de los dos grupos en cada uno de los modelos de apego proporcionaron resultados estadísticamente significativos en la dirección esperada (modelo seguro, 4,13; modelo de evitación, 4,17; y modelo desorganizado, 15,39; p<.001, en los tres contrastes).

Las relaciones entre los modelos básicos y la situación familiar se reflejan de forma clara en las respuestas que Lorena y Elisa (los nombres son ficticios para garantizar el anonimato) dan en la *historia de la rodilla herida* (en la que una niña que pasea con su familia se hace daño al caerse en el parque):

Lorena (4 años 8 meses, su familia no tiene problemas de exclusión social): (...) «Sus padres la curaron y la hermana le puso la tiritita. *¿Le dijeron algo?* Le dijeron que no debía irse a la montaña y que tuviese cuidado al escalar. *¿Le dijeron algo más?* Sí: “niña no te vayas de la mano cuando estamos caminando”. *¿Qué pasó después?* Que se fueron a casa».

Elisa (5 años 2 meses, su familia tiene graves problemas de exclusión social): (...) «Se hizo daño, como yo (enseña una herida). La hermana va y la recoge, pero se sube a la piedra y se cae y van los padres y se caen. Y llega la policía con un coche y los recoge a todos, a la bebecita, a la hermana, al padre y a la madre y se los lleva (haciendo el sonido de un coche de policía). Y se los lleva a la cárcel».

La respuesta de Lorena refleja un *modelo seguro* en las expectativas y los vínculos de relación básicos, ya que la situación se resuelve de forma coherente, a través de conductas empáticas como consolar a la protagonista y curar la herida. Sin embargo, en la respuesta de Elisa, una niña de un entorno con graves problemas de exclusión social, aunque en principio la familia acude ante el daño sufrido por la protagonista, la historia se continúa de forma incoherente, reflejando un *modelo desorganizado*, con final caótico, puesto que los adultos encargados de resolver el problema de la niña tienen, a su vez, tantos problemas que no pueden conseguirlo. Situación que probablemente coincida con lo que Elisa encuentra en su vida cotidiana, como consecuencia de las graves dificultades que rodean a la exclusión social de su familia.

Grupos		Modelos de apego		
		Seguro	Evitación	Desorgan.
Comparación	n (% total)	38(44,7)	5 (5,9)	1(1,2)
	% condicionado	70,4	29,4	7,1
	Residuos corregidos	4,5	-2,1	-3,7
Desventaja	n (% total)	16 (18,8)	12(14,1)	13(15,3)
	% condicionado	29,6	70,6	92,9
	Residuos corregidos	-4,5	2,1	3,7
Total	n (% total)	54 (63,5)	17(20,0)	14(16,5)

Desventaja y adaptación escolar

En la tabla 4 se presentan los estadísticos descriptivos de las puntuaciones en las tres subescalas de adaptación escolar para los dos grupos. Los contrastes de Shapiro-Wilk pusieron de relieve la no normalidad de las distribuciones ($p < .05$, para las tres variables en los dos grupos) y aunque el contraste de Levene puso de relieve la homogeneidad de las varianzas en las tres variables ($p > .05$ en todos los casos), para establecer las comparaciones se recurrió al contraste no paramétrico basado en rangos U de Mann-Whitney, cuyos valores convertidos a Z se presentan en la tabla. La significación se estableció por contraste unilateral.

Como puede observarse en la tabla 4, todos los contrastes pusieron de relieve diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos, mostrando en todos los casos conductas mejor adaptadas los sujetos del grupo de comparación.

Modelos de apego y adaptación a la escuela

También se exploraron las diferencias en las puntuaciones de adaptación a la escuela entre los diferentes modelos de apego. La prueba de Shapiro-Wilks puso de relieve la ausencia de normalidad en las tres variables en el grupo «Seguro» ($p < .01$) y aunque el contraste de Levene permite mantener el supuesto de homogeneidad de las varianzas ($p > .05$), la ausencia de normalidad, junto con el tamaño reducido de algunos de los grupos, aconsejó utilizar el contraste no paramétrico basado en rangos de Kolmogorov-Smirnov para las comparaciones.

En la tabla 5 se presentan los estadísticos descriptivos de las tres variables de adaptación a la escuela en los tres grupos definidos por el modelo de apego, así como los resultados del contraste de Kruskal-Wallis.

Únicamente se encontraron diferencias estadísticamente significativas en empatía-competencia. En pasividad-aislamiento y conducta agresiva-antisocial no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, aunque se observa que los niños con modelo de evitación son los que más puntúan en los problemas relacionados con la pasividad-aislamiento y los que menos puntúan de los tres grupos en conducta antisocial. Y los niños con modelo desorganizado son los que más puntúan en conducta antisocial y ocupan una posición intermedia en pasividad-aislamiento. Para la empatía, se realizaron comparaciones a posteriori con el contraste

Adaptación	Grupos	Media	D. T.	z-UMW
Agresividad- C. antisocial	Comparación	50,77	33,92	-3,16***
	Desventaja	66,64	34,61	
	Total	58,70	35,05	
Pasividad- Aislamiento	Comparación	46,88	26,62	-3,01***
	Desventaja	54,78	24,30	
	Total	50,83	25,70	
Empatía- Competencia	Comparación	101,98	24,06	-4,62***
	Desventaja	84,66	26,06	
	Total	93,32	26,45	

*** $p < .001$, contraste unilateral

U de Mann-Whitney entre los tres grupos (con corrección de Bonferroni, que implica $p < .017$ para mantener el nivel de significación menor que .05). Se encontraron diferencias estadísticamente significativas al comparar a los sujetos del modelo seguro con los del modelo desorganizado ($z = -2,32$, $p = .01$) y próximas en la comparación entre el modelo seguro y el de evitación ($z = -1,89$, $p = .03$).

Discusión

El conjunto de los resultados obtenidos en este estudio refleja la posibilidad de detectar desde la escuela infantil problemas de adaptación social que se manifiestan tanto en la conducta del niño, tal como es observada por el educador, como en las representaciones y expectativas básicas que el niño expresa en la entrevista. Encontrando que los que manifiestan en dicho contexto un modelo de apego seguro son percibidos por el educador con más competencia y empatía que los que expresan un modelo de apego inseguro. La similitud de los niveles de *competencia-empatía* observados por el educador en los niños de los dos tipos de modelo inseguro detectados en la entrevista (de evitación y desorganizado) podría llevar a pensar en la conveniencia de incluirlos en una única categoría, definida por la inseguridad. En este sentido, nuestros resultados coinciden con los de Bretherton, Ridgeway y Cassidy, 1993, sobre la consistencia entre la conducta manifestada en el hogar y la representación del apego en la entrevista por niños de tres años, que observan solamente en relación a la seguridad versus inseguridad pero no al tipo de apego inseguro. Y llevan a destacar dicha dimensión como lo más relevante de las expectativas y representaciones básicas resultantes del vínculo de apego, en la dirección de lo propuesto desde la teoría clásica de Bowlby (1969, 1980), tal como recientemente defienden también Waters y Cummings (2000). Aunque, por otra parte, como propone Ainsworth (1993), sea preciso seguir investigando sobre las diferencias asociadas a los distintos tipos de apego inseguro, de menor consistencia pero de diferente naturaleza: al destacar los trastornos de pasividad e internalización en el caso del modelo basado en la evitación y los trastornos de externalización en el caso del modelo basado en la desorganización (Lyons-Ruth, Easterbrooks y Cibelli, 1997; Moss et al, 2004).

Los niños de familias en desventaja manifiestan en la entrevista con menor frecuencia un modelo seguro y con más frecuencia

Variables	Grupos	N	Media	D.T.	$\chi^2_{(2)}\text{-KW}$
C. agresiva- antisocial	Seguro	54	61,33	40,62	2,88 ns
	Evitación	17	52,47	35,12	
	Desorganizado	14	73,50	38,37	
	Total	85	61,56	39,30	
Pasividad- Aislamiento	Seguro	54	52,59	29,85	1,13 ns
	Evitación	17	58,29	29,62	
	Desorganizado	14	56,07	30,37	
	Total	85	54,31	29,62	
Empatía- Competencia	Seguro	54	99,94 _a	27,51	7,18*
	Evitación	17	82,35 _b	36,97	
	Desorganizado	14	84,43	21,36	
	Total	85	93,87	29,56	

ns diferencia no significativa; * $p < .05$

los dos tipos de modelo inseguro (desorganizado y de evitación) que los niños del grupo de contraste. Resultado que cabe relacionar con las graves dificultades de desestructuración y exclusión social por las que atraviesan las familias en desventaja evaluadas aquí, superiores a las que caracterizaban a los grupos tradicionalmente considerados como de bajo estatus socioeconómico, a los que hacían referencia las diferencias en motivación de eficacia, destacadas con anterioridad como los inicios evolutivos de la reproducción de la desventaja (Aber y Allen, 1987; Harter y Zigler, 1974). Estos resultados sugieren que los problemas de desestructuración producidos por la exclusión social que actualmente viven determinadas familias en nuestra sociedad podrían estar transmitiéndose a los niños a través de modelos básicos caracterizados por la inseguridad y la desestructuración. La dificultad para superar

adecuadamente esta primera tarea evolutiva podría estar así en el origen de las diferencias observadas entre ambos grupos (desventaja y comparación) en la capacidad para relacionarse con el educador y con los compañeros en la escuela infantil, reproduciendo así desde esta temprana edad la exclusión social sufrida por sus padres. Para prevenir dicha reproducción es preciso intervenir a múltiples niveles: mejorando las pautas educativas y la calidad de la vida de las familias que sufren dicha situación, como se propone en la mayoría de los estudios recientes sobre la reproducción intergeneracional del riesgo (Serbin y Karp, 2004), pero también ayudando a los niños, desde estas primeras etapas educativas, a construir modelos seguros que les permitan comprender y predecir el mundo socioemocional y aprender a estructurar con coherencia su conducta en relación a la de otras personas.

Referencias

- Aber, J.A.J. (1987). Effects of maltreatment on young children's socio-emotional development: an attachment theory perspective. *Developmental Psychology*, 23, 406-414.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E. y Wall, S. (1978). *The strange situation: observing patterns of attachment*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Ainsworth, M. (1993). Some considerations regarding theory and assessment relevant to attachments beyond infancy. En M. Greenberg, D. Cicchetti y M. Cummings (eds.): *Attachment in the preschool years* (pp. 463-488). Chicago: The University of Chicago Press.
- Alonso, J. y Román, J.M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17(1), 76-82.
- Ato, E., González, C., Carranza, J. y Ato, M. (2004). Malestar y conductas de autorregulación ante la situación extraña en niños de 12 meses de edad. *Psicothema*, 16(1), 1-6.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss. Vol I: Attachment*. New York: Basic Books (orig. 1969).
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss. Vol. III. Loss*. New York: Basic Books.
- Bretherton, I., Ridgeway, D. y Cassidy, M. (1993). Assessing internal working models of attachment relationship: an attachment story completion task for 3-year-olds. En M. Greenber, D. Cicchetti y M. Cummings (eds.): *Attachment in the preschool years* (pp. 273-308). Chicago: The University of Chicago Press.
- Bradley, R. y Corwyn, R. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Busch-Rossnagel, N., Vargas, M., Knauf, D. y Planos, R. (1993). Mastery motivation in ethnic minority groups: the sample case of Hispanics. En M. Messer (ed.): *Mastery motivation in early childhood* (pp. 132-148). New York: Routledge.
- Carlson, E., Sroufe, A. y Egeland, B. (2004). The construction of experience: a longitudinal study of representation and behavior. *Child Development*, 75, 66-83.
- Crittenden, P. (1992). Children's strategies for coping with adverse home environments. *Child Abuse and Neglect*, 16, 329-343.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez Arias, R., Martínez, B. y Andrés, M.T. (2000). *El origen de la integración y la tolerancia en niños de dos a seis años*. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.
- Harter, S. y Zigler, E. (1974). The assesment of effectance motivation in normal and retarded children. *Developmental Psychology*, 10, 169-180.
- Huston, A., McLoyd, V. y García Coll, C. (1994). Children and poverty: issues in contemporary research. *Child Development*, 65, 275-282.
- Kazui, M., Endo, T., Tanaka, A., Sakagami, H. y Suganuma, M. (2000). Intergenerational transmission of attachment. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 48, 323-332.
- Lyons, R.K., Easterbrooks, A. y Cibelli, E. (1997). Infant attachment strategies, infant mental lag and maternal depressive symptoms: predictors of internalizing and externalizing problems at age 7. *Developmental Psychology*, 33, 681-692.
- Main, M. y Solomon, J. (1986). Discovery of a new, insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. En T.B. Brazelton y M.W. Youngman (eds.): *Affective development in infancy* (pp. 95-124). Norwood, N.J: Ablex.
- Moss, E., Cyr, C. y Dubois-Comtois, K. (2004). Attachment at early school age and developmental risk: examining family contexts and behavior problem of controlling-caregiving, controlling-punitive and behaviorally disorganized children. *Developmental Psychology*, 40, 519-532.
- Parke, R., Coltrane, S., Duffy, S., Buriel, R., Dennis, J., Powers, J., French, S. y Widaman, K. (2004). Economic stress, parenting and child adjustment in Mexican American and European American Families. *Child Development*, 75, 1.632-1.656.
- Ricks, M. (1985). The social transmission of parental behavior: attachment across generations. En I. Bretherton y E. Waters (eds.): *Growing points of attachment theory and research* (pp. 211-227). *Monographs of the Society for Child Development*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Serbin, L. y Karp, J. (2004). The intergenerational transfer of psychosocial risk: mediators of vulnerability and resilience. *Annual Review of Psychology*, 55, 333-363.
- Thompson, R. (2000). The legacy of early attachments. *Child Development*, 71, 145-152.
- Verschueren, K., Marcoen, A. y Schoefs, V. (1996). The internal working model of the self, attachment and competence in five-year-olds. *Child Development*, 67, 2.493-2.511.
- Zigler, E. y Valentine, J. (eds.). (1979). *Projet Head Start: a legacy of the war on poverty*. New York: Free Press.
- Waters, E. y Cummings, E. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child Development*, 71, 164-172.