



EL MALTRATO INFANTIL

MARÍA JOSÉ DÍAZ-AGUADO (*)

RESUMEN. Las reflexiones y resultados que en este artículo se presentan proceden de una larga serie de investigaciones sobre el maltrato infantil, llevada a cabo en colaboración entre el equipo de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense, que esta autora dirige, y diversas instituciones con responsabilidad en la protección de la infancia. Y se estructuran en torno a cinco cuestiones: la conceptualización del maltrato infantil dentro de una dimensión continua; el análisis ecológico de las condiciones que incrementan o reducen su riesgo; la descripción de sus consecuencias en los niños y en las niñas en función del deterioro que produce en las tareas y competencias evolutivas básicas; su detección desde la escuela a través de los problemas de internalización y externalización que origina en cada edad y en cada género; y cómo prevenirlo a través de la intervención en múltiples niveles (modificando desde el macrosistema social las creencias de riesgo o la exclusión que sufren determinadas familias, desarrollando alternativas al maltrato en el microsistema familiar, favoreciendo una mejor comunicación entre la escuela y los padres y madres de riesgo, proporcionando directamente a los niños y niñas maltratados oportunidades que les ayuden a superar el daño originado por el maltrato...).

Las reflexiones y resultados que en este artículo se presentan han sido elaborados a través de una larga serie de investigaciones sobre el maltrato infantil, llevada a cabo en colaboración entre el equipo de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense, que esta autora dirige, y diversas instituciones con responsabilidad en la protección de la infancia (Díaz-Aguado, Dir. 1995, 1996 en preparación; Díaz-Aguado, Segura y Royo, 1996; Díaz-Aguado, Martínez Arias, Varona et al., 1996, 2000).

LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL MALTRATO

Suele conceptualizarse actualmente el maltrato infantil como el tratamiento extremadamente inadecuado que los adultos encargados de cuidar al niño le proporcionan y que representa un grave obstáculo para su desarrollo, diferenciándose cinco tipos:

- *Abuso físico:* cualquier acción, no accidental, llevada a cabo por un adulto encargado de cuidar al niño, que le produce daño físico o que le sitúa en alto riesgo de sufrirlo.

(*) Universidad Complutense de Madrid.

- *Abuso emocional*: cualquier acción, no accidental, llevada a cabo por un adulto encargado de cuidar al niño, de naturaleza psicológicamente destructiva y que deteriora gravemente el desarrollo psicológico del niño o que representa un grave riesgo para ello.
- *Abandono físico*: persistente falta de atención a las necesidades físicas del niño (alimentación, vestido, higiene, vigilancia médica...) por parte de los adultos encargados de su cuidado.
- *Abandono emocional*: persistente falta de atención a las necesidades psicológicas del niño (seguridad, afecto, interacción...) por parte de los adultos encargados de su cuidado.
- *Abuso sexual*: cualquier acción de tipo sexual (que transgrede los tabúes existentes en la sociedad en este sentido) de un adulto hacia un niño.

La mayoría de las investigaciones realizadas, en este sentido, reflejan que los tipos de maltrato anteriormente definidos pocas veces se observan de forma aislada, encontrando, por ejemplo, que el maltrato emocional acompaña casi siempre a otras formas de maltrato (Clausen y Crittenden, 1991; Hart, Germain y Brassard, 1987; Garbarino, Guttman y Seeley, 1986); y que en la mayoría de los casos en los que se detecta maltrato activo suele haber también abandono (Díaz-Aguado, Segura y Royo, 1996; Knudsen, 1988; Russell y Trainor, 1984).

¿POR QUÉ SE PRODUCE EL MALTRATO INFANTIL? DEL ENFOQUE PSIQUIÁTRICO AL ECOLÓGICO

Los primeros intentos de explicar el origen del maltrato adoptaban una perspectiva psiquiátrica, tratando de encontrar como su única o principal causa alguna alteración mental de extrema gravedad en los padres que maltratan a sus hijos. Este modelo fue abandonado ante:

- la complejidad y diversidad de condiciones que subyacen al maltrato, muchas de las cuales se encuentran más allá de dichos padres;
- y la escasa frecuencia (entre un 5% y un 10%) con que se observan en los padres maltratadores enfermedades psiquiátricas graves.

Actualmente, existe un amplio consenso en considerar que el maltrato surge como resultado de una interacción problemática entre el individuo y el ambiente en el que se encuentra, así como en la necesidad de adoptar para definir dicho ambiente una perspectiva ecológica (Belsky, 1980), que considere su naturaleza compleja y cambiante en términos de sistemas y subsistemas que interactúan recíprocamente y producen efectos de diversos órdenes, diferenciando entre:

- el *microsistema*, escenario de conducta inmediato en que se encuentra el sujeto;
- el *mesosistema*, conjunto de microsistemas en que se desenvuelve;
- el *exosistema*, estructuras sociales que no contienen en sí mismas al sujeto pero que influyen en los entornos específicos que sí lo contienen;
- y el *macrosistema*, conjunto de esquemas culturales del cual los niveles anteriores son manifestaciones concretas (Bronfenbrenner, 1979).

CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES

Los estudios realizados sobre las características individuales de los padres que incrementan el riesgo de maltrato permiten destacar, en este sentido, tres tipos de variables, sobre: la exposición a dicho problema en su infancia; la inmadurez psicosocial general; y determinadas deficiencias que obstaculizan su competencia educativa, incrementando especialmente el riesgo de abuso.

LA TRANSMISIÓN INTERGENERACIONAL

Existe suficiente evidencia que permite considerar a *las experiencias infantiles de maltrato como una condición de riesgo*, que aumenta la probabilidad de problemas en las relaciones posteriores, incluyendo en este sentido las que se establecen con los propios hijos. Conviene dejar muy claro, sin embargo, que la transmisión del maltrato no es algo inevitable. La mayoría de las personas que fueron maltratadas en su infancia (en torno al 70%) no reproducen dicho problema con sus hijos (Kauffman y Zigler, 1989). Y el maltrato en la vida adulta se produce también en personas que no fueron maltratadas en su infancia. Los estudios que comparan el desarrollo de los adultos que fueron maltratados en su infancia que no reproducen el problema con sus hijos y los que sí lo hacen (Egeland, Jacobitz y Sroufe, 1988; Kauffman y Zigler, 1989) encuentran como principales variables compensadoras, que disminuyen el riesgo de la transmisión:

- el establecimiento de relaciones sociales opuestas al maltrato, que permitan adquirir modelos internos de tipo positivo (a través de una relación de apego segura [no maltratante] con uno de los padres, una relación afectiva estable y satisfactoria durante la edad adulta [con una pareja no maltratante], y una relación terapéutica eficaz);
- la conceptualización de las experiencias de maltrato sufridas como tales, reconociendo su inadecuación y expresando a otra/s persona/s las emociones que suscitaron; así como el compromiso explícito de no reproducir con los propios hijos lo sufrido en la infancia;
- y el desarrollo de habilidades sociales y de afrontamiento del estrés.

El riesgo de la transmisión varía también en función de la calidad de la interacción que el individuo establece durante la vida adulta con el ambiente que le rodea a

distintos niveles (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema).

EDAD Y COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL GENERAL

En función de los escasos resultados obtenidos a partir del modelo psiquiátrico (Wolfe y Wolfe, 1988), los estudios que actualmente se llevan a cabo sobre las características de los padres maltratadores invierten, con frecuencia, la perspectiva y tratan de comprender las condiciones de riesgo analizando cuáles son los requisitos que favorecen una adecuada paternidad. En este sentido, Belsky y Vondra (1987) analizan cuales son las condiciones óptimas que los padres pueden proporcionar a sus hijos para favorecer su desarrollo; condiciones que resumen en torno a:

- un cuidado atento, adecuado a las cambiantes necesidades de seguridad y autonomía que experimentan los niños en función de su edad;
- una relación afectiva cálida que les proporcione seguridad sin protegerles en exceso;
- y una disciplina consistente, basada en el razonamiento, que induzca a los niños a respetar ciertos límites y autocontrolar su propia conducta.

Para proporcionar dichos cuidados los padres deben tener habilidades educativas de cierta complejidad, como son las que se requieren para: detectar cuáles son las necesidades del niño; proporcionarle experiencias que favorezcan su desarrollo; y razonar consistentemente sobre la disciplina sin caer en el autoritarismo ni en la negligencia. Habilidades que requieren madurez psicosocial y sentido de la responsabilidad:

Es difícil imaginar como una persona inmadura, sin capacidad para ir más allá de su propia perspectiva, puede tener la sensibilidad y flexibilidad necesarias para adaptarse a las necesidades cambiantes de un niño (...) Para una paternidad adecuada

da se necesita probablemente también experiencia y sentido de control sobre la propia vida y sentir que las propias necesidades psicológicas están cubiertas. (...) la esencia de la paternidad (...) es «dar», por eso parece razonable que los padres más competentes sean adultos maduros y psicológicamente sanos.

(Belsky y Vondra, 1987, p. 169).

En función de la perspectiva anteriormente expuesta, según la cual un adecuado desempeño de los papeles paternos exige como condiciones necesarias: un determinado nivel de madurez (que no se produce generalmente hasta la edad adulta), sentido de control sobre la propia vida y un nivel suficiente de salud mental, cabe interpretar, por ejemplo:

- el hecho de que los padres adolescentes (por debajo de los 20 años), a los que cabe atribuir un nivel insuficiente de madurez psicosexual, tengan más riesgo de maltratar a sus hijos que los padres de mayor edad (Schloesser et al., 1992; Wolfe y Wolfe, 1988);
- el hecho de que la inteligencia de los padres (evaluada en pruebas de cociente intelectual), su competencia social y las habilidades de afrontamiento del estrés, sean condiciones compensadoras del riesgo, que disminuyen la probabilidad de maltrato; (Kauffman y Zigler, 1989);
- así como la influencia negativa que los desequilibrios emocionales y las drogodependencias de los padres tienen en su eficacia educativa y en la calidad general de la vida familiar (Belsky y Vondra, 1989; Lacharite, 1992; Thomas, 1990).

DEFICIENCIAS ESPECÍFICAS QUE INCREMENTAN EL RIESGO DE ABUSO

Entre las cuales se han detectado:

- la dificultad para interpretar la conducta del niño (Bauer y Twentyman, 1985);

- un nivel de activación excesivo en respuesta a los comportamientos infantiles, pero que resulta especialmente exagerado en las situaciones difíciles o conflictivas (Wolfe, Fairbank, Kelly y Bradlyn, 1983; Bauer y Twentyman, 1985);
- y rechazo hacia los hijos (Bauer y Twentyman, 1985).

Para entender el proceso que deteriora la vida familiar y obstaculiza el desarrollo de los niños conviene considerar no sólo las características de los padres sino también las de los hijos, así como la interacción que se produce entre ambas. También en estos últimos pueden identificarse factores de riesgo y de protección: que influyen en la conducta de sus padres; y que hacen al niño más o menos vulnerable a los efectos del maltrato. Entre los cuales suelen distinguirse los siguientes:

- *Edad y género.* Los análisis realizados a partir de los casos detectados por los Servicios Sociales, reflejan que el abandono es mucho más frecuente y grave entre los niños de menor edad. Por el contrario, los informes sobre abuso sexual y emocional se refieren sobre todo a adolescentes. Los casos de abuso físico se distribuyen entre todas las edades; aunque la gravedad de los daños suele ser superior entre los niños mayores. La única diferencia que se detecta en función del género, es el riesgo superior de las niñas a ser víctimas de abuso sexual. (Russell y Trainor, 1984; National Center on Child Abuse and Neglect, 1981; Wolfe y Wolfe, 1988).
- *Necesidades especiales.* Algunos niños resultan más difíciles de atender para sus padres que otros. Cuando dicha dificultad supera a la capacidad de los padres para responder a ella puede ser considerada como un factor de riesgo. En los primeros estudios realizados sobre

este tema se destacaban como condiciones que aumentan la probabilidad de maltrato determinadas características físicas del niño que pueden dificultar desde el comienzo de su vida la relación con sus padres; como son:

- el nacimiento prematuro;
 - el bajo peso al nacer;
 - las enfermedades frecuentes;
 - el excesivo o insuficiente nivel de actividad (hiperactividad o pasividad extrema);
 - y la discapacidad (Belsky, 1980).
- *Problemas de conducta.* Los análisis más recientes realizados sobre este tema destacan como las características del niño que más relevancia tienen en el riesgo de maltrato activo determinados problemas de comportamiento, que dificultan la tarea de los padres sin poder atribuir dicha dificultad a una característica fácil de percibir (como la enfermedad); y que en función de los sesgos atribucionales que caracterizan a dichos padres suelen explicar como consecuencia de la *maldad* intencional del niño (Wolfe y Wolfe, 1988).

EL MICROSISTEMA FAMILIAR

Las observaciones realizadas en contextos familiares reflejan que el abuso infantil no es un episodio aislado que se produzca en determinados momentos, sino el extremo de un profundo deterioro de la interacción familiar, que supone:

- escasez de episodios positivos, característica compartida con el abandono, dato que apoya la hipótesis de que el abuso lo implica en cierta medida;
- alta frecuencia de conductas coercitivas para controlar la conducta in-

fantil (uso del castigo físico, continuas críticas, amenazas...)

- tendencia a repetirse crónicamente y a hacerse con ello más grave;
- y progresiva generalización a las diversas relaciones que en el sistema familiar se producen (Burgess y Conger, 1978).

Como reflejo de dicha generalización cabe considerar la estrecha asociación que suele observarse entre la utilización de la violencia con los niños y su uso entre los adultos que con ellos conviven. Strauss et al. (1980) encontraron, en este sentido, que en el 40% de las familias (Strauss et al., 1980) en las que había abuso infantil también existía violencia contra la mujer. La mayoría de los estudios realizados sobre mujeres maltratadas concluyen, además, que la exposición a dichas situaciones genera en sus hijos problemas de internalización (miedo, retraimiento...) y externalización (agresividad...) similares a los que produce el hecho de ser maltratados directamente (Emery, 1989); y que dichos niños se encuentran, además, en alto riesgo de sufrir abuso.

Analizando los antecedentes y las consecuencias que rodean a los episodios de maltrato activo puede explicarse por qué tienden a repetirse y agravarse con el tiempo, siguiendo una escalada (Vasta, 1982; Patterson, 1976; Emery, 1989), que implica dos componentes:

- *Violencia reactiva, o expresiva.* Se activa a partir de estímulos aversivos procedentes de distintas fuentes (dificultades planteadas por los niños, conflictos existentes entre los padres, el ruido, el dolor...), y su riesgo se incrementa cuando el individuo tiene un alto nivel de activación y carece de recursos alternativos para responder a dicha situación.
- *Violencia instrumental.* Surge con frecuencia a partir del componente anterior, debido al sentido de poder que la utilización de la violencia

reactiva origina, al lograr con ella que desaparezca momentáneamente la estimulación aversiva que la desencadena, sobre todo cuando se carecen de otras formas más eficaces para conseguirlo y se justifica como disciplina (Emery, 1989; Vasta, 1982; Burgess y Conger, 1978).

Aunque de forma inmediata la violencia suele eliminar la estimulación aversiva que la desencadena, a la larga hace que aumente; aumento que cabe relacionar con el deterioro que produce en las relaciones familiares así como en las conductas positivas que deberían emitirse para evitar dicha estimulación.

En relación a lo anteriormente expuesto no sorprende que el riesgo de maltrato aumente cuando el *nivel de estrés que experimentan los padres supera a su capacidad para afrontarlo* (Conger et al., 1979; Straus y Kantor, 1987). De lo cual se deduce la necesidad de incluir en los programas preventivos componentes que contribuyan a reducir el nivel de estrés que viven las familias de riesgo y a desarrollar en ellas habilidades adecuadas para afrontarlo.

MÁS ALLÁ DEL MICROSISTEMA FAMILIAR

Una importante fuente de estrés familiar procede de las condiciones extremas de pobreza y de las dificultades que de ella suelen derivarse en la vivienda familiar (condiciones higiénicas, falta de espacio, temperaturas extremas...). En función de lo cual puede explicarse por qué dichas condiciones extremas son una condición de riesgo psico-social para las personas que en ellas se encuentran, incluyendo en este sentido el riesgo de maltrato infantil (National Center on Child Abuse and Neglect, 1981; Russell y Trainor, 1984; Wolfe y Wolfe, 1988), como consecuencia del estrés que origina la pobreza y de las menores oportunidades que implica para desarrollar condiciones compensadoras (habilidades socio-emocionales, apoyo social, autoesti-

ma...). Además, el contexto familiar en el que se produce el maltrato suele estar aislado de otros sistemas sociales (parientes, vecinos, amigos, asociaciones...), situación que priva a los adultos de un apoyo social que les:

- permitiría reducir el estrés (tanto el que experimentan en general como el que se deriva del cuidado de los niños);
- y les proporcionaría la oportunidad de mejorar su competencia educativa (Kauffman y Zigler, 1989; Belsky y Vondra, 1989; Gracia y Musitu, 1993).

Conviene recordar, sin embargo, que la mayoría de los padres que atraviesan por dificultades económicas graves o que sufren problemas de exclusión social no maltratan a sus hijos; y que el maltrato se produce en todas las clases sociales.

En función de lo expuesto en el párrafo anterior, resulta evidente que una de las principales líneas de actuación para prevenir el maltrato infantil a nivel del macrosistema social es la lucha contra la pobreza y la exclusión. En este mismo nivel de intervención es necesario situar la necesidad de cambiar determinadas creencias existentes en nuestra sociedad que incrementan el riesgo de maltratar a la infancia y su sustitución por otras creencias que contribuyan a su protección. Entre las que cabe destacar, por ejemplo (Belsky, 1980; Maher, 1988; Feshbach, 1980; Consejo de Europa, 1979):

- la crítica de la violencia en todas sus manifestaciones y el desarrollo de condiciones que permitan resolver conflictos sin recurrir a ella;
- la sensibilización sobre los efectos negativos del castigo físico y la eficacia de la comunicación;
- el desarrollo de la conciencia de los derechos de los niños y su necesidad de protección;
- la superación de la creencia según la cual los hijos son una propiedad de sus padres;

- la transformación del concepto de autoridad parental por el de responsabilidad;
- la superación de los estereotipos sexistas y el reconocimiento de que las tareas familiares deben ser compartidas por ambos padres.

Como se reconoce desde el Consejo de Europa (1979), para luchar contra el maltrato infantil es necesario combatir la idea de que el castigo físico pueda ser utilizado como un procedimiento adecuado de disciplina, favoreciendo alternativas no violentas, basadas en la comunicación. Para adecuar dicha intervención a la situación actual en la que se encuentra nuestra sociedad pueden considerarse los resultados obtenidos en un reciente análisis (Juste y Morales, 1998) sobre la *Encuesta Nacional de Actitudes y Opiniones de los españoles sobre el maltrato infantil dentro del ámbito familiar*, diseñada y promovida por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Y en la que se encuentra que, en general, parece haber aumentado respecto a otras épocas la consideración del diálogo como la base más adecuada para enseñar a los niños a respetar los límites. Aunque, todavía la creencia de que es necesario en determinadas ocasiones «pegar a los niños» o «darles un buen bofetón para mantener la disciplina» es aceptada por un porcentaje alarmante de personas. Claramente en desacuerdo con la primera creencia se pronuncia el 31% de los entrevistados (para los que no hay que pegar a los niños nunca); y respecto a la segunda el 50,7% (en desacuerdo o muy en desacuerdo con la necesidad de dar un buen bofetón). Existen, sin embargo, importantes diferencias en función de la edad de los entrevistados en las dos creencias anteriormente mencionadas. La opinión mayoritaria (61,4%) entre los mayores de 25 años lleva a justificar el castigo físico. Mientras que entre los jóvenes, menores de 25, la opinión mayoritaria (62%) expresa su desacuerdo con dicha necesidad. Por otra parte, la justifi-

cación del castigo físico parece estar relacionada con su uso. El 33% de los padres entrevistados reconoce haber reaccionado ante conflictos graves: pegando una bofetada o un azote (de vez en cuando o a menudo). Frente al 65% que manifiesta no haber reaccionado así casi nunca o nunca. La interpretación de los datos obtenidos en esta encuesta sugiere que la población española, y especialmente los jóvenes, rechaza en mayor grado que en épocas anteriores la educación autoritaria y el castigo físico, pero sigue justificándolo y utilizándolo en conflictos graves debido probablemente a la falta de alternativas eficaces para enseñar a los niños en dichas situaciones. Desarrollar estas alternativas es, por tanto, un objetivo básico para prevenir la violencia en la educación familiar.

CONSECUENCIAS DEL MALTRATO EN EL DESARROLLO DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

La mayoría de los estudios realizados sobre este tema concluyen que aunque no existe un perfil patológico específico asociado al maltrato o a sus distintas modalidades, los niños y niñas maltratados suelen manifestar dos importantes alteraciones de conducta observadas con anterioridad en otras poblaciones de riesgo (Achenbach y Edelbrock, 1983; Wolfe y Wolfe, 1988) y que suelen agruparse en torno a:

- una tendencia fácilmente perceptible, violenta y antisocial, que *exterioriza* la tensión generando problemas a los demás;
- una tendencia al aislamiento y la pasividad, caracterizada por la *interiorización del conflicto*, y que resulta por tanto más difícil de percibir.

Aunque las dos tendencias anteriormente expuestas no son incompatibles, determinadas condiciones del niño (como el temperamento, el género o la edad)

pueden aumentar la predominancia de una tendencia sobre otra. La interacción entre dichas tendencias y los estereotipos femeninos y masculinos, que se desarrolla con la edad (Killhenhor, 1999), suele hacer más probable la exteriorización antisocial en el caso de los niños y la interiorización en el caso de las niñas (Díaz-Aguado, Martínez Arias, Varona et al., 1996).

Para explicar la relación entre el maltrato infantil y los problemas conductuales anteriormente mencionados conviene tener en cuenta el deterioro que produce en las tareas evolutivas básicas. Y es que, como reconoce la *psicopatología evolutiva* (Cicchetti, 1989), cuando el desarrollo se produce normalmente, las competencias adquiridas en los niveles básicos permiten la adquisición de las competencias posteriores y quedan integradas en estas últimas; mientras que las deficiencias producidas en la resolución de una determinada tarea evolutiva obstaculizan el desarrollo de las siguientes. Los estudios realizados con niños maltratados proporcionan un sólido respaldo a dicha hipótesis al encontrar que sus efectos dependen, en gran medida, de la edad en que se produce y de las oportunidades que el niño tiene para resolver las tareas evolutivas críticas a pesar del maltrato. Entre las tareas evolutivas críticas de la infancia que suelen estar deterioradas como consecuencia del maltrato, cabe destacar:

- *el establecimiento de los primeros vínculos*, a partir de los cuales se desarrollan los modelos internos que regulan las relaciones sociales;
- *el establecimiento de la autonomía y la motivación de eficacia* (tarea evolutiva crítica de los años escolares y preescolares) a partir de la cual se desarrolla la capacidad para establecer objetivos propios y esforzarse en su consecución;
- *y el desarrollo de la interacción con iguales* (tarea evolutiva crítica de los años escolares) a partir de la cual se

adquieren las habilidades socio-emocionales más sofisticadas.

LOS MODELOS INTERNOS BÁSICOS Y LA AUTOESTIMA

A través de las relaciones que los niños desarrollan desde su primera infancia, con los adultos encargados de su cuidado, adquieren los modelos básicos a partir de los cuales aprenden lo que se puede esperar de los demás y de uno mismo; de gran relevancia en la regulación de sus emociones y conductas. La formación de estos modelos es una de las tareas evolutivas más relevantes; a partir de la cual puede explicarse la relativa continuidad que suele existir entre la calidad de las relaciones que los niños establecen desde su primera infancia y la calidad de las relaciones que establecen en edades posteriores (Ainsworth, 1993; Bowlby, 1992; Crittenden, 1992; Díaz-Aguado, Segura y Royo, 1996; Egeland y Erickson, 1987). Para favorecer el desarrollo de modelos internos positivos es preciso proporcionar al niño experiencias de interacción con adultos que le ayuden a aprender:

- a confiar en sí mismo y en los demás;
- a predecir, interpretar y expresar lo que sucede;
- así como a estructurar de forma consistente su comportamiento en relación al comportamiento de los demás.

Entre las situaciones que impiden dicho aprendizaje cabe destacar:

- *la privación emocional*, que se produce cuando los adultos encargados de atender al niño no están psicológicamente disponibles para él; condición que si se hace persistente es conceptualizada como *abandono emocional*; y que suele originar en los niños una fuerte tendencia a la pasividad, dificultades

de aprendizaje y falta de sensibilidad social;

- *la ausencia de relaciones estables y previsibles*, ausencia que se produce cuando el niño carece de figuras estables con las que establecer una relación de apego segura o cuando la/s persona/s encargadas de su cuidado le tratan de forma contradictoria e imprevisible, originando indefensión e inseguridad en el niño, e impidiéndole aprender a estructurar su conducta de forma coherente en relación a la conducta de los demás;
- *la relación coercitiva como esquema relacional básico*, orientado al control y al dominio a través de conductas que en sus formas más extremas implican abuso (emocional o físico), y que suele originar en el niño una tendencia negativista y antisocial, de resistencia a los demás, en la que se reproducen conductas agresivas, similares a las que los adultos han utilizado con él, o/y la tendencia a una complacencia extrema, a la sumisión absoluta.

LOGRO, MOTIVACIÓN DE EFICACIA Y ORIENTACIÓN A TAREAS

Con el término *motivación de eficacia* suele hacerse referencia a la motivación del niño por ser competente, por influir en el entorno que le rodea, a la motivación intrínseca por el logro; motivación que parece estar estrechamente relacionada con la calidad de las interacciones que el niño establece en el sistema escolar (Harter y Zigler, 1974). El sentido de la propia eficacia es una de las dimensiones psicológicas más importantes en la calidad de la vida de los seres humanos, puesto que de dicho sentido depende la capacidad de orientar la conducta en función de los *propios* objetivos y de esforzarse para conseguirlos con la suficiente eficacia y persistencia

como para superar los obstáculos que con frecuencia suelen encontrarse (White, 1959). Cuando los esfuerzos de dominio *independiente* que realiza un niño le permiten conseguir sus objetivos y los adultos significativos para él se los alientan y reconocen de forma consistente y adecuada, desarrolla una motivación intrínseca por la superación de las dificultades (que se convierten en alicientes para la actividad) e interioriza los mensajes positivos que en dichos intentos de independencia ha recibido de los demás. Todo ello hace que el niño desarrolle su capacidad de autonomía, la curiosidad, el deseo de aprender por sí mismo y la motivación de logro, y que se enfrente a las dificultades con seguridad y eficacia (Harter, 1978). Se produce el proceso contrario al anteriormente descrito cuando los resultados que un niño obtiene en los intentos de dominio *independiente* suelen ser negativos o cuando los adultos le manifiestan rechazo hacia dichos intentos o los inhiben. Condiciones que hacen que el niño no desarrolle su autonomía, tenga problemas para tomar decisiones y responda ante las dificultades con ansiedad e ineficacia, al anticipar resultados negativos y carecer de pautas adecuadas para controlar su propia conducta de forma autónoma. Como consecuencia de dicho proceso, el niño suele ser en dichas situaciones muy dependiente de la aprobación de los demás (Harter, 1978; Cichetti y Beeghly, 1987; Aber y Allen, 1989). La capacidad para relacionarse con nuevos adultos y la motivación de eficacia son componentes básicos de la capacidad de adaptación más allá del microsistema familiar; y resultan especialmente relevantes para la competencia escolar (Cichetti et al., 1987). Hasta el punto de poderlos considerar como una de las principales causas de las dificultades de aprendizaje que suelen producirse en determinados alumnos, entre los que se encuentran los niños maltratados y también, aunque en menor grado, los alumnos procedentes de entornos en

desventaja socio-cultural (Aber y Allen, 1987; Harter y Zigler, 1974; Díaz-Aguado, Martínez Arias, Martínez y Andrés, 2000).

INTERACCIÓN CON LOS COMPAÑEROS Y DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL

Con los adultos se produce el primer tipo de relación como consecuencia de la cual se adquiere la seguridad o inseguridad básica. Los compañeros comienzan a influir en el desarrollo un poco después y a través de complejas interacciones estimulan el desarrollo de las habilidades sociales más sofisticadas necesarias para un adecuado desempeño del papel adulto (cooperar, negociar, intercambiar, competir, defenderse, crear normas, cuestionar lo que es injusto...). Con los iguales se aprende un importante principio social que difícilmente pueden enseñar los adultos: la estrecha reciprocidad que caracteriza a la mayoría de las relaciones sociales. Condición que permite aprender a negociar y transformar los vínculos y contextos sociales (Díaz-Aguado, 1986, 1995). Hay, sin embargo, situaciones en las que el grupo de iguales no cumple adecuadamente las funciones anteriormente expuestas:

- cuando no existen suficientes oportunidades para interactuar con ellos;
- cuando se comienza a interactuar con iguales sin haber adquirido la competencia necesaria para establecer relaciones simétricas;
- o cuando las relaciones entre iguales sustituyen a las relaciones con los adultos (por carecer el niño de oportunidades adecuadas en este sentido).

Pueden diferenciarse dos perspectivas en las investigaciones sobre el desarrollo de las relaciones con los compañeros en los niños maltratados. La mayoría de los estudios postulan y encuentran continuidad entre ambas relaciones (Díaz-Aguado,

Segura y Royo, 1996; George y Main, 1979; Main y George, 1985), que suelen explicar como consecuencia de los modelos internos adquiridos como consecuencia del maltrato. En otros estudios, por el contrario, se plantea una relativa independencia de ambas relaciones (Lewis y Schaeffer, 1981); así como la posibilidad de que el niño maltratado pueda compensar con sus compañeros la privación que ha sufrido con sus padres (Jacobson, Tianen, Wille y Aytch, 1986). Uno de los resultados más significativos obtenidos en estos estudios es que los niños que han sufrido maltrato físico activo responden al sufrimiento de otro niño de forma agresiva; situación en la que los niños no maltratados responden con conductas prosociales (Main y George, 1985; Howes y Eldredge, 1985). Diferencias que algunos autores interpretan como reflejo de la tendencia de los niños maltratados a reproducir el modelo de relación que mantienen con sus padres y el primer indicador de la transmisión intergeneracional del maltrato.

DETECCIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE RIESGO DESDE LA ESCUELA

Los profesionales que trabajan en la escuela se encuentran en una posición privilegiada para detectar algunos de los problemas que suelen manifestar los niños maltratados, debido a:

- que generalmente pueden observarles diariamente y a lo largo, como mínimo, de un curso escolar;
- la posibilidad de comparar su conducta con la de otros niños y niñas de la misma edad y contexto socio-cultural;
- y el tipo de interacción que tienen con ellos y sus familias.

Los estudios realizados, en este sentido, reflejan sin embargo que la mayoría de los profesionales que trabajan en la escuela

la tienen serias dudas para inferir a partir de lo que observan que un niño está siendo maltratado, en función de lo cual puede explicarse por qué con frecuencia no informan de los casos de riesgo que detectan a partir de sus observaciones, debido al miedo a equivocarse y a las posibles consecuencias negativas que anticipan de dicho error (Abrahams et al., 1992; McIntyre, 1987; Zellman, 1990). En una investigación (Abrahams, Casey y Daro, 1992), llevada a cabo en Estados Unidos a nivel nacional con una muestra de 568 profesores por iniciativa del Comité para la Prevención del Abuso Infantil (NCPICA), sobre los conocimientos, actitudes y creencias existentes en relación a este tema, se concluye que la mayoría de los profesores consideran que la información que tienen sobre el abuso infantil es insuficiente, por lo que a veces no informan de los casos en los que observan indicios. Y destacan como principales obstáculos para ello:

- la inseguridad y falta de información sobre cómo comunicar lo que observan;
- las posibles consecuencias legales que podría tener el hecho de equivocarse;
- así como el deterioro de las relaciones entre los padres y el niño que podría producirse.

Con el objetivo de superar los obstáculos anteriormente expuestos, se puso en marcha en 1989 el Programa de Apoyo Escolar para la Protección de la Infancia de la Comunidad de Madrid, pionero en este campo. Este programa trabaja desde entonces para detectar lo antes posible, a través de la percepción del profesor/a, a los niños y niñas que pueden estar en una situación de riesgo, y poder protegerles antes de que su situación siga deteriorándose. La colaboración entre dicho Programa y el equipo de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense ha permitido desarrollar dos instrumentos destinados a la detección de los casos de riesgo.

- La primera de estas investigaciones, (Díaz-Aguado, Martínez Arias, Varona, et al., 1996), basada en el estudio de 1744 casos (525 de riesgo y 1219 de contraste) permitió validar un instrumento para niños y niñas de 6 a 16 años, compuesto por 80 elementos, que de acuerdo a la validación factorial realizada se agrupan en cuatro dimensiones:

- maltrato activo;
- negligencia;
- problemas emocionales de internalización;
- y problemas de externalización o conducta antisocial.

- La segunda investigación, (Díaz-Aguado, Martínez Arias, Varona, et al., 2000), basada en el estudio de 1251 casos (253 de riesgo y 998 de contraste), ha permitido validar un instrumento para detectar a niños y niñas de 3 a 6 años, a través de un cuestionario compuesto de 90 elementos, que se agrupan en cinco factores:

- conductas agresivas y antisociales;
- apatía, evitación social y dificultades para aprender;
- abandono, negligencia;
- conductas autodestructivas e indicadores de abuso en sus formas más graves;
- relación coercitiva y/o de rechazo de los padres.

A partir de dichas investigaciones se extraen las siguientes conclusiones sobre las condiciones de riesgo y su detección a través de la percepción del profesor/a:

- En los dos grupos de edad estudiados, el profesorado detecta con precisión dos tipos de alteraciones comportamentales que coinciden con los problemas de internalización y de externalización observados en investigaciones anteriores

- (Achebach y Edelbrock, 1983; Wolfe y Wolfe, 1988); y que reflejan ausencia de competencias necesarias para el desarrollo; que deben ser, por tanto, favorecidas a través de la educación. Objetivo que puede facilitarse a través de un diagnóstico precoz.
- El abandono es entre los 3 y los 6 años, una situación mucho más grave y específica que en edades posteriores, debido a la imposibilidad de que los propios niños puedan compensarlo. Por otra parte, para explicar por qué el abandono en la primera infancia aumenta el riesgo de sufrir abuso en edades posteriores, hay que tener en cuenta, como observa Crittenden (1996), que los adultos que manifiestan una pasividad extrema hacia sus hijos pequeños suelen emitir con el tiempo conductas cada vez más negativas hacia ellos.
 - Las conductas antisociales son percibidas con gran precisión y especificidad desde la educación infantil. Resultado que concuerda con los obtenidos en otros estudios sobre los orígenes de dicho problema en esta temprana edad, desde la cual el profesorado percibe en los niños más problemas de externalización que en las niñas. Problemas que suelen estar relacionados con una relación familiar coercitiva; y que con el paso del tiempo pueden agravarse dando origen al abuso detectado en edades posteriores (6-16 años). Para prevenirlo es necesario ayudar a dichas familias a desarrollar esquemas de relación más positivos, siguiendo las pautas que se describen más adelante.
 - Como cabía esperar, las diferencias de género son a los 3-6 años menos significativas que las observadas entre los 6-16 años, probablemente debido a que, el impacto de los estereotipos sexistas de los que dependen dichas diferencias aumenta con la edad.
 - A diferencia de lo que sucede en edades posteriores (6-16 años), los niños de 3-6 años presentan más problemas de internalización (pasividad, evitación) que las niñas. ¿Por qué el sentido de estas diferencias se invierte con el paso del tiempo? Aunque es difícil contestar con precisión a esta pregunta, cabe relacionar dichas diferencias, como sugiere Filkenhor (1999), con la eficacia de las distintas estrategias de afrontamiento del estrés en función de la edad y del género, según lo cual el estereotipo femenino podría coincidir con lo que se espera de los niños pequeños (a los que se permite llorar y pedir ayuda a los adultos más que en edades posteriores); representando así una condición protectora contra los problemas de internalización en las niñas que asisten a la escuela infantil, pero incrementando la probabilidad de que sufran dichos problemas en edades posteriores (Golombock y Fivush, 1994) cuando se dan otras condiciones de riesgo, como es la exposición al maltrato.
 - La situación de riesgo en la que se encuentran las niñas entre los 6 y los 16 años parece ser menos visible para el profesorado; probablemente debido a su menor tendencia a la externalización. Tendencia que podría estar relacionada con el hecho de que las niñas tengan menos riesgo de sufrir situaciones de gravedad media (que parecen ser las más visibles y afectar en mayor grado a la adaptación escolar), pero más riesgo de sufrir situaciones de máxima gravedad, entre las que se incluye el abuso sexual y la explotación, a las que tienden a responder con trastornos de

internalización. Conviene tener en cuenta, en este sentido, la necesidad de prestar una especial atención a estos casos menos visibles, pero que tienden a convertirse en los más graves.

PAUTAS PARA REDUCIR EL RIESGO DE MALTRATO INFANTIL Y SUS CONSECUENCIAS

En función de lo anteriormente expuesto se deduce que para prevenir el maltrato infantil y curar a los niños y a las niñas que lo han sufrido de sus destructivos efectos, conviene situar la intervención a distintos niveles (en el macrosistema social, en el microsistema familiar y su relación con el resto de la sociedad, en el microsistema escolar, en los adultos con riesgo de maltrato, en los niños y niñas maltratados/as...), orientándola en torno a los siguientes objetivos:

- Desarrollar la conciencia de los derechos de los niños y las niñas y su necesidad de protección, incluyendo en este sentido la necesidad de *sustituir el castigo violento por otras formas alternativas de disciplina*, basadas en la comunicación, que les enseñen a respetar ciertos límites y controlar su propia conducta.
- *Erradicar las condiciones de pobreza y exclusión social en las que viven determinadas familias*, condiciones que incrementan el riesgo de maltrato infantil y que tienden, además, a ser transmitidas de generación en generación. La superación de estos dos graves problemas de nuestra sociedad debe también ser planteada a múltiples niveles, incluyendo entre ellos el desarrollo de nuevos esquemas de comunicación entre la escuela y las familias de riesgo; que permitan a dichas familias acercarse a la escuela sin temor, para colaborar en lo que debe ser percibido como un objetivo compartido: la

mejora de la calidad de la vida de las personas que interactúan en el proceso educativo (niños y niñas, padres y madres, profesores/as...).

- *Mejorar la capacidad educativa de los padres y las madres*, de forma que puedan garantizar las tres condiciones básicas de las que depende la calidad de la educación familiar:
 - un cuidado atento, adecuado a las cambiantes necesidades de seguridad y autonomía que experimentan los niños con la edad;
 - una relación afectiva cálida, que les proporcione seguridad sin protegerles en exceso;
 - y una disciplina consistente, sin caer en el autoritarismo ni en la negligencia, que ayude a los hijos a respetar ciertos límites y aprender a controlar su propia conducta.

Para ello, los adultos necesitan aprender habilidades de comunicación, de interpretación de la conducta del niño/a y de diseño o selección de situaciones educativas.

- *Mejorar la calidad de la vida familiar*, promoviendo actividades y rutinas que incrementen las oportunidades de realizar juntos actividades gratificantes, en las que tanto los adultos como los niños puedan compartir episodios positivos (en situaciones relajadas, no conflictivas), y disfrutar conjuntamente.
- *Desarrollar alternativas a la violencia reactiva y a la violencia instrumental*, tanto en los individuos, en forma de habilidades, como en el microsistema familiar, en forma de contextos y rutinas, a través de las cuales puedan expresarse las tensiones y resolverse los conflictos (a través de la comunicación, la negociación, la mediación...) de forma constructiva.

- *Enseñar a rechazar la violencia*, para lo cual los adultos deben renunciar a utilizarla entre ellos o con aquellos a los que se supone deben educar. Lo cual es, por otra parte, incompatible con la permisividad, con la tendencia a mirar para otro lado cuando el niño utiliza la violencia. Situaciones en las que es preciso emplear procedimientos de disciplina que cumplan las condiciones que se mencionan a continuación.
- *Enseñar a respetar límites a través de procedimientos no violentos*, alternativos a los esquemas coercitivos detectados como condición de riesgo. Para lo cual conviene que:
 - las normas estén definidas con coherencia y precisión y que los adultos se comporten de acuerdo con lo que exigen a los niños;
 - estimular la participación de los hijos en la definición de las normas y en la decisión de qué hay que hacer cuando no se respetan;
 - ayudar a que el niño entienda las consecuencias negativas que tiene su conducta inadecuada, a que se ponga en el lugar de las personas a las que ha podido dañar, se arrepienta, intente reparar el daño originado y desarrolle alternativas constructivas para no volver a recurrir a dicha conducta en situaciones similares.

La eficacia educativa de la disciplina mejora cuando estos tres componentes (cognitivo, emocional y conductual) son integrados con coherencia dentro de un proceso global.

- *Desarrollar condiciones protectoras que ayuden a romper el círculo del maltrato*, el que se ha podido sufrir en el pasado o se pueda sufrir en el futuro, promoviendo relaciones basadas en el respeto mutuo, a través

de las cuales construir un modelo positivo de uno mismo y de los demás, incorporando en la propia identidad el compromiso de no maltratar a nadie, y desarrollando habilidades de afrontamiento emocional y de resolución de conflictos sociales.

- *Proporcionar a los niños y niñas que han desarrollado modelos básicos negativos, experiencias de interacción con adultos que tengan una adecuada disponibilidad psicológica*, con los cuales puedan aprender: a confiar en sí mismos y en los demás, a predecir, interpretar y expresar sus emociones, así como a estructurar de forma consistente su comportamiento en relación al comportamiento de otras personas. Para lo cual, con frecuencia suele ser preciso, establecer un contexto protegido en el que puedan expresar sus dificultades sin miedo ni ansiedad y obtener la ayuda necesaria para conceptualizar adecuadamente el maltrato, superando los fuertes sentimientos de culpabilidad e infravaloración que con frecuencia origina.
- *Enseñar a los niños y niñas maltratados a orientar la conducta hacia la consecución de objetivos constructivos*, ayudándoles a: plantearse objetivos realistas; poner en marcha acciones adecuadas para conseguirlos; esforzarse superando los obstáculos que pueden aparecer; y reconocer el progreso de forma optimista aunque los resultados estén todavía lejos de los deseados. Para ayudar a afrontar el éxito y el fracaso conviene que los adultos cuiden los mensajes que dan al niño en dichas situaciones, de forma que resulten positivos y alentadores y enseñen a relativizar ambos resultados.
- *Prevenir la exclusión social de los niños maltratados, ayudándoles a*

establecer relaciones adecuadas con sus compañeros, en las que aprender a colaborar y negociar los vínculos sociales; y conseguir amigos, una de las principales fuentes de apoyo emocional que los niños encuentran en la escuela. Para lo cual conviene enseñarles a ponerse en el lugar de los demás, colaborar desde un estatus de igualdad, expresar aceptación y reducir las frecuentes conductas de rechazo que suelen expresar.

BIBLIOGRAFÍA

- ABER, J.; ALLEN, J.: «Effects of maltreatment on young childrens socioemotional development: An attachment theory perspective», en *Developmental Psychology*, 23, 3 (1987), pp. 406-414.
- ABER, L.; ALLEN, J.; CARLSON, V.; CICHETTI, D.: «The effects of maltreatment on development during early childhood: recent studies and their theoretical, clinical and policy implications» en: CICHETTI, D.; CARLSON, V. (eds.): *Child maltreatment*. Cambridge, Mass., Cambridge University Press, 1989.
- ABRAHAMS, N.; CASEY, K.; DARO, D.: «Teacher's knowledge, attitudes and beliefs about child abuse and its prevention», en *Child Abuse and Neglect*, 16 (1992), pp. 229-242.
- ACHENBACH, T.; EDELBROCK, C.: *Manual for the child behavior checklist and revised child behavior profile*. Burlington, University of Vermont, Department of Psychiatry, 1983.
- AINSWORTH, M.: «Attachment and child abuse», en: GERBNER, G.; ROSS, C.; ZIGLER, E. (eds.): *Child Abuse. An agenda for action*. New York, Oxford University Press, 1980.
- «Some considerations regarding theory and assesment relevant to attachments beyond infancy», en: GREENBER, M.; CICHETTI, D.; CUMMINGS, M. (eds.): *Attachment in the preschool years*. Chicago, The University of Chicago Press, 1993.
- BAUER, W. D.; TWENTYMAN, C. T.: «Abusing, neglectful and comparison mothers' responses to child-related and non child related stressors», en *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53 (1985), pp. 335-343.
- BELSKY, J.: «Child maltreatment: An ecological integration», en *American Psychologist*, 35 (1980), pp. 320-335.
- BELSKY, J.; VONDRA, J.: «Child maltreatment. Prevalence, consequences, causes and interventions», en: CROWELL, D.; EVANS, I. O'Donnell, C. (eds.): *Childhood aggression and violence*. New York, Plenum Press, 1987.
- «Lessons from child abuse: determinants of parenting», en: CICHETTI, D. y CARLSON, V. (eds): *Child Maltreatment*. Cambridge University Press, 1989.
- BOWLBY, J.: *La pérdida afectiva*. Barcelona, Paidós, 1992. (Fecha de la primera edición en inglés 1980).
- BRONFENBRENNER, U.: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós, 1987. (1979 fecha de la primera edición en inglés).
- BURGESS, A.; HARTMAN, C.; MC CORMACK, A.: «Abuser to abuser: antecedents of socially deviant behaviors», en *American Journal of Psychiatry*, 144 (1987), pp. 1431-1436.
- BURGESS, R.; CONGER, R.: «Family interactions in abusive, neglectful and normal families», en *Child Development*, 49 (1978), pp. 1163-1173.
- BURGESS, R.; RICHARDSON, R.: «Coercive interpersonal contingencies as a determinant of child maltreatment», en: DANGEL, R.; POLSTER, R. (eds.): *Parent training: Foundations of research and practice*. New York, Guilford, 1984.
- CICHETTI, D.: «How research on child maltreatment has informed the study of

- child development: perspectives from developmental psychopathology», en: CICHETTI, D.; CARLSON, V. (eds.): *Child maltreatment*. Cambridge, Mass., Cambridge University Press, 1989.
- CICHETTI, D.; BEEGHLY, M. (eds.): *The development of the self during the transition from infancy through the preschool years*. Chicago, University of Chicago Press, 1987.
- CICHETTI, D.; CARLSON, V.; BRAUNWALD, K.; ABER, L.: «The sequelae of child maltreatment», en: GELLES, R.; LANCASTER, J. (eds.): *Child Abuse and Neglect*. New York, Aldison, 1987.
- CLAUSSEN, A.; CRITTENDEN, P.: «Physical and psychological maltreatment: relations among types of maltreatment», en *Child Abuse and Neglect*, 15 (1991), pp. 5-18.
- CONGER, R.; BURGESS, R.; BARRETT, C.: «Child abuse related to life change and perceptions of illness», en *Family Coordinator*, 28 (1979), pp. 73-78.
- CONSEJO DE EUROPA: *Recomendación 874 de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa relativa a una Carta Europea de Derechos de la Infancia*. 1979.
- CRITTENDEN, P.: «Childrens strategies for coping with adverse home environments», en: *Child Abuse and Neglect*, 16 (1992), pp. 329-343.
- «Research on maltreating families. Implications for intervention», en: BRIERE, J.; BERLINER, L.; BULKLEY, J.; JENNY, C.; REID, T. (eds.): *The APSAC handbook of child maltreatment*. Oaks, CA., Sage, 1996.
- DÍAZ-AGUADO, M. J.: *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid, CIDE, 1986.
- *Escuela y tolerancia*. Madrid, Pirámide, 1996.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (Dir.): *Niños con dificultades socioemocionales. Instrumentos de evaluación*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, 1995.
- *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. (Cuatro libros y dos vídeos). Madrid, Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1996.
- *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión. Intervención a través de la familia*. Madrid, INJUVE, en preparación.
- DÍAZ-AGUADO, M. J.; MARTÍNEZ ARIAS, R.; MARTÍNEZ, B.; ANDRÉS, T.: *El origen de la integración social y la tolerancia en niños de dos a seis años*. Madrid, Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid, 2000.
- DÍAZ-AGUADO, M. J.; MARTÍNEZ ARIAS, R.; VARONA, B. et al.: *Niños en situación de riesgo social. Un instrumento para su detección a través de la escuela*. Madrid, Comunidad Autónoma de Madrid, 1996.
- *La educación infantil y el riesgo social. Su evaluación y tratamiento. Un instrumento para la detección en niños y niñas de tres a seis años a través de la escuela*. Madrid, Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid, 2000.
- DÍAZ-AGUADO, M. J.; SEGURA, M. P.; ROYO, P.: *El desarrollo socioemocional de los niños maltratados*. Ministerio de Asuntos Sociales, 1996.
- EGELAND, B.; ERICKSON, M.: «Psychological unavailable caregiving», en: BRASSARD, M.; GERMAIN, R.; HART, S. (eds.): *Psychological maltreatment of children and youth*. New York, Pergamon Press, 1987.
- EGELAND, B.; JACOBITZ, D.; SROUFE, A.: «Breaking the cycle of abuse», en *Child Development*, 59 (1988), pp. 1080-1088.
- EMERY, R.: «Family violence», en *American Psychologist*, 44 (1989), pp. 321-328.
- FERGUSON, D.; MULLEN, P.: *Childhood sexual abuse. An evidence based perspective*. London, Sage, 1999.

- FESHBACH, N.: «Child abuse and the dynamics of human aggression and violence», en: GERBNER, C.; ROSS, C.; ZIGLER, E. (eds.): *Child abuse: An agenda for action*. New York, Oxford University Press, 1980.
- FILKENHOR, D.: «Victimología infantil», en SANMARTÍN, J. (ed.): *Violencia contra niños*. Madrid, Ariel, 1999.
- GARBARINNO, J.; GUTTMAN, D.; SEELEY, J.: *The psychological battered child*. London, Jossey Bass, 1986.
- GEORGE, C. y MAIN, M.: «Social interactions of young abused children», en *Child Development*, 50 (1979), pp. 306-318.
- GOLOMBOCK, S.; FIVUSH, R.: *Gender development*. New York, Cambridge University Press, 1994.
- GRACIA, E.; MUSITU, G.: *El maltrato infantil. Un análisis ecológico de los factores de riesgo*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, 1993.
- HART, S.; GERMAIN, R.; BRASSARD, M.: «The challenge: to better understand and combat psychological maltreatment of children and youth», en: BRASSARD, M.; GERMAIN, R.; HART, S. (eds.): *Psychological maltreatment of children and youth*. New York, Pergamon Press, 1987.
- HARTER, S.: «Effectancy motivation reconsidered: toward a developmental model», en *Human Development*, 21 (1978), pp. 34-64.
- HARTER, S.; ZIGLER, E.: «The assesment of effectance motivation in normal and retarded children», en *Developmental Psychology*, 10 (1974), pp. 169-180.
- HOWES, C.; ELDRIDGE, R.: «Responses of abused, neglected and non-maltreated children to the behaviors of their peers», en *Journal of Applied Developmental Psychology*, 6 (1985), pp. 261-270.
- JACOBSON, J.; TIANEN, R.; WILLE, D.; AYTCH, D.: «Infant-mother attachment and early peer relations: The assesment of behavior in an interactive context», en: MUELLER, E.; COOPER, C. (eds.): *Process and outcome in peer relations*. New York, Academic Press, 1986.
- JUSTE, M.; MORALES, J.: «La violencia hacia los hijos dentro del ámbito familiar. Lo que opinan los españoles», en *Revista de Estudios de Juventud, Monográfico sobre Violencia y Juventud*, 42 (1998), pp. 35-46.
- KAUFFMAN, J.; ZIGLER, E.: «The intergenerational transmission of child abuse», en: CICHETTI, D.; CARLSON, V. (eds.): *Child maltreatment*. Cambridge, Mass., Cambridge University Press, 1989.
- KNUDSEN, D.: «Child maltreatment over Two Decades: Change or continuity», en *Violence and Victims*, 3 (1988), pp. 129-144.
- LACHARITE, C.: «La toxicomanie des parents en tant que facteur de risque de mauvais traitements envers l'enfant», en *Apprentissage et Socialisation*, sum vol 15, 2 (1992), pp. 121-133.
- LEWIS, M.; SCHAEFFER, S.: «Peer behavior and mather-infant interaction», en: LEWIS, M.; SCHAEFFER, S. (eds.): *The uncommon child*. New York, Plenum, 1981.
- LÓPEZ, F.: *Los abusos sexuales a menores. Lo que recuerdan los adultos*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, 1994.
- MAHER, P.: «School responses to child abuse cases: the reactive role», en: MAHER, P. (ed.): *Child abuse. The educational perspective*. Warwick, Oxford, Blackwell, 1982.
- MCINTYRE, T.: «Teacher awareness of child abuse and neglect», en *Child Abuse and Neglect*, 11 (1987), pp. 133-135.
- MAIN, M.; GEORGE, C.: «Responses of abused and disadvantaged toddlers to distress in agemates», en *Developmental Psychology*, 21 (1985), pp. 407-412.
- NATIONAL CENTER ON CHILD ABUSE AND NEGLECT: *Study findings: National Study of the Incidence and Severity of Child Abuse and Neglect*. Washington, U.S. Government Printed Office, 1981.
- PATTERSON, G.: «The aggressive child: Victim and architect of a coercive system», en: MASH, L. et. al. (eds.): *Behavior modification and families*. New York, Brunner/mazel, 1976.

- RUSSELL, A.; TRAINOR, C.: *Trends in child abuse and neglect. A national perspective*. Denver, CO, American Humane Association, 1984.
- SCHLOESSER, P.; PIERPONT, J.; POERTENER, J.: «Active surveillance of child abuse fatalities», en *Child Abuse and Neglect*, 16, 1 (1992), pp. 3-10.
- STRAUS, M.; GELLES, R.; STEINMETZ, S.: *Behind closed doors. Violence in the American family*. New York, Doubleday, 1980.
- THOMAS, G.: «Institutional child abuse: the making and prevention of an unproblem», en *Journal of Child and Youth Care*, 4, 6 (1990), pp. 1-22.
- VASTA, R.: «Physical child abuse: a dual component analysis», en *Developmental Review*, 2 (1982), pp. 164-170.
- WANG, C.; DARO, D.: *Current trends in child abuse reporting and fatalities*. Chicago, National Committee to prevent child abuse, 1998.
- WHITE, R. W.: «Motivation reconsidered: the concept of competence», en *Psychological Review*, 66 (1959), pp. 297-323.
- WOLFE, V.; WOLFE, D.: «Child abuse and neglect», en: MASH, E. Y TERDAL, D. (eds.): *Behavioral assessment of childhood disorders*. New York, Guilford Press, 1988.
- WOLFE, D. A.; FAIRBANK, J.; KELLY, J. A.; Bradlyn, A. S.: «Child abusive parents psychological responses to stressful and nonstressful behavior in children», en *Behavior Assessment*, 5 (1983), pp. 363-371.
- ZELLMAN, G.: «Linking schools and social services. The case of child abuse reporting», en *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12 (1990), pp. 41-56.