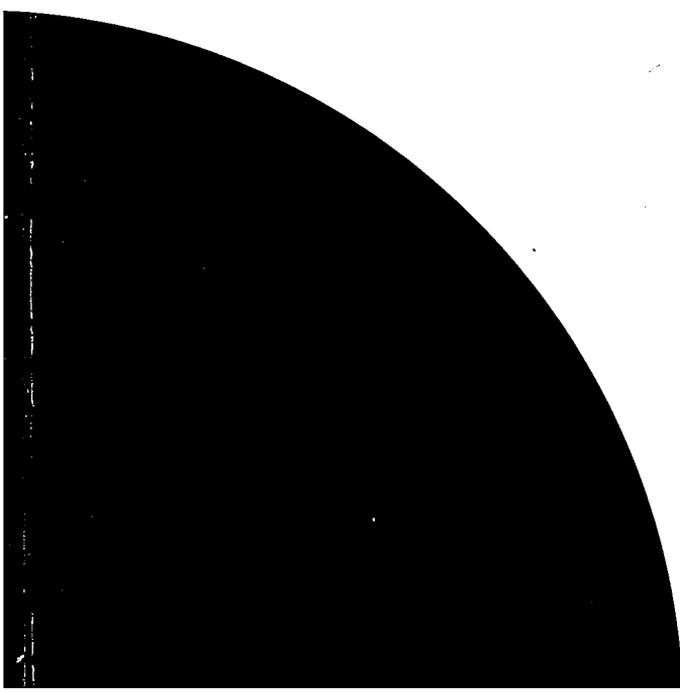




**B** IENESTAR  
Y **P**ROTECCION  
**I**NFANTIL



Revista

**Federación de  
Asociaciones para  
la Prevención del  
Maltrato Infantil**

# SUMARIO

A PASADO UNA DÉCADA DESDE AQUELLA CARPA EN EL "PUEBLO ESPAÑOL" DE BARCELONA <i>Antoni Martínez Roig</i> .....	<b>5</b>	RELACIONES FAMILIARES Y PREVENCIÓN DEL ABUSO (SEXUAL) INFANTIL <i>M<sup>a</sup> Angeles Cerezo</i> .....	<b>69</b>
V CONGRESO ESTATAL SOBRE INFAN- CIA MALTRATADA: EL VALOR DEL BUEN TRATO A LA INFANCIA: COSTE HUMANO, SOCIAL Y ECONÓMICO. <i>Amelia López Cayuela</i> .....	<b>9</b>	PERCEPCIÓN DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DE SUS DERECHOS <i>Carles Alsinet Mora</i> .....	<b>83</b>
LA INFLUENCIA DEL DIVORCIO SOBRE LOS HIJOS: FACTORES MODULADORES DEL IMPACTO PSICOLOGICO <i>Gemma Pons Salvador</i> .....	<b>13</b>	COMUNICACIONES BREVES CAMPAÑA "EDUCA, NO PEGUES" PARA LA SENSIBILIZACIÓN SOCIAL CONTRA EL CASTIGO FÍSICO A LOS NIÑOS Y NIÑAS EN LA FAMILIA <i>Pepa Horno Goicochea</i> .....	<b>93</b>
REFLEXIONES ACERCA DE LA ADOPCIÓN INTERNACIONAL <i>José Coronado Moya Mira</i> <i>Ana Rosser Limiñana</i> .....	<b>27</b>	MANUAL DE INTERVENCIÓN INDIVIDUAL CON MENORES RESIDENTES: UNA METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN PARA LOS CENTROS DE PROTECCIÓN DE MENORES DE LA COMUNIDAD DE VALENCIA <i>Martínez M<sup>a</sup> José,</i> <i>Emilio Mas, Sandra Simó</i> .....	<b>101</b>
EL ESTILO EDUCATIVO PARENTAL Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO PSICOSOCIAL DEL NIÑO EN FAMIÑAS ADOPTIVAS <i>Patricia Ferrà Coll</i> .....	<b>37</b>	CRÍTICA DE LIBROS VIOLENCIA CONTRA LOS NIÑOS <i>Ignacio Gómez de Terreros</i> .....	<b>115</b>
BUENAS PRÁCTICAS, ESTÁNDARES DE CALIDAD Y PROGRAMAS DE MEJORA DE LA CALIDAD EN ATENCIÓN RESIDENCIAL <i>Ramón Muñoz Cano,</i> <i>Elena Redondo Hermosa</i> .....	<b>57</b>	EL ESPACIO SOCIAL DE LA INFANCIA. LOS NIÑOS EN EL ESTADO DEL BIENESTAR <i>Marta Martínez Muñoz</i> .....	<b>119</b>
		AGENDA.....	<b>123</b>

## HA PASADO UNA DÉCADA DESDE AQUELLA CARPA EN EL "PUEBLO ESPAÑOL" DE BARCELONA

IT HAVE PASSED A DECADE FROM THAT SPARCH "AT BARCELONA TOWN".

**A. MARTÍNEZ ROIG**

*Pediatra. Hospital del Mar. Barcelona*

### **PRESIDENTE DEL I CONGRESO ESTATAL SOBRE INFANCIA MALTRATADA**

En noviembre del 1989, se celebró en Barcelona el primer congreso estatal sobre infancia maltratada. Llegar al mismo no fue fácil. Desde los inicios de la década de los 80 los profesionales que visitaban o diagnosticaban niños maltratados y trabajaban con sus familias se empezaron a cuestionar aspectos importantes acerca de su forma de trabajar con los mismos. La trama "oficial" de recursos era escasa y gracias al voluntarismo de unos cuantos, se lograban actuaciones de protección y "tratamiento" dignos. Hoy, de una manera entrañable, como nos dicen los políticos y los medios de comunicación, consideraríamos aquellos métodos y sistemas como insuficientes e incluso inadecuados, pero que en aquel momento era el patrón que se seguía o incluso en algunos casos el único que se podía seguir

Poco a poco los grupos que trabajaban en contacto directo con los

niños y familias se conocían, en parte gracias a las reuniones o foros propiciados desde las sociedades científicas pediátricas. Asimismo surgen grupos universitarios que, con poco conocimiento del trabajo de campo, pero gracias a su metódica de estudio, se forman en la teoría del fenómeno, a través de las fuentes de los llamados "sabios oficiales" y validan sus experiencias locales con la de los países de referencia en el mundo científico. Todo ello unido a la que podría decirse, inexistente red de servicios sociales dependientes de la Administración, y a unas leyes de Protección de Menores, que si bien habían sido pioneras en su momento, en los años 80, se podían tildar de obsoletas. Había unas líneas de pensamiento y de trabajo, que iban paralelas, es decir difícilmente se iban a encontrar a pesar de la buena voluntad de los profesionales y la Administración. Los profesionales se anticipaban a los políticos.

La inquietud por la mejora en la atención de los niños, la defensa de sus derechos y la necesidad de un cambio de mentalidad, tanto por parte de la Administración, como por parte de los profesionales dio lugar a encuentros entre las distintas disciplinas en el seno de Ayuntamientos como el de Barcelona, la Diputación de Sevilla o las de Guipuzcoa, equipos de Madrid o en el propio Ministerio de Sanidad, aparte de otras que pudieran haber existido y que no conociéramos.

Poco a poco en Cataluña se fue gestando, a través de un grupo interdisciplinar de estudio del maltrato en el seno de la Societat Catalana de Pediatria, la idea de organizar un encuentro de todos los grupos existentes en el estado. Poner en común las preocupaciones, intentar buscar, en común, soluciones a problemas crónicos, sensibilizar a las administraciones, sensibilizar a la opinión pública y de forma primordial sensibilizar a los profesionales que trabajaban con la infancia de que el maltrato existía, que había una posibilidad de trabajo más protocolizado con unas bases más científicas y que no estaban solos a la hora de enfocar un diagnóstico y una denuncia de los casos eran los objetivos de la reunión.

Nace la idea del congreso pero sin ninguna posibilidad económica. El primer paso para conseguir el soporte económico es legalizar el grupo de trabajo en entidad con personalidad jurídica propia. Así nació la Associació Catalana de la Infància

Maltractada. Tras varias reuniones infructuosas, el ánimo y el empeño de la Regidora de Serveis Socials de l'Ajuntament de Barcelona hace que, en una reunión celebrada frente al mar, en setiembre de 1988, se consiga el primer aporte económico. Esto facilitó la puesta en marcha de todo aquello que, "in mente", estaba preparado. Se había dado el pistoletazo de salida, venían las prisas.

El primer Congreso estaba en marcha. En él se pretendió, sobre todo, reunir a todos los grupos de trabajo existentes en el estado español. Era imprescindible que todos se conocieran para poner sobre la mesa los puntos e ideas en común en beneficio del gran protagonista que, no debemos olvidar, era y es el niño. Las palabras de bienvenida al mismo, que con un nerviosismo propio del profesional pragmático e inexperto con los políticos, se iniciaron por el presidente del congreso. Sin la "cortesía" habitual hacía los prohombres públicos que presidían el acto, sólo fueron dirigidas a los asistentes en general y concluyeron más o menos con un : "el niño y la infancia nos agradecerán estas reuniones".

No sé si nos lo han agradecido, pero el inicio de estos encuentros marcó una nueva manera de trabajar cotidiana de muchos profesionales. A partir de la relación y el conocimiento, se establecieron diferentes grupos, se establecieron protocolos y metodicas nuevas de trabajo, se escribieron multitud de guías de trabajo para distintas disciplinas profesionales y

nacieron las distintas Asociaciones así como la Federación de Asociaciones que continuaron con la posterior organización de los distintos Congresos, hasta llegar al V, el actual. Poco a poco el profesional del estado español pudo ver que no estaba tan lejos de los métodos, que leía en las publicaciones inglesas, escocesas, francesas, americanas entre otras. Otra cosa eran los recursos de estos países y los nuestros.

A pesar de que el éxito de asistentes ha acompañado a los congresos realizados hasta la fecha y los frutos de los mismos, pienso que han alcanzado el "aprobado alto", no ha sido fácil su organización. Los asistentes podían tener una impresión de que todo estaba más o menos correcto. Era verdad, estaba correcto, pero "aquello" a veces había costado muchas horas de duda, de trabajo ímprobo de personas que en ningún momento aparecían en la carátula. Casi siempre ha existido la duda de cómo se iban a financiar. Siempre se empezaba con una mínima parte y paulatinamente se conseguían los "millones" correspondientes. Hay que agradecer la ayuda económica prestada por las distintas Instituciones estatales, autonómicas y locales. Cada congreso ha tenido proporciones distintas de ayuda por parte de las Administraciones pero en todo momento se ha conseguido la cantidad precisa.

Hay que recordar también como, de un temario, muy general, y tratado por profesionales estatales, poco a

poco, se ha pasado a temas específicos, con variada presencia de expertos foráneos. En los distintos congresos, no ha existido un extenso número de comunicaciones o pósters, pero la participación de los asistentes en los distintos talleres o grupos de discusión abierta, siempre ha sido numerosa, fluida y didáctica para todos.

De las disciplinas profesionales participantes hay que comentar que no todas las que trabajan en el fenómeno del maltrato han tenido una participación constante y proporcional. Siempre ha habido predominio de los profesionales adscritos al llamado mundo del trabajo social. Es un hecho positivo en parte, ya que ha servido para ayudar a un sin fin de profesionales que veían con alegría, como "aquello" que "hacían" sin una base teórica o protocolizada era lo que recomendaban, protocolizado, los "expertos". Es decir retornaban a sus centros de trabajo con el refuerzo positivo del reconocimiento de un trabajo realizado de manera correcta y "bendecido" por los "popes". Un hecho negativo del predominio de una disciplina profesional, tal vez podría ser, que influya en las disciplinas poco presentes habitualmente, a seguir sin asistir en foros interdisciplinarios, al ver que la realidad los hace poco variados. Podría decirse que es el pez que se muerde la cola.

Otro aspecto a comentar son los medios de comunicación y su presencia en los congresos. Siempre es imposible generalizar pero su

participación ha acostumbrado a seguir la línea del sensacionalismo o de la "foto" para determinadas personas, más que aprovechar el evento para profundizar en aspectos positivos para la Sociedad. La participación de algunos profesionales de la comunicación en alguna sesión de los congresos no ha supuesto un cambio. En ningún momento ha habido continuidad en la prensa una vez finalizado los congresos.

Al llegar al V Congreso hay que valorar positivamente la incorporación de savia nueva. No es bueno

para ningún movimiento la permanente presencia de las mismas personas de referencia. Siempre ha de haber algunas, que por su acreditada reputación aporten las novedades en los campos de la investigación. La falta de seguidores que contribuyan con nuevas experiencias abocaría a una situación de freno o autoinvolución. Los impulsos no pueden menguar. Hay que conseguir que, dentro de un lustro, los comités científicos y de tipo consultor, se hayan renovado en su totalidad. Como decíamos en la salutación del congreso de Barcelona "el niño y la infancia nos lo agradecerán"

## V CONGRESO ESTATAL SOBRE INFANCIA MALTRATADA "EL VALOR DEL BUEN TRATO A LA INFANCIA: COSTE HUMANO, SOCIAL Y ECONÓMICO DEL MALTRATO".

V CONGRESS ON CHILDH ABUSE THE VALUE OF THE GOOD DEAL TO THE CHILDHOOD: HUMAN, SOCIAL AND ECONOMIC COST.

**AMELIA LOPEZ CAYUELA,**

*Presidenta de APREMI, Presidenta del V Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada.*

La Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil de España (FAPMI) ha venido promoviendo desde hace 10 años la organización de este Congreso con carácter bi-anual. En cada edición una de las asociaciones federadas ha sido la que ha recibido el encargo de la organización y materialización del Congreso. La quinta edición recayó, por acuerdo de la Junta Directiva de la FAPMI, en APREMI (Asociación de la Comunidad Valenciana para la Promoción de los Derechos del Niño y la Prevención del Maltratado Infantil) que recibió con gran ilusión esta responsabilidad.

Todas las asociaciones pertenecientes a la FAPMI tienen un factor común: ser organizaciones de voluntariado, no adscritas a una disciplina o profesión determinada, no confesionales, con plena libertad de sus miembros en sus posiciones ideológicas, vitales y/o personales y cuyo único motivo de encuentro y trabajo

común es el bienestar de la Infancia. Destaco este aspecto, porque de ahí se desprende que los congresos organizados respondan al interés de tantas personas y convoquen a diferentes profesionales, a voluntarios y a ciudadanos, en general, interesados por el tema. En definitiva, estos congresos nacen con la voluntad de ser multi disciplinares y de generar sensibilización en amplios sectores de la sociedad, promoviendo, así, la formación y el intercambio

Una década de congresos sobre Infancia Maltratada, en nuestro país, es una oportunidad para la reflexión sobre la Infancia hoy en España, en que hemos avanzado y que nos queda por hacer. Esperamos que las conclusiones de este V Congreso sean útiles para esa reflexión. Con la perspectiva que nos da un nuevo milenio, ya que será el último congreso de este siglo, nos parece obligado que la Infancia sea una prioridad de la política, de las instituciones, de la sociedad, de

los medios de comunicación y de cada ciudadano.

El lema del V Congreso "El valor del buen trato a la Infancia" desea centrar el objetivo de trabajo en las BUENAS PRACTICAS con la Infancia. Es hora de incidir y subrayar los aspectos positivos, que debe hacerse, que modelos son mas adecuados, como se puede socializar al niño/a. Hasta ahora, en otros foros o en la misma practica profesional, se ha puesto mas el acento en lo que no hay que hacer, en marcar los errores, describir indicadores de riesgo, etc... dejando, quizá, de lado factores de protección, tales como buenas pautas de crianza y un trato mas amigable desde todos los ámbitos con la infancia

Y con este lema atendiamos fundamentalmente a dos recomendaciones apuntadas por el VI Congreso Europeo del ISPCAN (en Barcelona, octubre de 1997). Por un lado el V Congreso desea ir en la linea de "Promover mas decididamente politices preventivas, y promotoras del buen trato a la Infancia, sin centrarse exclusivamente en la actuación contra las situaciones ya consumadas". Y, por otro lado, nuestro Congreso también quiere "Promover actuaciones de mejora de la información y a la conciencia ciudadana en relación a la Infancia, no buscando la culpabilización de nadie, sino apelando a la responsabilidad colectiva en relación con los ciudadanos de menor edad, y a la necesidad de que tengan la experiencia positiva de una sociedad justa, respe-

tuosa, democrática, responsable, solidaria y considerada con todos sus miembros". Se trata de hacer una llamada a la responsabilidad colectiva con la Infancia, sin menoscabo de la primerísima responsabilidad familiar y a la que habrá que apoyar y atender mas decididamente. Creemos que hay que ir impulsando programas y diseños de trabajo que contemplen a los niños y niñas como ciudadanos de pleno derecho, y por lo tanto que ciudades y pueblos sean "amigos de los niños/as, que no se convierta a la Infancia en mero consumidor u objeto de consumo, sin capacidad critica, ni organizativa para defender sus derechos, sino que se imponga un código ético en los medios de comunicación y una decidida defensa social e institucional de los derechos de niños/as.

Todo esto ha querido ser reflejado en el logotipo del Congreso (que fue realizado de manera desinteresada por el grupo "Tras"). "La imagen de bandada simboliza a la sociedad como gula y soporte de sus miembros, en especial de los mas pequeños. Nadie puede separarse de la bandada, es un asunto grupal~ llegar a su destino. Los padres enseñan a volar pero solo en la bandada el vuelo adquiere sentido y encuentra su rumbo".

Los/as asistentes al Congreso tendrán un amplio abanico de opciones que Irán apoyando y haciendo ver que es posible trabajar en el buen trato, mucho mas eficaz para la Infancia. Además, en esta edición contamos con la oportunidad de compartir las

conclusiones del proyecto: "Abuso sexual infantil. La identificación de los obstáculos que disminuyen la eficacia de los sistemas legales para la rehabilitación de la víctima y del perpetrador", que forma parte de la iniciativa europea del Programa Daphne, liderado por APREMI.

A este Congreso han sido invitados los/as diferentes defensores/as de la Infancia y los/as responsables políticos/as de la Infancia de las Comunidades Autónomas, con la finalidad de compartir con ellos/as el trabajo y las experiencias. Deseamos que las conclusiones puedan asumirlas con el fin de que promuevan su consecución en el ámbito que les compete.

Queda agradecer, en nombre propio y de APREMI, el apoyo recibido y el trabajo realizado por:

El Comité Científico y Organizador (especialmente a sus presidentes).  
- Los responsables políticos y técnicos de: La Dirección General de Familia, Infancia y Adopciones de la Generalitat Valenciana.

La Dirección General de Servicios Sociales de la Generalitat Valenciana.

El MAASS. Instituto de Trabajos y Asuntos Sociales.

La Concejalía de Bienestar Social del Ayuntamiento de Valencia.

La organización se honra en que la Casa Real ostente la presidencia de honor del V Congreso estatal sobre Infancia Maltratada en la persona de la Infanta Dona Elena. Desde aquí nuestro agradecimiento.



# LA INFLUENCIA DEL DIVORCIO SOBRE LOS HIJOS: FACTORES MODULADORES DEL IMPACTO PSICOLÓGICO.

THE INFLUENCE OF THE DIVORCE ON THE CHILDREN: FACTORS MODULATORS OF THE PSYCHOLOGICAL IMPACT

**GEMMA PONS SALVADOR**

*Unidad de Investigación Agresión y Familiar. Universitat de Valencia.*

*Departamento de Psicología Básica. Facultad de Psicología. Universitat de Valencia. Avda. Blasco Ibañez, 21, 46010 Valencia.*

## RESUMEN

Con el aumento del número divorcios en nuestro país, ha crecido la preocupación por los efectos que pueden tener sobre el desarrollo psicológico del niño. Sin embargo, no todos los niños responden igual ante la separación de sus padres. Las diferencias que se producen entre unos niños y otros están relacionadas con una serie de factores que están actuando como moduladores del impacto. Entre estos factores moduladores algunos son intrínsecos al niño y otros se dan en su ambiente inmediato. En el presente artículo se analizan estos factores, a partir de las conclusiones procedentes de investigaciones realizadas en su mayoría en otros países, y de una investigación que realizamos en España que comparaba a niños de padres divorciados con niños pertenecientes a familias intactas.

Palabras clave: Divorcio. Impacto sobre los niños. Factores moduladores.

## ABSTRACT:

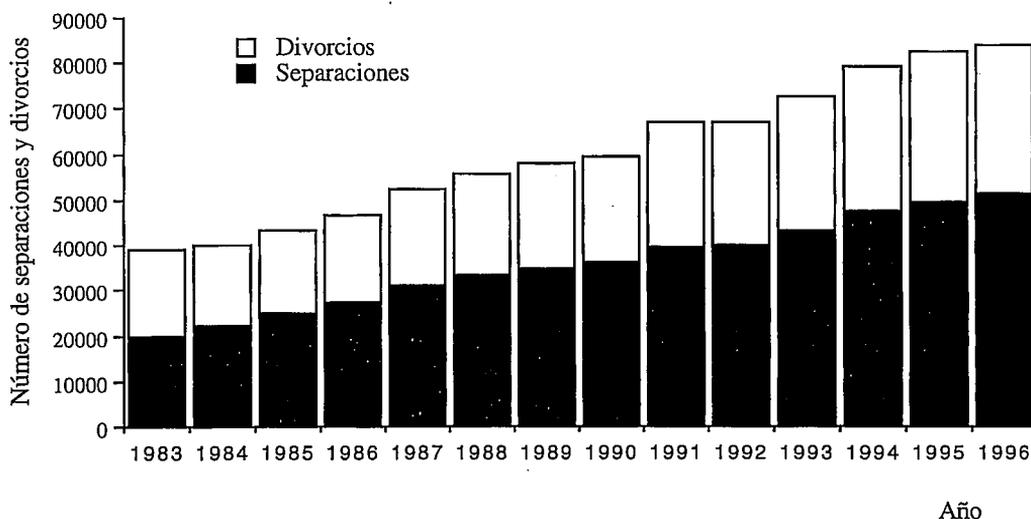
The increase in the number of divorces in Spain has brought a higher concern about the effect that divorce has on the children psychological development. Response of children toward divorce is very different, being related to several factors. These factors come either from internal (children) as well as external (environment) sources. The objective of this report is to analyze several of these factors, comparing the results obtained in our research in Spain with those coming from other countries.

Key Words: Divorce. Children impact. Modular factors.

## INTRODUCCION

Desde la entrada en vigor de la Ley del divorcio en 1981, el número de divorcios y separaciones ha ido en aumento. Al inicio de 1997 el número total de divorcios y separaciones en España ascendía a 845.790 casos (Gráfica 1), lo que representaba un 2.18 % de toda la población

española. Teniendo en cuenta el número de parejas con hijos que se separan o divorcian, en comparación con el número total de población menores de 18 años, podemos concluir que aproximadamente uno de cada nueve o cada diez niños ha experimentado la separación de sus padres.



GRAFICA 1: Número de separaciones (barras negras) y número de divorcios (barras blancas) que se producen por año, desde 1983 hasta 1996. No se han expuesto los datos procedentes de los años 1981 y 1982, dado que los primeros años de vigencia de la Ley representaban un momento de normalización de las situaciones que previamente eran separaciones de hecho. (Datos extraídos del Instituto Nacional de Estadística y Consejo General del Poder Judicial.)

En otros países, con mayor tradición divorcista que el nuestro, la tasa de separaciones y/o divorcios es mucho más elevada. Por ejemplo, en Estados Unidos, algunas de las proyecciones indican que el 60% de los niños nacidos en la década de los 90 habrán vivido esta experiencia.

(Furstenberg y Cherlin, 1991). Comparativamente en España hemos visto que del 11 al 12 % de los niños nacidos en los 90 habrán experimentado la separación o divorcio de sus padres. Y dado que el crecimiento medio de separaciones y divorcios en los últimos tres años ha sido de 3.848

casos nuevos por año, todavía no podemos decir que se haya estabilizado una media relativa de separaciones y divorcios por año, lo que dificulta realizar proyecciones más exactas sobre el número de niños que habrán vivido esta experiencia en las próximas décadas.

Hoy en día, por lo tanto, no podemos pensar en un único modelo de familia. La familia se encuentra en proceso de evolución, al igual que lo hace la sociedad, y en este sentido en la actualidad existen distintas estructuras familiares. Sin embargo, los objetivos y funciones de la familia continúan manteniéndose independientemente de la estructura que tenga. Entre las funciones de la familia se encuentra la socialización, facilitando la integración del hijo en la sociedad a partir del desarrollo personal y el respeto a los demás. Todo ello, se llevará a cabo con la atención integral a los hijos, con el objeto de que se produzca un desarrollo óptimo en todos los ámbitos (físico, cognitivo, afectivo, social y conductual). De esta forma, las familias cuyos padres están separados deben cumplir estos mismos objetivos de socialización y atención integral al niño.

Dado el aumento de las separaciones, la sociedad en general, pero muy especialmente muchos padres que se encuentran en proceso de separación, se preguntan de qué forma puede estar afectando la ruptura negativamente a los hijos. Entre los niños que han vivido esta experiencia en sus familias existe una gran variabilidad en cuanto a la adaptación a dicha

situación y su bienestar psicológico. Por lo tanto, es importante matizar qué es lo que contribuye a que se produzcan estas diferencias. Un modo de acercarse a dicha cuestión es analizando los factores que actúan como "moduladores" del impacto, en la medida que favorecen o disminuyen la adaptación de los hijos al proceso de separación.

### FACTORES MODULADORES DEL IMPACTO DEL DIVORCIO

La separación de una pareja no empieza ni termina en el momento que lo deciden o que lo llevan a cabo, sino que es todo un proceso que va a suponer una adaptación a los cambios que acompañan a la nueva situación. En todo este proceso los primeros meses suelen ser los más difíciles, si bien a medida que pasa el tiempo se va produciendo la adaptación. Los estudios longitudinales han mostrado que incluso niños que en un principio tuvieron fuertes problemas emocionales, a partir del año después de la separación manifestaron un total ajuste a la nueva situación familiar. Sin embargo, otros niños tardan más en adaptarse, o incluso algunos mantienen los problemas por largos periodos. Estas diferencias que se dan entre unos niños y otros en el ajuste psicológico, dependen de muchos factores. Algunos de estos factores son características propias del niño, a los que hemos llamado "factores intrínsecos", y otros se encuentran en su ambiente inmediato, y que podemos denominar "factores extrínsecos". Todos ellos, están actuando

sobre los niños como factores moduladores del impacto que la separación o divorcio entre sus padres les pueda causar.

Para la exposición de estos factores moduladores me voy a basar tanto en la literatura científica existente sobre el tema, procedente en su mayoría de países con mayor tradición divorcista, así como en los datos obtenidos de

una investigación que realizamos con una muestra española de casi 200 niños, que tenían edades comprendidas entre 8 y 14 años; la mitad hijos de padres separados y/o divorciados y la otra mitad hijos pertenecientes a familias intactas (Pons-Salvador, 1992). En dicha exposición seguiremos el esquema que presentamos en la Tabla 1.

TABLA 1: FACTORES MODULADORES DEL IMPACTO PSICOLOGICO DEL DIVORCIO SOBRE LOS NIÑOS

---

**Factores intrínsecos al niño**

Edad

Sexo

Temperamento y personalidad

**Factores extrínsecos al niño**

*Factores familiares*

Relación entre los padres antes de la ruptura

Relación entre los padres después de la ruptura

Frecuencia de visitas del padre no custodio

*Otros factores ambientales*

Cambios socio-económicos

Tiempo transcurrido desde la separación

---

**Factores intrínsecos**

Entre los factores intrínsecos al niño, los más destacados son la edad, el sexo y el temperamento.

Las respuestas y estrategias que los niños utilizan frente al divorcio de sus padres van a variar en función de la **edad**. Las diferencias van a estar determinadas tanto por las capacidades cognitivas, que influirán en el nivel de comprensión de la situación,

así como por la dependencia de los padres y las posibilidades de tener apoyo extrafamiliar.

Antes de los dos años de edad, los efectos sobre el hijo van a estar más relacionados con el estado emocional del padre que se queda al cuidado del niño. Normalmente es la madre la que se queda con la custodia, especialmente a estas edades, por lo que su grado de depresión o de ansiedad

puede repercutir en el cuidado del bebé. A partir de los tres años también está influyendo sobre el niño el estado emocional de los padres, pero además el niño ha establecido unos lazos más fuertes con su padre no custodio, de modo que su adaptación también estará vinculada a la frecuencia de visitas del padre que no tiene la custodia. A medida que los niños van madurando, van desarrollando la capacidad cognitiva para comprender la continuidad parental aunque su padre no viva con ellos. Esta capacidad, que empieza a desarrollarse especialmente a partir de los ocho años, da lugar a que los niños puedan soportar mejor visitas menos frecuentes del padre no custodio.

A partir de la edad en la que los niños empiezan a ir al colegio, tienen otros contactos sociales que le permiten adaptarse mejor a la situación. El apoyo con iguales se ha observado que es un factor que influye positivamente sobre el ajuste al divorcio (Lustig, Wolchik y Braver, 1992). Sin embargo, hasta los 9-10 años los niños no suelen establecer una relación confidencial y de apoyo con amigos o compañeros. Cuando la ruptura se produce en el momento en el que el hijo es preadolescente o adolescente, se suelen acusar más los problemas que se presentan en este momento evolutivo, de modo que algunos viven la separación con el sentimiento de que es la única víctima incomprendida, sin querer entender en absoluto la posición de los padres (Hodges, 1991). No obstante, este tipo de respuestas no las manifiestan todos los adolescentes dependiendo

sobre todo de su madurez, llegando incluso en ocasiones a ser un verdadero apoyo para los padres.

En el trabajo que realizamos con muestra española, teniendo en cuenta que tenían entre 8 y 14 años, los más afectados eran los niños que en el momento de la evaluación se encontraban entre los 8 y 9 años. Tanto es así, que comparando a este grupo de edad de familias rotas con el mismo grupo de edad de familias intactas, se observaba que presentaban más sintomatología depresiva, peor autoestima, niveles más altos de ansiedad y se autoinculpaban más de los problemas de la familia. En los otros grupos de edad no se producía estas diferencias entre los niños de familias separadas y los de familias intactas. Por otro lado, cuando se comparaba a estos niños de 8-9 años con los mayores de la misma muestra de familias separadas, se observó que una de las diferencias más marcadas se producía en que los más pequeños tenían más esperanza de que sus padres se reconciliaran. En este sentido, muchos hijos de padres separados, independientemente de la edad, siguen manteniendo como "fantasía" la reconciliación entre sus padres, ocurriendo también en niños que están completamente adaptados a la nueva situación familiar e incluso aunque algunos reconozcan que no les gustaría retroceder a la anterior estructura familiar. Sin embargo, los niños que están especialmente preocupados por la reconciliación entre sus padres tienen más dificultades para adaptarse, dado que sus esfuerzos se centran en dicho objetivo (Pons-Salvador, y Del Barrio, 1993).

Volviendo a los niños de 8-9 años, a esta edad ya tienen la capacidad cognitiva que les permite comprender conceptos como "para siempre", y en este sentido, pueden entender que la separación entre sus padres pueda ser definitiva. Asimismo, se encuentran en la edad de relacionar conceptos distintos que les puede llevar a configurar "fantasías". Wallerstein (1987), a partir de entrevistas a niños, describió algunas de las fantasías que los niños tienen a esta edad y que nos pueden servir de ilustración: "Si su padre se ha ido a vivir a otro lugar, ¿quién le garantiza que algún día su madre no haga lo mismo y él se quede solo?", o "Si se ha producido la separación, ¿por qué no se puede producir lo contrario, la reconciliación?". Por otro lado, algunos autores han encontrado que los niños entre 6 y 8 años presentan más respuestas de estrés ante las discusiones de los padres, disminuyendo los síntomas de estrés ante esta situación de disputa a medida que el niño va creciendo (Johnston, Campbell y Mayes, 1985), lo que puede ser un factor que también influya a nuestro grupo de 8-9 años.

En relación al **sexo**, los estudios realizados a finales de los años 70 encontraron más problemas en los niños que en las niñas, tanto en problemas de conducta como emocionales. Pero, parece que esta característica está relacionada, entre otras cosas, con el hecho de vivir con el padre del mismo sexo (Santrock y Warsak, 1979; Mott, 1994). Algunos consideran que los problemas que presentan los niños varones ya estaban antes de la

separación, y al vivir solo con la madre se agravan (Block, Block y Gjerde, P.F., 1986). Si bien, son muchos los autores que creen que estas diferencias se deben únicamente a que las niñas internalizan más los problemas, mientras que los niños lo muestran con conductas manifiestas (Morrison y Cherlin, 1995; Mott, Kowaleski-Jones y Menaghan, 1997). Se ha observado, que en relación a la adaptación de un nuevo matrimonio de la madre, presentan más dificultades las niñas (Hetherington, Cox y Cox, 1986; Santrock, Warshak, Lindbergh y Meadows, 1982).

En nuestra investigación, las diferencias que se plantean relacionadas con el **sexo** tienen que ver con la atribución de culpa a la madre, de modo que los niños le atribuyen más culpa que las niñas, si bien en ambos casos se atribuye aún más culpabilidad al padre. Por otro lado, las niñas tienen más miedo a ser abandonadas que los niños (Pons-Salvador y Del Barrio, 1994), sin que ello haya repercutido en que éstas estén más afectas emocionalmente que los niños.

Los estudios de **temperamento y personalidad** son escasos pero unánimes. De modo que, los niños que presentan un temperamento difícil, con problemas de conducta, hiperactividad etc., tienen una peor adaptación a la separación, asociado a otros factores como las relaciones parentales y el estrés (Hetherington, 1989). En nuestro trabajo no abordamos directamente esta variable, si bien sí que evaluamos la manifestación de problemas de conducta del niño,

informado por los padres y por los maestros. Observamos que los niños que tenían problemas de conducta presentaban a la vez una peor adaptación a la separación de sus padres, si bien, la manifestación de estos problemas de conducta no podemos saber si son la causa o el efecto de la situación familiar. Posiblemente, en este caso los problemas de conducta del niño tengan que ver más con el tipo de interacción entre los padres y de éstos con el hijo. Estos resultados también se dan en otras situaciones de conflictos familiares más extremos, como son los casos en los que existen maltrato hacia el niño (Pons-Salvador, Dolz y Cerezo, 1998). De esta forma, la interacción paterno-filial desajustada, promueve el desarrollo de alteraciones infantiles, encontrándose en la base de estos problemas las prácticas parentales (Cerezo, 1995). Además, los problemas que desarrollen los niños constituyen un factor de estrés familiar, que puede contribuir al mantenimiento de su propia victimización (Cerezo, 1997). De tal forma que estas situaciones sólo se pueden entender desde una matriz relacionañ (Cerezo y Pons-Salvador, 1999), en el que tanto lo hijos como los padres están jugando una papel primordial en la aparición de estos problemas de conducta. Un efecto similar puede estar ocurriendo en aquellas situaciones de separación estresantes, en las que los padres estén utilizando prácticas parentales inapropiadas, ya sea por exceso o por defecto, promoviendo el desarrollo de los problemas en el niño lo

que a su vez supone un problema

adicional para los padres. Por otro lado, puede ser que la respuesta de conducta problemática del niño esté relacionada con los cambios familiares que se están produciendo con la separación, poniendo a la vez el niño más a prueba a sus padres en un momento donde probablemente están más inmersos en sus propias emociones relacionadas con la ruptura.

### Factores extrínsecos

Entre los factores extrínsecos al niño se pueden distinguir, por una parte los factores familiares, que recogen la dinámica relacional de los distintos miembros de la familia y, por otra parte, otros factores ambientales, que de una forma indirecta pueden jugar un papel más o menos desestabilizador en el reajuste familiar.

#### *Factores familiares.*

Uno de los factores que más pesa como modulador del impacto de la ruptura sobre los niños, tiene que ver con la relación que mantienen los padres antes, pero especialmente después de la separación.

La relación entre los padres antes de la separación influye sobre el ajuste emocional y conductual del niño inmediatamente después de la ruptura, de modo que si los padres mantenían una relación hostil, en un primer momento la adaptación es peor. (Tschann Johnston, Kline y Wallerstejn, 1989; Arnold y Carnahan, 1990; Kline, Johnston y Tschann, 1991). Si bien, se ha observado que en los ca-

En los que los padres han reducido o eliminado el conflicto después de la separación, los niños han ido mejorando considerablemente su estado emocional, a pesar de que la relación fuera muy caótica antes de la ruptura (Cowen, Pedro-Carroll y Alpert-Gillis, 1990). Por lo tanto, observamos que una separación o divorcio en una familia en la que exista una relación constante de hostilidad entre los padres, puede ser una buena alternativa a mantener dicha situación con la convivencia. En el trabajo que realizamos, se observaba que los niños que recordaban que sus padres se llevaban muy mal antes de la separación presentaban niveles más altos de ansiedad, tenían más miedo a ser abandonados, responsabilizaban más a la madre que los otros grupos y tenían menos esperanza de que sus padres se reconciliaran.

Pero, desde luego, el factor determinante del ajuste psicológico a la separación es **cómo se relacionan los padres después de la ruptura**. Es una constante en la literatura sobre el tema, el subrayar la importancia de las relaciones entre los padres después de la separación para ayudar al niño en su proceso de adaptación (Hetherington, 1979; Wallerstein, 1987; Tschann, y cols. 1989; Kline y cols. 1991, entre otros). Nosotros, quisimos evaluar esta variable desde la percepción que tiene el niño de la relación que mantienen sus padres después de la separación. Al fin y al cabo sería difícil pretender, aunque no se deba descartar, que una pareja que se llevaba mal y decide separarse consiga una buena comunicación después

de la separación. Luego, lo que nos importa es cómo se llevan delante de los hijos, si mantienen el conflicto cuando ellos están presentes y, especialmente, cómo percibe el niño esta relación. Desde esta perspectiva, se definió que los padres se llevaban mal si el niño dice que cuando se ven es habitual que se griten, si oye críticas de un padre hacia otro, si oye conversaciones desagradables entre los padres, incluso aunque sea telefónicamente y, sobre todo, si los niños se sienten implicados en esas disputas.

En este sentido, los niños cuyos padres se llevaban mal, presentaban niveles más altos de ansiedad como rasgo, mayor puntuación en depresión, peor autoestima, más miedo al ridículo, más miedo a ser abandonados, tenían menos esperanza de que los padres se reconciliaran y mostraban más problemas de conducta, informado esto último tanto por los padres como por los maestros. Además, estos niños, cuyos padres se llevan mal después de la separación, atribuyen más culpa tanto al padre como a la madre y se sienten más responsables de los problemas familiares, perciben más conductas negativas en el padre y menos positivas, así como perciben más conductas negativas en la madre.

Otro factor importante es la **frecuencia de visitas del padre no custodio**, si bien en la literatura no existe acuerdo respecto a la influencia del mismo. De modo que, algunos autores encuentran que la mayor frecuencia de visitas del padre no custodio se

asocia a una mejor adaptación emocional del niño, aconsejándose que el padre continúe manteniendo frecuentes contactos con sus hijos (Hetherington, 1979; Wallerstein y Kelly, 1980; Fine, Morelandy Scwebel, 1983; Peterson y Zill, 1986). Sin embargo, otros encuentran que en ocasiones una alta frecuencia de visitas provoca en el niño ciertas alteraciones emocionales o de conducta (Kfirdeck, 1981; Baydar, 1988; Johnston, Kline y Tshann, 1989, Thomas y Forehand, 1993; Pons Salvador y Del Barrio, 1995); o incluso algunos autores observan que el padre no custodio influye poco sobre el bienestar psicológico de los niños (Furstenberg, Morgan y Allison, 1987).

En nuestra investigación observamos que la frecuencia de visitas del padre no custodio afecta sobre todo al nivel de ansiedad de los niños, de modo que una alta frecuencia de visitas del padre no custodio conlleva a niveles más altos de ansiedad. Sin embargo, no podemos hacer una recomendación a los padres de que reduzcan el número de visitas, dado que a la vez hemos observado que cuanto más ve el niño a su padre el hijo tiene una percepción más positiva de éste y también los vínculos son mejores. Conviene, por lo tanto, explicar los posibles motivos que llevan a que una alta frecuencia de visitas del padre no custodio de lugar a que muchos niños presenten niveles más altos de ansiedad, para ver en qué medida se puede solucionar.

Primero, está relacionado con los conflictos entre los padres. Es decir, si

los padres no están de acuerdo con la frecuencia de visitas o tienen disputas por otros motivos, es razonable pensar que cuanto más visitas más probabilidad tiene el niño de ser testigo del conflicto entre sus padres, con el consecuente desajuste que hemos visto que esto le provoca. Por otro lado, el niño tiene que hacer las cosas que le corresponde por la edad que tenga, y por su condición de niño, luego aunque el hijo esté también descosido de ver a su padre no custodio, es importante que éste sepa que el niño además tendrá que hacer los deberes, jugar con sus amigos, etc. Por lo tanto, cuanto más alta sea la frecuencia de visitas éstas tendrán que ser más flexibles y adaptarse a las actividades que se harían con el niño si se conviviera con él todo el tiempo, es decir se compartirían las tareas escolares, se le acompañaría al cumpleaños de los amigos, etc., de modo que la visita no se convierta siempre en una actividad extra y completamente distinta a las actividades que el niño tiene que hacer. Partiendo por lo tanto de la base de que es importante que un niño pueda acceder fácilmente a su padre no custodio, se deberían poner los medios para que estas visitas se lleven de la forma menos estresante posible para el niño (Pons-Salvador, 1997).

#### *Otros factores ambientales.*

Con la separación suele ser habitual que se produzcan **cambios socio-económicos**, lo que a veces viene relacionado con un cambio de rol social, (la madre no puede comprarle al niño la ropa que antes llevaba, se

reducen las actividades de ocio y los caprichos, incluso, en los casos extremos, pueden tener dificultades para cubrir las necesidades básicas). En otras ocasiones viene acompañado a un cambio de domicilio y esto, a su vez, puede llevar a un cambio de colegio, etc. Cualquiera de estos cambios por sí mismo suponen un importante estresor, por lo tanto cuando se dan junto a la separación de los padres, se agrava la situación.

El otro factor fundamental es el tiempo transcurrido tras la separación. Los primeros meses son los peores porque todos los miembros de la familia se están adaptando a la nueva situación, pero, tal como hemos expuesto al inicio, a medida que transcurre el tiempo la adaptación a la separación va a depender de los factores que acompañan al proceso familiar. Algunos de estos factores no se pueden cambiar, sobre todo nos referimos a los intrínsecos al niño, sin embargo otros dependen en gran medida de los padres o de la sociedad, estando en sus manos el que puedan ser distintos y, por lo tanto, más favorecedores al desarrollo del bienestar psicológico del niño.

### CONCLUSION:

Lo que más está afectando a los niños de padres separados es cómo se llevan los padres después de la separación. De esta forma vemos que después de haber transcurrido el primer periodo desde la separación, si los padres siguen manteniendo niveles elevados de disputas, dará lugar a

que el hijo continúe teniendo dificultades en su adaptación, presentando problemas psicológicos que se manifiestan tanto a nivel afectivo, cognitivo como conductual. Los efectos de las disputas son peores si el niño se siente implicado en dicho proceso. Relacionado con lo anterior, también hemos observado que una alta frecuencia de visitas del padre no custodio da lugar a que los niños presenten niveles más altos de ansiedad, lo que nos indica que la frecuencia de visitas es un tema importante a considerar.

Teniendo en cuenta estas conclusiones y siendo conocedores de que los motivos más comunes de los conflictos entre los padres son los temas relacionados con la custodia y la frecuencia de visitas, se deberían proponer desde el ámbito judicial medidas y/o procedimientos que resolvieran o al menos disminuyeran los conflictos, así como reducir el tiempo dedicado a dicha resolución. Pero, tal como hemos visto, los padres son los que tienen directamente en sus manos la posibilidad de facilitar la adaptación psicológica del niño a la separación. Entre algunas de las recomendaciones que se pueden dar a los padres, se encuentran las siguientes: explicar al niño la situación familiar, buscar con el niño las posibles ventajas de la separación, intentar en la medida de lo posible la permanencia de las rutinas, ayudar al niño a afrontar los posibles temores, regularidad de las visitas del padre no custodio y, especialmente, reducir el conflicto entre los padres al menos delante del niño, eliminando las críticas de una padre

hacia otro y no implicando a los niños en conflictos de lealtades (Detalles sobre estas recomendaciones se

recogén en Pons-Salvador y D'Ocon, 1998).

## BIBLIOGRAFIA:

- Arnold, L.E. y Carnahan, J.A. (1990). *Child divorce 'stress*. En John Wiley and sons, Inc (Eds.). *Childhood Stress*. New York.
- Baydar, N. (1988). Effects of parental separation and reentry into union on the emotional well-being of children, *Journal of Marriage and the Family*, 50(4): 967-981.
- Block, J.H., Block, J. y Gjerde, P.F. (1986). The personality of children prior to divorce: a prospective study. *Children Development*, 57, (4), 827-840.
- Cerezo, M.A. (1995). Impacto psicológico del maltrato: Primera infancia y edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 71, 135-157.
- Cerezo, M.A. (1997). Abusive family interaction: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 3, (2), 215-240.
- Cowen, E.L; Pedro-Carroll, J.L. y Alpert-Gillis, L.J. (1990). Relationships between support and adjustment among children of divorce. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 31, 727-735.
- Fine, M.A.; Moreland, S.R. y Schwebel, A.I., (1983), Long-term effects of divorce on parent-child relationships, *Developmental Psychology*, 19, 7 03 - 7 13.
- Furstenberg, F.F. y Cherlin, A.J. (1991). *Divided families: What happens to children when parents part..* Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Furstenberg, F.F., Morgan, S.P. y Allison, P.D. (1987). Paternal participation and children's well-being after marital dissolution. *Ameritan Sociological Review*, 52. 695-701.
- Hetherington, E.M. (1989). Coping with family transitions: winners, losers, and survivors. *Child Development*, 60, 1-14.
- Hetherington, E.M., (1979), Divorce: A child's perspective, *Ameritan Psychologist*, 34, 851 -858.
- Hetherington, E.M., Cox, M. y Cox, R. (1986). Long-term effects of divorce and remarriage on the adjustment of children. *Annual Progress in Child Psychiatry and Child Development*, 407-429.

- Hodges, W.F. (1991). Interventions for children of divorce. Custody, Access and Psychotherapy, New York, Wiley-Interscience Publication
- Johnston, J.R., Campbell, L.E.G. y Mayes, S.S. (1985). Latency children in post-separation and divorce disputes. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 24(5), 563-574.
- Johnston, J.R.; Kline, M. y Tschann, J.M. (1989), Ongoing post-divorce conflict: Effects on children of joint custody and frequent access, *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, 576-592.
- Kline, M.; Johnston, J.R. y Tschann, J.M. (1991), The Long shadow of marital conflict: a model of children's postdivorce adjustment. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 287-309.
- Kurder, L.A. (1981), An integrative perspective on children's divorce adjustment, *American Psychologist*, 36(8), 856-866.
- Lustig, J.L., Wolchik, S.A. y Braver, S.L. (1992). Social support in friendships and adjustment in children of divorce. *American Journal of Community Psychology*, 3 (20), 393-399.
- Morrison, D.R. y Cherlin, A.J., (1995). The divorce process and young children's well-being: A prospective analysis. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 800-812.
- Mott, F.L. (1994). Sons, daughters and fathers' absence: Differentials in father-leaving probabilities and in home environments. *Journal of Family Issues*, 15, 97-128.
- Mott, F.L., Kowaleski-Jones, L. y Menaghan, E. (1997). Paternal absence and child behavior: does a child's gender make a difference?. *Journal of Marriage and the Family*, 59, 103-118.
- Peterson, J.L. y Zill, Z., (1986), Marital disruption, parent-child relationships and behavior problems in children, *Journal of Marriage and the Family*, 48, 295-307.
- Pons-Salvador, G. (1992). *Impacto emocional en los niños causado por el divorcio parental*. Universitat de València. Colección Tesis Doctoral.
- Pons-Salvador, G. (1997). El establecimiento de las pautas de visita del padre no custodio en el proceso de separación familiar. *Familia. Revista de Ciencias y Orientación Familiar*, 14, 53-67.
- Pons-Salvador, G. y D'Ocon, A. (1998). *Ruptura familiar: influencia sobre los hijos*. En Dolz y Simó. Guía para padres II. Los niños de 3 a 12 años. Ed. Cristobal Serrano.
- Pons-Salvador, G. y Del Barrio, M.V. (1993). Depresión infantil y divorcio. *Avances en Psicología Clínica y Latinoamericana*, 11, 95-106.

- Pons-Salvador, G. y Del Barrio, M.V. (1994). Blame beliefs and fear of abandonment: A comparison of children from broken and intact families. Comunicación presentada al 23rd International Congress of Applied Psychology. Madrid, 1994.
- Pons-Salvador, G. y Del Barrio, M.V. (1995). El efecto del divorcio sobre la ansiedad de los hijos. *Psicothema*, (7), 489-497.
- Pons-Salvador, G.; Dolz, L. y Cerezo, M.A. (1998). *Maltrato parental y problemas infantiles*. II Congreso Iberoamericano de Psicología y I Convención del Colegio Oficial de Psicólogos.
- Santrock, J.W., Warshak, R., Lindbergh, C. y Meadows, L. (1982). Children's and parents' observed social behavior in stepfather families. *Child Development*, 53, 472-480.
- Santrock, J.W. y Warshak, R.A. (1979). Father custody and social development in boys and girls. *Journal of Social Issues*, 46, 753-757.
- Thomas, A.M. y Forehand, R. (1993). The role of parental variables in divorced and married families: Predictability of Adolescent Adjustment. *American Journal of Orthopsychiatry*, 63(1), 126-135.
- Tschann, J.M.; Johnston, J.R.; Kline, M. y Wallerstein, J.S. (1989) Family process and children's functioning during divorce. *Journal of Marriage and the Family*, 51(2), 431-444.
- Wallerstein, J.S. (1987), Children of Divorce: Report of a Ten-Year Follow-Up of Early Latency-Age Children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(2), 199-211.
- Wallerstein, J.S. y Kelly (1980a). Effects of divorce on the visiting father-child relationship. *American Journal of Psychiatry*, 47(1), 4-22.



# REFLEXIONES ACERCA DE LA ADOPCIÓN INTERNACIONAL

REFLECTIONS ABOUT THE INTERNATIONAL ADOPTION

**MOYA MIRA, JOSE CONRADO**

*Psicólogo . Dirección Territorial de Bienestar Social de Alicante*

**ROSSER LIMIÑANA, ANA**

*Psicóloga . Sección Familia y Adopciones .*

*Dirección Territorial de Bienestar Social de Alicante*

## RESUMEN :

El presente artículo pretende reflexionar sobre algunas cuestiones que nos parecen importantes tener en cuenta por los responsables de la gestión de los programas de adopción Internacional en las Comunidades Autónomas. Tras recorrer las obligaciones de las autoridades centrales de los países de origen y recepción, establecidas en el Convenio de la Haya sobre protección del niño y cooperación en materia de adopción internacional y analizar los puntos de tensión que pudieran derivarse del cumplimiento de tales obligaciones, se concluye la necesidad de avanzar en la elaboración de una normativa de aplicación del Convenio de la Haya que consolide y amplíe el sistema de garantías para la Adopción Internacional en nuestra Comunidad Autónoma.

Palabras clave : Adopción internacional, protección infantil , coordinación autoridades centrales.

## ABSTRACT

The present article pretend to meditate on some questions that find us important keep in mind for the sponsors of the administration of programs of international adoption in the Autonomous Community. After analyzing the obligations of the central authorities of the countries of origin and reception established in the Agreement from La Haya on protection to the children and cooperation as regards international adoption and the points of tension that it could be derived of the execution of such obligations, the necessity of advancing in the elaboration of a normative of application of the Agreement from La Haya that consolidates and enlarge the guarantees for the International Adoption in our Autonomous Community are concluded.

## I. INTRODUCCIÓN

La ratificación por España del Convenio de la Haya sobre la protección del niño y la cooperación en materia de adopción internacional conformó un marco de seguridad jurídica para aquellos ciudadanos/as españoles que quisieran adoptar a un niño residente en el extranjero.

Este marco jurídico es, en efecto, un sistema de garantías y un mecanismo de cooperación entre las autoridades centrales de los países de origen y recepción de los niños, así como de las Entidades Colaboradoras en procesos de Mediación para la Adopción Internacional, pero fundamentalmente configura el marco jurídico que asegura que las adopciones internacionales que se realicen respondan en todo caso al superior interés del niño.

La adopción internacional, en cuanto medida de protección a la infancia en situación de vulnerabilidad social, pretende dar respuesta a la situación de riesgo o desamparo en la que se encuentra un niño/a. Pero su carácter de internacional añade una serie de puntos de tensión que merecen ser tenidos en cuenta a la hora de desarrollar este programa.

Los puntos de tensión estarían referidos a:

1. El cumplimiento adecuado de las responsabilidades que respecto del niño y su familia tienen adquiridas las autoridades centrales de los países de origen.

2. El cumplimiento adecuado de las responsabilidades que respecto de los solicitantes de adopción internacional tienen adquiridas las autoridades centrales de los países de recepción.

3. El cumplimiento de las obligaciones de las autoridades centrales del Estado de Recepción en lo relativo al seguimiento de la adopción internacional una vez constituida.

Partiendo de que la relación entre autoridades centrales de los países de origen y recepción se establecen en base al principio de mutua confianza, es sin embargo, necesario establecer un análisis crítico de la práctica a fin de mejorar en las formas de colaboración en materia de protección a la infancia.

## II. EXPOSICIÓN DEL TEMA :

ACERCA DE LAS OBLIGACIONES DE LAS AUTORIDADES CENTRALES DEL PAÍS DE ORIGEN RESPECTO DE LA PROTECCIÓN DEL NIÑO Y EL APOYO A SU FAMILIA.

No pretendemos, en ningún caso, cuestionar la responsabilidad desde la que actúan las autoridades centrales de los países de origen, respecto de sus obligaciones para con los casos sobre los que se adopta la medida de adopción internacional. Por el contrario queremos destacar algunas cuestiones que debemos plantearnos desde las autoridades centrales de los países de recepción a fin de apoyar procesos de mejora en la atención a

los niños, a fin de cooperar en el logro del principio básico de actuación establecido en el Convenio de la Haya que es el de procurar la permanencia del niño en su país.

El Convenio de la Haya relativo a la protección del niño y la cooperación en materia de adopción internacional establece como obligaciones de las autoridades centrales del país de origen las siguientes :

- Establecer que el niño/a es adoptable.
- Constatar, después de haber examinado adecuadamente las posibilidades de colocación del niño en su Estado de origen, que una adopción internacional responde al interés superior del niño.
- Asegurarse de que las personas, instituciones y autoridades cuyo consentimiento se requiera para la adopción han sido convenientemente asesoradas y debidamente informadas de las consecuencias de su consentimiento, en particular en relación al mantenimiento o ruptura, en virtud de la adopción, de los vínculos jurídicos entre el niño y su familia de origen.
- Asegurarse de que han dado su consentimiento libremente, en la forma legalmente prevista y que este consentimiento ha sido dado o constatado por escrito.
- Asegurarse de que los consentimientos no se han obtenido me-

dante pago o compensación de clase alguna y que tales consentimientos no han sido revocados.

- Asegurarse de que el consentimiento de la madre, cuando sea exigido, se ha dado únicamente después del nacimiento del niño.
- Asegurarse, teniendo en cuenta la edad y el grado de madurez del niño, de que :
- Ha sido convenientemente asesorado y debidamente informado sobre las consecuencias de la adopción y de su consentimiento a la adopción, cuando éste sea necesario.
- Se ha tomado en consideración los deseos y opiniones del niño.
- El consentimiento del niño a la adopción, cuando sea necesario, ha sido dado libremente, en la forma legalmente prevista y que este consentimiento ha sido dado o constatado por escrito.
- El consentimiento no ha sido obtenido mediante pago o compensación de clase alguna.

#### REFLEXIONES AL RESPECTO :

El mayor o menor desarrollo de políticas de protección a la infancia en los países de origen , harán posible el cumplimiento de los principios básicos establecidos en el Convenio de la Haya, es decir, establecer que el niño está en situación de adoptabilidad

y mantenerlo, siempre que sea posible, en su propio país.

Para llevar a cabo la declaración de situación de adoptabilidad, las autoridades centrales del país de origen deben de:

Verificar que el niño se encuentra en situación de abandono, al no existir familia que se haga responsable de su atención

Verificar que, aún existiendo familia biológica, se considera inconveniente su retorno al núcleo familiar por no estar capacitados para el ejercicio de las obligaciones parentales.

Verificar que resulta imposible o inadecuado el mantenimiento del niño en su propio país.

Las situaciones de desprotección del niño hacen evidente la necesidad, de que, una vez comprobada, se adopten las medidas necesarias para su atención. No obstante esta situación evidente debe conjugarse con la necesidad de adoptar las medidas necesarias para que el niño permanezca en su propio país. Es aquí dónde comenzamos a plantearnos cuestiones que necesitamos conocer en profundidad, desde las autoridades centrales de los países de recepción, entre otras:

¿Qué medidas han sido dispuestas para apoyar procesos de recuperación y autonomía personal y familiar para lograr el mantenimiento del niño en su familia?

¿Qué medidas han sido dispuestas o analizadas para conseguir que el niño permanezca en su país?

¿Con qué medios cuentan las autoridades centrales del país de origen para poder hacer efectivo el principio de mantenimiento en su propio país?

¿Qué condiciones sociales, personales,...han determinado la decisión de que la adopción internacional es la medida que mejor responde a la defensa del superior interés del niño?

¿En qué medida los países de recepción deberían apoyar el desarrollo de políticas de atención a la infancia, para hacer efectivo el principio de no desvinculación del contexto ?

Si bien es cierto que la responsabilidad sobre el niño adoptable es competencia de las autoridades centrales de los países de origen, no debe ser despreciada la responsabilidad de las autoridades centrales de los países de recepción, no sólo en asegurar que efectivamente quede constancia de que se han cumplido los requisitos formales establecidos en el Convenio de la Haya, sino en establecer mecanismos de cooperación y apoyo para que se adopten las medidas necesarias para la protección del niño y garantizar la estancia del mismo en su país.

Esta responsabilidad la asume en cuanto copartícipe en un proceso de adopción concreto, cuya finalidad última es el bienestar del niño y la defensa de su superior interés. Sin embargo, a menudo, las autoridades centrales de los países de recepción, en esta fase del proceso, se convierten en meros espectadores, sin posibilidad de actuación.

Igualmente, en base a esta responsabilidad y desde un punto de

vista más general, es necesario conocer las necesidades de los niños en los países de origen, a fin establecer sistemas de cooperación para el desarrollo de políticas integrales de bienestar infantil, que aseguren el cumplimiento de los principios de actuación que estamos analizando.

En la mejora de esta fase del trabajo juega un papel importantísimo las Entidades de Mediación para la Adopción Internacional. No olvidemos que estas Entidades median en el trasvase de información que respecto de un niño concreto y de la familia preasignada manejan tanto las autoridades centrales del país de origen como del país de recepción. De igual forma las Entidades de Mediación para la Adopción Internacional dispone de representantes en los países de origen. Estos representantes en los países de origen, en ocasiones, son Entidades que trabajan en el ámbito de la protección a la infancia, por lo que se convierten en un elemento excepcional para cubrir el objetivo de mejora de la calidad de los sistemas de bienestar infantil.

#### *OBLIGACIONES DE LAS AUTORIDADES CENTRALES DEL ESTADO DE RECEPCIÓN EN LO RELATIVO A LOS SOLICITANTES DE ADOPCIÓN INTERNACIONAL.*

El Convenio de la Haya relativo a la protección del niño y la cooperación en materia de adopción internacional establece como obligaciones de las autoridades centrales del país de

recepción las siguientes :

- Constatar que los futuros padres adoptivos son adecuados y aptos para adoptar.
- Asegurar que los futuros padres adoptivos reciben un correcto asesoramiento promoviendo el desarrollo de servicios de asesoramiento en materia de adopción.
- Constatar que los adoptantes están capacitados desde un punto de vista psicológico y social para poder asumir una adopción internacional.

#### **REFLEXIONES AL RESPECTO:**

En este apartado, al igual que en el anterior, existe corresponsabilidad entre las autoridades centrales de los países que colaboran en una adopción internacional dentro del marco del Convenio de la Haya.

Así a la responsabilidad del país de recepción de asegurar la idoneidad de los solicitantes de adopción internacional, transmitiéndola de la forma más clara y explícita posible, hay que añadir la responsabilidad de la autoridad central del país de origen de analizar pormenorizadamente los datos obrantes en los expedientes remitidos a fin de comprobar que la familia seleccionada para la adopción de un niño es la idónea para la correcta atención del mismo.

Pero la responsabilidad de las autoridades centrales del país de recepción no quedan exclusivamente

en tramitar con agilidad los expedientes de solicitud de adopción, emitiendo los informes técnicos que sustentan los correspondientes certificados de idoneidad sino que, en nuestra opinión, deben ser más amplios .

Así se comprueba que en los países de recepción hay una tendencia al aumento de las solicitudes de adopción internacional y una minoración de las solicitudes de adopción nacional. Parece que el motivo que puede explicar esta tendencia es la disminución de casos de niños en situación de adoptabilidad en estos países como consecuencia de múltiples causas como por ejemplo el descenso de natalidad, la mejora de las condiciones de vida de la infancia, la mejora de los sistemas de apoyo a la familia, precisamente esos elementos que hemos indicado como necesarios de apoyar en su desarrollo en los países de origen.

Pero la pregunta en los países de recepción también debe ser ¿es cierto que no hay niños en situación de adoptabilidad en los países de recepción? o más bien podríamos decir que no hay niños que reúnan las características de edad, físicas, psicológicas, familiares...deseadas por los futuros adoptantes.

Y esta pregunta es necesaria en cuanto que nos puede clarificar aspectos relativos a las motivaciones de los solicitantes para la adopción, siendo necesario a continuación, reflexionar sobre cuestiones tales como:

Si en los países de origen, las auto-

ridades centrales, tienen la responsabilidad de asegurar la permanencia del niño en su contexto, ¿qué características tienen los niños para los que se decide la adopción internacional?

¿Existen características diferenciales con los niños adoptables en nuestro país?

¿Qué hace que se mantenga un nivel tan elevado el número de niños que son adoptados internacionalmente, justificando de esta manera, el aumento de solicitudes de adopción internacional?

Por otra parte y en relación a la idoneidad de los solicitantes de adopción internacional, ésta se produce en un momento dado del proceso de adopción internacional que puede estar distante, al menos un año del momento en que las autoridades centrales del país de origen preasignan un niño a la familia. Por tanto la responsabilidad de las autoridades centrales del país de recepción no puede finalizar en el momento que se emite el Certificado de idoneidad y se tramita el expediente ante la autoridad central del país de origen. Por el contrario, esta responsabilidad debe continuar incluso con el seguimiento posterior a la adopción. Es por ello que debemos reflexionar sobre cuestiones relativas a las actividades a realizar con los solicitantes de adopción en el periodo de tiempo que transcurre desde la emisión del Certificado de Idoneidad hasta que se produce la adopción. De igual forma deberíamos asegurar los mecanismos de coordinación y transmisión permanente y actualizada de información que sobre

los solicitantes de adopción internacional dispone las autoridades centrales del país de origen, siendo, como en el punto anterior, importante contar con la colaboración de las Entidades de Mediación para la Adopción Internacional.

*OBLIGACIONES DE LAS AUTORIDAD CENTRAL DEL ESTADO DE RECEPCIÓN EN LO RELATIVO AL SEGUIMIENTO DE LA ADOPCIÓN INTERNACIONAL, UNA VEZ CONSTITUIDA*

El Convenio de la Haya relativo a la protección del niño y la cooperación en materia de adopción internacional establece como obligaciones de las autoridades centrales del país de recepción, respecto del seguimiento de las adopciones internacionales ya constituidas las siguientes:

- Promover el desarrollo de servicios para el seguimiento de la adopción
- Constatar que el niño ha sido o será autorizado a entrar y residir permanentemente en dicho Estado.
- Facilitar, seguir y activar el procedimiento de adopción.
- Responder a las solicitudes de información motivada respecto a una situación particular de adopción formulada por otra autoridad central o por autoridades públicas.
- Reunir, conservar e intercambiar,

con otras autoridades centrales de otros estados, información relativa a la situación del niño y de los futuros padres adoptivos en la medida necesaria para realizar la adopción.

**REFLEXIONES AL RESPECTO:**

La importancia del proceso de seguimiento de las adopciones internacionales ya constituidas es innegable y constituye, en nuestra opinión, uno de los grandes retos a mejorar en los próximos años, al menos en nuestro país como receptor de adopciones internacionales.

Supone prestar el apoyo técnico necesario a las nuevas familias, mientras se produce la adaptación entre el niño y sus padres, apoyo que, en nuestra legislación, sobre adopción nacional se realiza con anterioridad a la propuesta de adopción y que parece tomar mayor importancia cuando nos referimos a niños de origen extranjero, que en ocasiones no hablan la misma lengua, de edades en que los procesos de socialización y por tanto de asimilación de rasgos culturales diferenciados, al menos se ha iniciado, cuyas características sociales, familiares, personales, han hecho imposible su permanencia en su país, etc.

Hablamos de un niño de origen extranjero pero ya con nacionalidad española y sobre el que la autoridad central del país de recepción tiene una responsabilidad doble. La primera como ciudadano al que se le reco-

nocen todos los derechos de protección contemplados en la normativa internacional, nacional y autonómica y la segunda como autoridad responsable de la emisión de la declaración de idoneidad de sus actuales padres.

Esta doble responsabilidad requiere del establecimiento de servicios de apoyo suficientemente accesibles y atractivos para las familias ya constituidas que sólo acudirán a ellos, y esto es un hecho constatado, de forma voluntaria, si comprueban su utilidad.

Nuevamente entra en juego, en este apartado, la responsabilidad compartida tanto con la autoridad central del país de origen así como de las Entidades de Mediación para la Adopción Internacional, a fin de favorecer el seguimiento a través de la coordinación y transmisión de información a las autoridades centrales de los países de origen.

### CONCLUSIÓN :

En nuestra opinión, las reflexiones aquí expuestas nos llevan a concluir la necesidad de que por parte de la autoridad central en materia de adopción internacional en la Comunidad Autónoma Valenciana se elabore normativa interna de la aplicación del Convenio de la Haya que contemple, al menos, las siguientes cuestiones:

- Desarrollo de sistemas de cooperación en cuanto al cumplimiento de las obligaciones establecidas en el Convenio, entre las autoridades

centrales de los países de origen y recepción, basados en la idea de que las obligaciones de ambas están íntimamente relacionadas y que deben basarse en el principio de mútua confianza, haciéndose extensiva esta cuestión a las Entidades de Mediación para la Adopción Internacional en tanto que han sido debidamente autorizadas por las autoridades centrales de ambos países a actuar en tareas de mediación.

- Desarrollo de procedimientos que aseguren que los procesos de adopción internacional se desarrollarán en un marco garantista, estableciendo condiciones complementarias a las ya establecidas en el Convenio de la Haya .
- Desarrollo de sistemas de cooperación en materia de protección infantil con los países de origen a fin de cumplir rigurosamente con el principio de subsidiariedad que rige la adopción internacional, dando preferencia a la colocación del niño en una familia de su Estado de residencia habitual, cuando la separación de su familia biológica sea necesaria.

Desarrollo de programas dirigidos a la constatación de las capacidades psicológicas y sociales de los adoptantes para asumir con éxito una adopción internacional, integrando la formación, el apoyo y orientación a familias tanto con carácter previo a la obtención del Certificado de idoneidad como durante el periodo de

tiempo que transcurre desde la obtención del citado certificado hasta la asignación de un niño.

Desarrollo de sistemas de apoyo y orientación dirigido a familias que ya

han constituido una adopción internacional a fin de garantizar el éxito en los procesos de adaptación entre el niño y la familia.

## BIBLIOGRAFÍA

Convenio relativo a la protección del niño y a la cooperación en materia de adopción internacional hecho en la Haya el 29 de mayo de 1993, ratificado por instrumento de 30 de junio de 1995 (B.O.E. DEL 1/8/95)

Fuertes Zurita, J. y Amorós Martí ,P. La práctica de la adopción, Manual de Protección Infantil, de Paúl Ochotorena , J. y Arruabarrena Madariaga , M.I. De. MASSON 1996, pp.

Rosenboom, Lizette G.. Recientes resultados de la Investigación en torno a la adopción. Infancia y Sociedad nº12 . 1991.



# EL ESTILO EDUCATIVO PARENTAL Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO PSICOSOCIAL DEL NIÑO EN FAMILIAS ADOPTIVAS

THE STYLE EDUCATIONAL PARENTAL AND THEIR RELATIONSHIP WITH THE DEVELOPMENT PSYCHOSOCIAL OF THE CHILD IN ADOPTIVE FAMILIES

**PATRÍCIA FERRÀ COLL**

*Universitat de les Illes Balears*

*Departamento de Ciencias de la Educación*

## RESUMEN

El estudio del estilo educativo parental y su relación con el desarrollo psicosocial de los niños ha sido un tema ampliamente explorado en la población infantil general, pero comparativamente poco estudiado entre las familias adoptivas. En una investigación llevada a cabo en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares nos planteamos, entre otros objetivos, explorar el estilo disciplinar de los padres adoptivos así como las asociaciones y correlaciones entre diferentes variables del entorno educativo familiar y el desarrollo psicosocial de los niños adoptados. Los resultados obtenidos son consistentes con la bibliografía sobre la materia, respecto a la relación entre determinadas prácticas educativas y el desarrollo psicosocial de los niños. Un resultado especialmente interesante y que, merece posteriores investigaciones, es el obtenido a través de la aplicación del PARQ sobre la dimensión de afecto-rechazo parental.

**Palabras clave:** adopción, estilos educativos, desarrollo psicosocial infantil.

## ABSTRACT

Parental child rearing practices and its association with child psychosocial development has been extensively analyzed within the general infant population, but less studies within adopted families are available. A research study carried out at the Balearic Islands C.A. analyzed, among other objectives, the socialization practices of the adoptive parents as well as the relations between variables of the educational and familial environment and the social competence of adopted children. Results are consistent with previous research in other cultural settings. Of especial interest are results from PARQ about the parental acceptance-rejection as a significant dimension of parental behavior.

**Key words:** Adoption, Parental Child Rearing Practices, Children's Social Competence

## 1.- INTRODUCCIÓN

El estilo educativo parental y el funcionamiento familiar han sido temas poco investigados en el campo de la adopción en comparación a otros objetos de estudio como el desarrollo psicosocial y mental de los niños adoptados u otras variables como las variables socioeconómicas, variables referentes al pasado del niño, a sus características en el momento de la adopción, etc. (Palacios y Sánchez, 1996; Ferrà, 1998). Las escasas investigaciones en las que se ha estudiado el funcionamiento familiar en familias adoptivas, revelan un buen clima familiar y unas relaciones padres-hijos positivas en dichas familias (Palacios y cols, 1996; Ferrà, 1998).

Cuando se comparan familias adoptivas y no-adoptivas no se detectan excesivas diferencias en su funcionamiento (Fergusson et al, 1995; Rosenthal & Groze, 1994). En algunos estudios el funcionamiento parental de los padres adoptivos supera el de los padres no-adoptivos (Hoopes, 1982; Marquis & Detweiler, 1985; Rosenthal & Groze, 1994). Marquis y Detweiler (1985) observaron cómo los adolescentes adoptados de su muestra (n=46) puntuaban a sus padres como más afectuosos, protectores, con más conductas de ayuda y consuelo que los adolescentes no-adoptados (n=121). Rosenthal & Groze (1994) en un estudio de una muestra de 700 niños adoptados con necesidades especiales comprobaron que, en comparación a la muestra normativa presenta-

da en el FACES III (Family Adaptability and Cohesion Scale), las familias adoptivas obtenían puntuaciones superiores en Cohesión ( $p < .05$ ) y Adaptabilidad ( $p < .01$ ). La investigación de Sharma y cols. (1996) constituye una excepción en cuanto a la detección de diferencias entre los estilos educativos parentales de padres adoptivos y biológicos en favor de estos últimos, en este estudio los adolescentes adoptados (n= 4682) obtenían unas puntuaciones significativamente inferiores (aunque de pequeña magnitud) en apoyo e implicación parental, mientras que no se detectaban diferencias significativas en control parental.

Por otra parte, la revisión de numerosos estudios tanto de familias adoptivas como no-adoptivas revela la existencia de una relación entre el estilo educativo parental y la competencia social de los hijos (Clayer y cols., 1984; Baumrind, 1978; Rollins & Thomas, 1979; Rohner y cols., 1980; Klomineck, 1976; Hoopes, 1982; Krampen, 1989; Steinberg y cols., 1992; Kennedy, 1992; citados en Ferrà, 1998) y, en concreto, una relación entre unos estilos disciplinares excesivamente permisivos, coercitivos y/o inconsistentes y la existencia de problemas de conducta o psicológicos en los niños (Rollins & Thomas, 1979; Ferrà y cols., 1995).

En una reciente investigación sobre adopción realizada en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares (CAIB) nos planteamos explorar el estilo disciplinar de los padres

adoptivos así como las asociaciones y correlaciones entre diferentes variables del entorno educativo familiar y el desarrollo psicosocial de los niños adoptados, en la medida en que nos lo permitieran las limitaciones inherentes a la magnitud y heterogeneidad de la muestra. Presentamos a lo largo de este artículo los resultados más significativos sobre este tema.

## 2.- METODOLOGÍA

### *Muestra*

La muestra estudiada estuvo constituida por un total de 76 niños y niñas adoptados (y sus respectivas familias) en la CAIB entre Enero de 1988 y Diciembre de 1993 y que habían cumplido los tres años antes de Enero del 1995. Todas las adopciones de los niños de nuestra muestra fueron posteriores a la aprobación de la Ley 21/87. Estos niños tenían entre 3 y 14 años cuando se llevó a cabo la investigación, sus familias constituían prácticamente el total de la población de familias adoptivas que adoptaron legalmente niños de nuestra comunidad autónoma entre 1988 y 1993 (con más de tres años en el momento del estudio). Así pues, la reducida dimensión de la muestra fue una imposición de la realidad estudiada que intentamos paliar con una recogida de información lo más rigurosa y completa posible y con la combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas. Ahora bien, aunque la muestra definitiva estuviera compuesta por 76 niños, el cuestionario IPE, que

debía ser cumplimentado por el tutor o profesor del niño con el que tuviera más relación, fue entregado por un 82% de la muestra (faltándonos un total de 14 casos)

Debemos enfatizar también que, como en los estudios de Amorós (1987) y March (1993), formarían parte de la muestra niños con experiencias preadoptivas y características psicosociales y de salud en el momento del acogimiento preadoptivo significativamente diferentes (edad en el momento de adopción, acogimientos anteriores, historia de malos tratos, contactos con miembros de la familia biológica, adopción de grupos de hermanos, etc.).

### *Instrumentos*

Para alcanzar los objetivos propuestos en la investigación utilizamos seis instrumentos, todos ellos a excepción del Inventario de Problemas en la Escuela (IPE) para maestros, fueron administrados a los padres adoptivos (Ferrà, 1998):

- 1.- Una Guía de entrevista semiestructurada para los padres adoptivos elaborada a partir del guión de entrevista propuesto por Amorós (1987) en la que se recogía información, entre otros muchos aspectos, sobre la relación padres-hijos y pautas de socialización.
- 2.- Un breve cuestionario de valoración para los padres construido específicamente para esta investigación, donde se les pedía una va-

loración general sobre diversos aspectos.

- 3.- El cuestionario de Información Diagnóstica General (IDG) de Capafóns y cols., a responder por los padres, que forma parte de la batería EPIJ ("Evaluación de la Personalidad Infantil y Juvenil") de Silva y Martorell (1993) en el cual se exploraban aspectos como las relaciones paterno-filiales y el uso de castigos y refuerzos como estrategias educativas.
- 4.- La Escala de Problemas de Conducta (EPC) de Navarro y cols., a cumplimentar por los padres, que forma parte, igualmente, de la batería EPIJ de Silva y Martorell (1993) compuesta por 7 escalas factoriales: Problemas Escolares, Conducta Antisocial, Timidez-Retraimiento, Trastornos Psicopatológicos, Problemas de Ansiedad, Trastornos Psicosomáticos, y Adaptación Social.
- 5.- El Inventario de Problemas en la Escuela (IPE) de Miranda y cols., a responder por los maestros, que forma parte, igualmente, de la batería EPIJ de Silva y Martorell (1993) y consta de 5 escalas factoriales: Problemas de Aprendizaje, Conducta Antisocial, Retraimiento, Timidez-Ansiedad e Inadaptación Escolar.
- 6.-El Cuestionario de Aceptación -Re-

chazo Parental (PARQ) de Rohner y cols. (1977) traducido al castellano por Gracia y Musitu (1993) nos permitiría explorar las dimensiones de Aceptación-Rechazo Parental.

Conscientes de los restos de estigmatización sociocultural con los cuales, todavía hoy, es vivida y valorada la adopción (Bartholet, 1993; Miall, 1996; citados en Ferrà, 1998) y de una experiencia de selección que algunas parejas sienten como intrusiva, molesta o injusta (Hoffman-Riem, 1990 en Ferrà, 1998), una de las premisas básicas de este estudio fué el especial respeto por la intimidad personal y familiar de los sujetos que, voluntariamente, colaboraron. Con esta premisa decidimos no recoger información directa de los niños adoptados de la muestra a pesar de las limitaciones metodológicas que dicha decisión implicaba.

#### *Procedimiento*

Un profesional del Servei d'Accolliments i Adopcions del Departamento de Menores se puso en contacto telefónicamente con los padres adoptivos, explicándoles la naturaleza del estudio y solicitando su colaboración. En los casos en que éstos aceptaron participar, se concertaron día y hora de una entrevista en el hogar adoptivo en la cual pudieran estar presentes ambos padres (cuando se trataba de familias biparentales). Las entrevistas y la administración de los cuestionarios se llevaron

---

<sup>1</sup> Descritos con detalles en la tesis Doctoral objeto de esta investigación (Ferrà, 1998)

a cabo entre Febrero y Junio de 1995. Toda esta investigación se realizó bajo el compromiso explícito de confidencialidad con la institución y con los mismos padres adoptivos.

Además del análisis descriptivo de los datos, intentamos explorar posibles asociaciones y correlaciones entre el ajuste psicosocial de los niños de la muestra y diferentes variables relacionadas con el estilo educativo parental. Por una parte, estudiamos las asociaciones entre diferentes variables categóricas sobre estilos educativos recogidas a través del cuestionario IDG y el ajuste psicosocial del niño estudiado a partir de las escalas EPC y IPE (los tres instrumentos presentados en la batería EPIJ de Silva y Martorell, 1993). Algunas de las variables categóricas analizadas, recogidas a través del IDG, fueron: el grado de similitud de los padres en su trato con el niño, la calidad de la relación padres-hijos, qué hacen los padres cuando el niño se porta mal, cuántas veces se le riñe, el efecto de reñir al niño, cuántas veces se le castiga, cuántas se le alaba o da un premio, etc. Realizamos el análisis de dichas asociaciones utilizando la prueba T para muestras independientes y el análisis de la Varianza de un Factor.

Por otra parte, estudiamos las correlaciones entre los valores de las diferentes escalas del PARQ (Rohner y cols., 1977) sobre la dimensión Afecto-Rechazo Parental y el ajuste psicosocial del niño estudiado a partir de las escalas del EPC y del IPE, utilizando el Coeficiente de Correlación de Pearson. Finalmente, aplicamos la prueba t de Student para explorar la significación de las diferencias entre las medias de nuestra muestra y las del estudio de Gracia y Musitu (1993) en las diferentes escalas del PARQ. Comentaremos a continuación algunos de los resultados más significativos obtenidos a partir de estos análisis.

### 3.- RESULTADOS

#### *Estilo educativo y relaciones padres-hijos en las familias adoptivas*

Deberíamos empezar subrayando un primer resultado sumamente positivo hallado en nuestro estudio referente a la relación padres-hijos: un 84% de los padres y madres afirman tener una relación estrecha y buena con sus hijos adoptivos, mientras que menos del 11% de los padres y de un 15% de las madres hablan de una relación con altibajos o tensa. Las rela-

<sup>2</sup> Estos autores validaron la versión española del PARQ en la Comunidad Autónoma de Valencia.

<sup>3</sup> A pesar de que las muestras no sean equivalentes, los coeficientes de covariación nos indican que la dispersión de nuestra muestra es incluso inferior a la de nuestra validación de Gracia y Musitu (1993) que tomamos como referencia (ver Tabla 1). Por otra parte, la actualidad de los datos de dicho estudio y la observación repetida de comparaciones entre muestras de diferentes estudios sobre adopción con otras muestras de baremación de los cuestionarios de ajuste psicosocial o de clima familiar utilizados impulsaron nuestro análisis (Rosenthal & Groze, 1992; McGue y col., 1996).

ciones positivas entre los padres adoptivos y sus hijos adoptados en un porcentaje muy alto de las muestras estudiadas es una constante de los estudios de adopción realizados en España (Amorós, 1987; March, 1993; Palacios y cols., 1996).

Respecto al grado de acuerdo de los padres en cómo educar al niño y la similitud de trato entre ambos, la concordancia en los planteamientos y actuaciones educativas de los padres de nuestra muestra es realmente elevada. Sólo en un 4% los padres comentan que "a veces están de acuerdo y a veces no" en cómo educar a su hijo. No hallamos unas respuestas tan homogéneas en el trato real que dispensan los miembros de la pareja pero, aún así, un 83% de la muestra afirma tener un trato similar hacia el niño.

Centrémonos en las respuestas educativas concretas de los padres a las conductas adecuadas o inadecuadas de sus hijos. A nivel teórico, todos los padres de la muestra creen en el razonamiento y el diálogo con el niño como una estrategia educativa básica. El 89% consideran que siempre se deben argumentar las razones por las cuales se ponen unas normas o se les hace una demanda, mientras que alrededor de un 11% considera que, aunque se tenga que hacer, no siempre se puede. También la mayoría piensa que siempre se debe dejar al niño expresar objeciones y razonamientos frente a las demandas de los padres (79%) mientras que alrededor de un 11% dicen que "depende de la

situación". Prácticamente todos los demás (aproximadamente un 9%) creen que a veces cuesta dejar que el niño se exprese o él es demasiado pequeño para expresar sus razones o intereses.

Ahora bien, cuando el niño se porta mal, las tres respuestas más frecuentes de los padres de la muestra son, de mayor a menor frecuencia: reñirlos o llamarles la atención (71% y 86% para padres y madres respectivamente), razonar con ellos (68% y 80%), y castigarlos (36% y 45%). En muy pocos casos se utiliza la estrategia propuesta en el IDG de prometerles algo para que dejen de portarse mal. Muchos padres respondieron a varias de las opciones planteadas en el cuestionario y de las combinaciones recogidas distinguimos tres grandes tipologías de respuesta : a) aquellos padres que sólo razonan con el niño, sin reñirle ni castigarle, b) aquellos que castigan y/o riñen al niño sin razonar, c) aquellos que utilizan ambas estrategias, el castigo o la reprimenda y el razonamiento. Éstas últimas fueron las variables que intentamos analizar en relación al ajuste psicossocial de los niños y que exponemos en el siguiente apartado.

Una variable fundamental, a menudo olvidada cuando se hace referencia a la "disciplina parental", es el uso de reforzadores. A través de diferentes ítems del IDG pudimos explorar este aspecto. La estrategia más frecuente de los padres adoptivos ante el comportamiento adecuado de su hijo es alabar al niño (o su comporta-

miento). Utilizan esta estrategia el 67% de los padres y el 76% de las madres. La siguiente estrategia de reforzamiento más frecuente es la de hacer al niño gestos amables o caricias o permitirle que haga algo de su agrado (alrededor del 50% de los padres y las madres de la muestra utilizan estas estrategias); algunos padres también dan al niño alguna cosa de su agrado (28 y 30%)<sup>4</sup>. Muchos padres adoptivos (66% de los padres y 71% de las madres) utilizan normalmente diversas de estas estrategias. Parece que las alabanzas y caricias o gestos amables son percibidos por los padres como menos efectivas que el hecho de permitir al niño hacer algo de su agrado.

Tres parejas de padres coincidieron en una respuesta espontánea intere-

sante (no señalada como opción en el IDG) cuando se les preguntó sobre el uso de reforzadores. Estos padres contestaron "escucharlo, interesarse por sus cosas, ... estimularlo". Esta respuesta nos remite a una variable especialmente significativa: el tiempo que dedican los padres a estar jugando o hablando con su hijo. Observamos en esta variable una diferencia significativa entre padres y madres que tiene que ver, probablemente, con la duración de la jornada laboral y con factores socioculturales que todavía persisten respecto a la mayor responsabilidad de las madres en la educación de sus hijos. Las madres dedican más tiempo a sus hijos que los padres. Un 59% de los padres frente a un 84% de las madres dedican al niño o a la niña más de una hora al día (Tabla 1).

### Tiempo que dedican las madres y los padres a estar con su hijo

	PADRE		MADRE	
Mas de una hora al día	45	59,21 %	64	84,21%
Una hora al día	14	18,42 %	7	9,21%
Media hora al día	5	6,58 %	1	1,32%
Dos horas a la semana	2	2,63 %	0	0,00%
No le dedican tiempo	1	1,32 %	1	1,32%
NS/NC	6	7,89 %	3	3,95%
No tiene padre	3	3,95 %		
<b>TOTAL</b>	<b>76</b>	<b>100,00%</b>	<b>76*</b>	<b>100,00%</b>

Tabla 1. Ferrà, P. (1998)

<sup>4</sup> No encontramos diferencias significativas entre padres y madres respecto a la frecuencia en que utilizan los reforzadores, mientras que sí las observamos en el uso de las reprimendas, que indicaban que las madres reñían más a sus hijos que los padres. Más del 48% de las madres frente al 33% de los padres reñen a su hijo de una a varias veces al día, mientras que al rededor de un 45% de los padres y madres refuerzan a sus hijos con la misma frecuencia, de una a varias veces al día.

La mayoría de variables que venimos comentando del IDG pertenecen a la dimensión denominada por Musitu y cols. (1988) "control parental". Dicha dimensión hace referencia a los esfuerzos que hacen los padres para influir en el comportamiento de su hijo. Una segunda dimensión que se ha considerado inicialmente independiente de la anterior<sup>5</sup> ha sido la de "apoyo o afecto parental", una dimensión bipolar con la aceptación o "calor/ afecto" parental en un extremo del continuum y el rechazo parental en el otro extremo. El calor/afecto parental se puede expresar físicamente con caricias, abrazos, besos... o verbalmente con alabanzas, cumplidos o diciendo cosas agradables al niño o sobre el niño. El rechazo parental, en cambio, se manifiesta por la ausencia o retirada de amor o afecto que puede tener tres expresiones diferentes (Rohner, 1975 en Rohner y cols., 1977):

- agresión/hostilidad: La hostilidad se refiere a una "reacción interna o emocional de ira, enemistad o resentimiento" mientras que la agresión se refiere a "cualquier acción física o verbal realizada abiertamente con la intención de producir daño físico o psicológico".
- negligencia/indiferencia: Estado

psicológico interno que se caracteriza por la falta de preocupación y atención hacia los hijos. Se manifiesta por la desatención de sus necesidades físicas, médicas, educativas, así como de sus intereses, preocupaciones y deseos. Estos padres pueden ser percibidos como distantes, fríos e inaccesibles, física y emocionalmente.

- rechazo indiferenciado: Donde la expresión del rechazo no es ni abiertamente agresiva u hostil ni indiferente o negligente. Se refiere al sentimiento de no ser querido o de ser rechazado sin la presencia de indicadores positivos de rechazo

La suma de estas tres últimas escalas constituye una última escala compuesta, una puntuación total de Rechazo Parental.

La comparación de medias de las diferentes escalas del PARQ arrojó resultados sumamente significativos: los padres adoptivos de la CAIB obtuvieron puntuaciones significativamente superiores en la escala de Calor/Afecto Parental y significativamente inferiores en todas las escalas de Rechazo Parental en comparación a los padres de la población general de la muestra de Gracia y Musitu (1993) (Tabla 2).

---

<sup>5</sup> Normalmente se han considerado el apoyo y el control parental (y sus efectos) como dos dimensiones independientes, porque así lo indicaban los resultados de los análisis factoriales, pero realmente la supresión de conductas de apoyo y afecto se utiliza como una estrategia de control, y la falta de control se puede interpretar como una carencia de afecto. Esto significa que ambas dimensiones están estrechamente relacionadas Musitu y

ESCALAS del PARQ Madres	M CAIB (n=76)	M referencia (n=344)	QVCAIB	QVreferencia
Calor/ Afecto	78.158**	73.035	0.030	0.091
Hostilidad /Agresión	25.697**	29.927	0.2138	0.2630
Indiferencia/ Negligencia	18.092**	23.087	0.1349	0.2329
Rechazo Indiferenciado	15.145**	18.175	0.2465	0.2728
<b>Rechazo Parental Total</b>	<b>58.934**</b>	<b>71.190</b>	<b>0.1672</b>	<b>0.2254</b>

ESCALAS del PARQM Padres	CAIB (n=73)	M referencia (n=344)	QVCAIB	QVreferencia
Calor/ Afecto	77.192**	73.035	0.0345	0.091
Hostilidad /Agresión	24.795**	29.927	0.1679	0.2630
Indiferencia / Negligencia	18.890**	23.087	0.1816	0.2329
Rechazo Indiferenciado	15.110**	18.175	0.2166	0.2728
<b>Rechazo Parental Total</b>	<b>58.795**</b>	<b>71.190</b>	<b>0.1160</b>	<b>0.2254</b>

Tabla 2. Medias y Coeficientes de Variación para las madres y padres de la muestra del estudio de la CAIB (M CAIB) y de la muestra utilizada por Gracia y Musitu (1993)

\*  $p < .05$  ; \*\*  $p < .01$ : Diferencias significativas entre las medias de ambas muestras  
Ferrà, P. (1998)

### *Asociaciones y correlaciones entre el estilo educativo parental y el ajuste psicosocial del niño*

Las interacciones negativas entre padres e hijos se han asociado repetidamente a los problemas de conducta de éstos últimos (Richman y cols., 1975 en Barron & Earls, 1984; Barron & Earls, 1984; Ternay y cols., 1984; Palacios y cols., 1996). Nosotros obtuvimos unas relaciones significativas entre la calidad de las relaciones padres-hijos y algunas escalas del EPC y

del IPE. Los niños con una relación "estrecha y buena" tanto con el padre como con la madre, obtienen, a partir de la evaluación de los mismos padres (EPC), unas puntuaciones que indican una mayor adecuación a las normas sociales y una actitud más positiva ante los imprevistos, una menor frecuencia de conductas agresivas, de enfretamiento o de conflicto interpersonal y un mejor rendimiento escolar y hábitos de estudio. Las evaluaciones de los maestros confirman algunas de estas asociaciones: halla-

mos una asociación entre los problemas de aprendizaje y las relaciones menos positivas entre los niños y sus madres, así como, una asociación entre la conducta antisocial en la escuela y una relación padre-hijo más insatisfactoria. Además, los niños con relaciones más negativas con sus padres y madres, tienen una actitud más negativa y de rechazo hacia la escuela. Por otra parte, y a pesar del reducido tamaño del grupo de padres que no tienen un comportamiento similar hacia su hijo, hallamos una relación significativa entre esta variable y la escala de Adaptación Social valorada por los padres (EPC). Es decir, una asociación entre una mayor diferencia en el trato de ambos padres y una mayor dificultad en estos niños para adaptarse a las normas sociales y afrontar los contratiempos.

Recordemos que, respecto a las estrategias de los padres cuando el niño se porta mal distinguimos tres grandes tipologías de respuesta : a) aquellos padres que sólo razonan con el niño, sin reñirle ni castigarle, b) aquellos que castigan y/o riñen al niño sin razonar, c) aquellos que utilizan ambas estrategias, el castigo o la reprimenda y el razonamiento. Observamos que, aquellos niños cuyos padres utilizan sólo el razonamiento como estrategia (sin castigos ni reprimendas) parecen adecuarse más fácilmente a las normas sociales y presentar menos trastornos psicossomáticos que aquellos que utilizan el castigo o la reprimenda con o sin razonamiento ( $p < .005$ ). Pero, curiosamente, este

mismo grupo de niños a los cuales no se suele reñir ni castigar manifiestan un mayor número de comportamientos que denotan ansiedad o miedo generalizados ( $p < .05$ ).

Esta última asociación se confirma a partir de las valoraciones de los maestros. Los niños a los cuales sus padres nunca riñen ni castigan, que utilizan fundamentalmente el razonamiento como estrategia frente a su comportamiento inadecuado, son percibidos por los maestros como niños más inhibidos, aislados y ansiosos en situaciones tanto impersonales como interpersonales ( $p < .05$ ) y con más dificultades de aprendizaje ( $p < .05$ ). Dichos resultados son consistentes con la relación que hemos observado entre la frecuencia en que los padres riñen a los niños y su conducta inhibida y aislada en la escuela. Los niños con padres y madres que les riñen muy de vez en cuando o sólo alguna vez a la semana son valorados por los maestros como niños más aislados e inhibidos socialmente ( $p < .05$ ). Estos niños también parecen tener más problemas de comprensión y adquisición de contenidos escolares ( $p < .05$ ).

Los niños cuyos padres utilizan sólo el castigo o la reprimenda (y no el razonamiento) son evaluados por los maestros como niños con más problemas conductuales, más agresivos, hiperactivos, oposicionistas, desobedientes, etc. En la misma línea, observamos que los niños a los cuales sus madres riñen más veces, desde una o dos hasta muchas veces al día,

obtienen una media superior en conductas que podríamos calificar de agresivas o que dificultan las relaciones sociales (valoración de los padres) ( $p < .05$ ). Además, también hemos hallado unas relaciones significativas entre el efecto de las reprimendas maternas y paternas en los niños y un número importante de escalas de ajuste medidas por los padres y por los maestros. Los niños que responden menos a las reprimendas aparecen como niños más problemáticos con más conductas agresivas o conflictivas, tanto en casa ( $p < .05$ ) como en la escuela ( $p < .005$ ), con problemas de aprendizaje y de rechazo hacia el sistema escolar ( $p < .005$ ), con más trastornos psicossomáticos ( $p < .05$ ) y más conductas de aislamiento e inhibición social ( $p < .01$ ).

También hemos hallado relaciones significativas entre la frecuencia en que los padres utilizan estrategias positivas de reforzamiento de conductas adecuadas y las puntuaciones en algunas escalas de ajuste psicossocial. El uso de reforzadores positivos por parte de padres y madres correlaciona con unas mejores habilidades para la adquisición de contenidos y objetivos escolares por una parte ( $p < .005$ ), y con menos conductas de inhibición y aislamiento social en la escuela por otra parte ( $p < .05$ ), valoraciones realizadas ambas por los maestros (IPE). Además, los niños más frecuentemente recompensados por sus madres obtienen puntuaciones inferiores en la escala de Trastornos Psicopato-

lógicos del EPC ( $p < .05$ ), escala referente a problemas graves cuando se dan con cierta frecuencia, muchos de ellos con un componente depresivo.

El intento de relacionar la variable sobre el tiempo que padres y madres dedican a estar jugando o hablando con su hijo con el ajuste psicossocial de los niños ha sido bastante infructuoso en nuestro estudio. Sólo hemos hallado una escala, la de Adaptación Social, que variaba de forma significativa en función de la dedicación paterna y ninguna en función de la dedicación materna. Este resultado puede estar relacionado con el bajo poder discriminativo de las opciones de respuesta de esta pregunta en nuestra muestra: el 84% de las madres responden con la primera opción "(dedico) más de una hora al día (a jugar y hablar con el niño)". Como era de esperar, la mayor dedicación de los padres corresponde a una mayor adecuación del niño a las normas sociales y a unas mayores habilidades frente a los contratiempos.

En nuestro estudio hallamos también una relación entre diferentes características del comportamiento de los niños de la muestra y el apoyo parental. Observamos correlaciones del orden de  $r = .45$  y  $r = .50$ , es decir, para estas escalas, de un 20 a un 25% de la variabilidad es común. La escala de ajuste infantil que mantiene una correlación más fuerte con el apoyo parental es la de Conducta Antisocial, tanto evaluada por los propios padres ( $r = .50$ ,  $p < .001$ ) como por los maestros ( $r = .40$ ,  $p = .001$ ). Los padres y

madres que tienen hacia su hijo o hija un comportamiento más hostil o agresivo o que, sin rechazarlos abiertamente, no les hacen sentir queridos, son padres de niños que presentan más conductas agresivas, más hiperactivos, con más conductas oposicionistas, de desobediencia ... y que dificultan más las relaciones sociales tanto en la escuela como en casa. Éstos puntúan también más bajo en la escala de Adaptación Social del EPC. Es decir, un tipo de conducta más hostil, negligente o de rechazo indiferenciado en los padres se relaciona con un menor grado de adecuación de los hijos a las normas sociales y a una actitud menos positiva frente a los contratiempos (valoración de los padres;  $r=.27$ ;  $p<.05$ ).

El estilo educativo de las madres en su dimensión de apoyo o calor-afecto tiene, en comparación al de los padres, una mayor relación con el comportamiento agresivo o conflictivo del niño en el ámbito escolar, así como, con una actitud negativa o de rechazo del chico hacia la escuela (valoración hecha por los profesores). Además, la menor atención y preocupación materna hacia el niño, hacia sus necesidades educativas, preocupaciones, deseos, ... o la dificultad materna para hacerlo sentir querido sin indicadores positivos de rechazo correlaciona con la escala de Inadaptación Escolar cumplimentada por los maestros ( $r=.35$ ;  $p<.01$ ). Curiosamente, estas mismas tendencias educativas que corresponden a la categoría "indiferente/negligente" del PARQ, de despreocupación y menor aten-

ción al niño de los padres varones tienden a correlacionar más con unos problemas de internalización que cuando los presentan las madres. Los padres más descuidados e insensibles a las necesidades de sus hijos o que de una manera implícita manifiestan un mayor rechazo o falta de afecto, tienen, en nuestra muestra unos hijos que puntúan más alto en problemas de ansiedad y con más problemas de rendimiento escolar respectivamente (según los mismos padres) y que, según los maestros, son niños más ansiosos tanto en situaciones impersonales como interpersonales, con más conductas de aislamiento o inhibición social ( $r=.37$ ;  $p=.005$ ) y con más problemas de aprendizaje ( $r=.40$ ,  $p<.005$ ).

#### 4.- DISCUSIÓN

Nuestros resultados confirman los estudios previos sobre la relación entre determinados estilos educativos parentales y el desarrollo del niño. El uso frecuente del reforzamiento positivo, y el uso del razonamiento junto al de la reprimenda y el castigo moderado, con una gran dosis de afecto, aceptación y dedicación hacia el niño podría ser una buena combinación, a juzgar por nuestros resultados. Efectivamente, un estilo educativo inductivo, basado en el afecto y la aceptación parental, el reforzamiento contingente, la implicación en la actividad del chico, la comunicación, el razonamiento y el castigo moderado y contingente como técnicas disciplinarias están asociados a

una mayor competencia social, una mayor autonomía, independencia, autoestima y sensibilidad social (Baumrind, 1978; Rollins & Thomas, 1979; Klomineck, 1976; Krampen, 1989; Harrist, 1993), a una menor introversión y agresividad (Harrist, 1993), a un locus de control interno (Krampen, 1989; Rollins & Thomas, 1979; Marquis & Detweiler, 1985), a un mayor rendimiento e implicación en la escuela (Steinberg, 1992), a más tentativas de juego con los iguales y a un menor rechazo por parte de éstos (Kennedy, 1992).

En nuestra muestra, los niños a los cuales nunca se reprende ni castiga por su comportamiento inadecuado aparecen como niños más inseguros y con mayores dificultades para hacer frente a los requerimientos de las relaciones interpersonales e impersonales. Puede ser que la no-utilización de castigos ni reprimendas frente a su mal comportamiento corresponda a un estilo educativo más bien permisivo en estas familias, de hecho, se ha observado que un patrón de disciplina parental muy permisivo o sobreprotector está asociado a una menor competencia social en los niños, puntuaciones más elevadas en neuroticismo (Clayer y cols., 1984), menor sensibilidad social y mayor dependencia (Baumrind, 1978). Todos estos aspectos, exceptuando tal vez la menor sensibilidad social, concuerdan con nuestros resultados. También podría ser que niños más inhibidos e inseguros, más ansiosos (por cuestiones de tipo temperamental y/o por la vivencia de experiencias traumáticas en el

pasado: repetidas separaciones de personas significativas, malos tratos, etc) recibieran, por dichas características (ansiedad, inseguridad...), unas respuestas más suaves y menos coercitivas por parte de sus padres frente a su mal comportamiento, respuestas basadas únicamente en el razonamiento, respuestas que, dado el carácter de estos niños, serían efectivas.

Por otra parte, los niños a los cuales se castiga o riñe a menudo sin razonar suelen obtener puntuaciones más elevadas en las escalas de conducta antisocial evaluadas tanto por los padres como por los maestros. Efectivamente, se ha observado que una conducta muy autoritaria y coercitiva de los padres, la sobreexigencia o crítica extremas y el rechazo parental, especialmente si se dan de forma no-contingente a conductas concretas del niño, están asociados a problemas psiquiátricos y de conducta en los niños (Rollins & Thomas, 1979; Rohner y cols., 1980; Palacios y cols., 1996), al locus de control externo (Marquis & Detweiler, 1985; Krampen, 1989), a un estilo atribucional más negativo (Marquis & Detweiler, 1985), a una mayor inestabilidad emocional, a una visión más negativa del mundo, mayor dependencia y menor autoestima (Rohner y cols., 1980). Entre los "problemas de conducta" se citan: la conducta agresiva y antisocial, los problemas de conducta, el abuso de drogas y los trastornos de aprendizaje (Rollins & Thomas, 1979; Hoopes, 1982).

Es probable que, por una parte, la actitud educativa de los padres hacia

los hijos condicione su desarrollo y su conducta en casa y en la escuela <sup>6</sup>. Pero por otra parte, la bibliografía sobre la materia también nos sugiere que niños más temperamentales, agresivos, desobedientes, etc., (bien sea por sus antecedentes hereditarios, por sus experiencias biográficas, por las dinámicas relacionales creadas en el seno de la nueva familia adoptiva a la llegada del niño o por la combinación de estos factores) tienen más probabilidades de recibir respuestas educativas negativas tales como las reprimendas o los castigos y menos probabilidades de recibir reconocimiento, alabanzas y premios (Bell, 1968; Rheingolg, 1969; Yarrow y cols., 1971; Campbell, 1979; Milliones, 1978; citados en Musitu y cols., 1988).

En nuestro estudio se confirma también la relación entre diferentes características del comportamiento de los niños de la muestra y el apoyo parental. Rohner y cols. (1980) observaron una correlación muy significativa entre la percepción de los niños sobre el estilo educativo de los padres, medida a través del Parental-Acceptance Rejection Questionnaire o PARQ (Rohner y cols., 1978) y diversas características comportamentales y emocionales de sus hijos como la autoestima, la agresividad, la inestabilidad emocional, la insensibilidad

emocional, la dependencia, una visión negativa del mundo y una autoadecación negativa. Diferentes autores que han estudiado muestras de niños adoptados, han comprobado que la aceptación parental tiene un impacto positivo sobre el niño y sobre los resultados de las adopciones (Kadushin, 1970; Lawder y cols., 1971 en Jerome y cols., 1987). Palacios y cols. (1996) encontraron una asociación según la cual los problemas de conducta de los niños se relacionaban con unos estilos educativos paternos caracterizados por una menor expresión de afecto y comunicación, y una mayor utilización de técnicas de tipo coercitivo. Braungart-Rieker y cols. (1995) observaron que aquellos niños varones adoptados pertenecientes a familias que puntuaban bajo en la dimensión de Relación (alta conflictividad, baja cohesión y baja expresividad familiar) del Family Environmental Scale o FES (Moos & Moos, 1981) obtenían una puntuación más alta en Quejas Somáticas del CBCL (madres y maestros). Entre las niñas, las puntuaciones más bajas en esta dimensión de Relación estaban asociadas con una mayor Problemática de Externalización (y los subcomponentes de la escala, delincuencia y agresión) para niñas adoptadas y no adoptadas.

---

<sup>6</sup> Recordemos la importancia del modelado de las Teorías del Aprendizaje Social (Bandura, 1987; Musitu y cols., 1988) o la relevancia de la imagen del niño las figuras significativas en la construcción de su autoconcepción y autoestima objeto de las Teorías del Interaccionismo Simbólico (Musitu y cols., 1988). Estos autores comprobaron que las correlaciones Escala de Relación del FES- CBCL eran significativamente superiores para los niños no adoptados que para los adoptados (Prueba Wilcoxon,  $Z=3,52, p<.001$ ). resultado que fue interpretado por los autores como una prueba de la influencia de factores genéticos en la relación entre la dimensión de relación familiar y los problemas en los chicos.

Cuando se compara el funcionamiento de las familias adoptivas o no-adoptivas (o el estilo educativo en ambos tipos de familias) no se suelen detectar diferencias significativas y, si existen, éstas son de pequeña magnitud y a favor de los padres adoptivos. Algunos autores han constatado en sus respectivas muestras, que los padres adoptivos son más benévolo, permisivo, protector y que fomentan más la dependencia que los no-adoptivos (Bohman, 1972; Hoopes, 1982; Marquis & Detweiler, 1985). Cuando March (1995) preguntó a los adultos adoptados de su estudio si creían que había alguna diferencia entre las familias adoptivas y las biológicas, un 44% respondió negativamente y un 19% respondió que los padres adoptivos son más cariñosos y se vuelcan más en sus hijos porque, a diferencia de la mayoría de padres, ellos eligen tener hijos.

En el presente estudio, como en algunas otras investigaciones de niños adoptados, los padres adoptivos obtienen unas puntuaciones superiores en aceptación o afecto parental que los padres biológicos (Hoopes, 1982; Marquis & Detweiler, 1985). La comparación de las medias obtenidas de las diferentes escalas del PARQ de la muestra de la CAIB con las de la muestra de familias normalizadas de Gracia y Musitu (1993) en su estudio sobre maltrato, revela que los padres y madres adoptivos obtienen unas puntuaciones superiores en la escala de "afecto parental" e inferiores en las de rechazo parental parciales y total del PARQ. Podría ser que los pa-

dres adoptivos manifestaran hacia sus hijos un mayor afecto (escala Cálculo/Afecto) y al mismo tiempo mostrarán menos reacciones de ira, resentimiento o enemistad (Hostilidad/agresión), se mostrarán más cercanos, accesibles e implicados en las necesidades, deseos e intereses de sus hijos (Indiferencia/Negligencia) y que hicieran sentir a sus hijos más queridos y aceptados (Rechazo Indiferenciado) que los padres no adoptivos. Estos resultados se podrían entender en el contexto del proceso de adopción y de la motivación especialmente grande que tienen los padres adoptivos para la paternidad y maternidad. Esta permisividad y actitud sobreprotectora podría explicar, en parte, la no utilización de castigos y reprimendas que hemos observado en un grupo de familias de nuestra muestra y que comentábamos anteriormente. En todo caso, estos resultados deberían contrastarse en futuras investigaciones en las cuales, además de la utilización de un grupo control adecuado, se pudieran controlar los posibles sesgos de deshabilidad social que pueden haber influido en la autoevaluación del estilo educativo de los padres adoptivos.

Nos llaman la atención las diferencias de las relaciones entre las puntuaciones de aceptación-rechazo parental y del ajuste psicosocial de los niños cuando se trata de las relaciones padre-hijo/a o madre-hijo/a, diferencias que también detectamos en el estudio de las asociaciones entre diferentes variables de "control parental" medidas a través del IDG y el

ajuste del niño. Dichas diferencias pueden deberse a las mismas limitaciones de la muestra o a interacciones de diferente naturaleza padre-hijo/a y madre-hijo/a. Las diferencias detectadas entre padres y madres respecto a la jornada laboral y al tiempo que dedican a estar con los niños podrían tener que ver con estos resultados. En todo caso, éste es sin duda otro interesante campo de investigación, que podría constatar las diferencias todavía hoy existentes entre el rol paterno y materno en la educación de los niños.

La confirmación de estas asociaciones y correlaciones entre el estilo educativo parental y el comportamiento y desarrollo socio-emocional de los niños de la muestra, no puede inducirnos a interpretar los resultados en términos de causalidad, ni en un sentido determinado. La evolución de las investigaciones en las ciencias humanas nos obliga a adoptar explicaciones ecológicas del comportamiento humano (dinámicas, interactivas y multifactoriales). A principios de la década de los 70 hallamos todavía estudios que sugieren que los padres son la base del desarrollo de la personalidad de los hijos. Posteriormente, otros resultados aportan datos sobre la contribución de los hijos en las interacciones padres-hijos ofreciéndonos una perspectiva más equilibrada de la responsabilidad de los padres (Musitu y cols., 1988). Finalmente, nos damos cuenta de que la perspectiva diádica es incompleta y que po-

demus observar las interacciones y las relaciones desde una perspectiva ecológica (Brofenbrenner, 1979; Belsky, 1984; citados en Musitu y cols., 1988). En nuestra investigación analizamos un extenso abanico de variables referentes a muy diversos aspectos que no se han comentado en el presente artículo y que podrían haber influido tanto en el estilo educativo parental como en el desarrollo psicosocial de los niños, sin embargo las dificultades estadísticas asociadas al estudio de muestras tan pequeñas y heterogéneas, nos permite analizar sólo parcialmente los resultados que deben ser interpretados con las debidas precauciones. Aún así, y a pesar de las limitaciones de nuestra muestra y de las fuentes de información utilizadas en el estudio del estilo educativo parental, respecto a las relaciones comentadas PARQ-EPC/IPE, debemos subrayar la coherencia entre las relaciones aceptación-rechazo parental y ajuste psicosocial cuando son los padres los que evalúan el comportamiento de sus hijos o cuando son los maestros. Dicha coherencia aporta fiabilidad a nuestros resultados. Otro dato importante respecto a los resultados de las escalas utilizadas en el estudio es la obtención de unos coeficientes de variación de la misma magnitud o incluso inferiores a la mayoría de coeficientes de variación que se obtienen de las muestras de referencia de los instrumentos utilizados (EPC; IPE y PARQ).

BIBLIOGRAFÍA

- Amorós, P. (1987). La adopción y el acogimiento familiar. Una perspectiva socio-educativa. Madrid: Narcea.
- Barron, A.P. y Earls, F. (1984). The Relation of Temperament and Social Factors to Behavior Problems in Three Years Old Children, *J. Child Psychol. Psychiat.* 25(1), 23-33.
- Baumrind, D. (1978). Parental Disciplinary Patterns and Social Competence in Children. *Youth and Society*, 9(3), 239-276.
- Bohman, M. (1972). A Study of Adopted Children, their Background, Environment and Adjustment. *Acta Paediat. Scand.* 61, 90-97.
- Braungart-Rieker, J., Rende, R.D., Plomin, R., DeFries, J.C. y Fulker, D.W. (1995). Genetic Mediation of Longitudinal Associations between Family Environment and Childhood Behavior Problems. *Development and Psychopathology*, 7, 233-245.
- Clayer, J.R., Ross, M.W. y Campbell, R.L. (1984). Child-Rearing Patterns and Dimensions of Personality. *Social Behavior and Personality*, 12(2), 157-164.
- Ferrà, P., Carballo, S., Guerra, O., Panadés, C., Roselló, V. y Vaño, X. (1995). La crisis en la familia adoptiva, análisis de la práctica clínica de orientación sistémica. *Clínica y Salud*, 6(1), 7-24.
- Ferrà, P. (1998). Aportacions a l'estudi del desenvolupament psicosocial del nin adoptat. Tesi Doctoral. Universitat de les Illes Balears.
- Gracia, E. y Musitu, G. (1993). El maltrato infantil. Un análisis ecológico de los factores de riesgo. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Harrist, A.W. (1993). Family Interaction Stiles as Predictors of Children's Competence. The Role of Synchrony and Nonsynchrony. A Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. New Orleans (March, 25-28, 1993).
- Hoopes, J.L. (1982). Prediction in Child Development. A Longitudinal Study of Adoptive and Nonadoptive Families. The Delaware Family Study. New York: Child Welfare League of America Inc.
- Jerome, L., Cohen, J.S. y Westhues, A. (1987). A Review of the Literature on the Prevention of Harmful Sequelae of Adoption. *Journal of Preventive Psychiatry*, 3(3), 261-277.
- Kennedy, J.H. (1992). Relationship of Maternal Beliefs and Childrearing Strategies to Social Competence in Preschool Children. *Child Study Journal*. 22(1): 39-60.
- Klomineck, W. (1976). Le developpement des enfants adoptifs dans

- leur nouveau milieu familial. *Revue Internationale de l'Enfant*, 28, 43-51.
- Krampen, G. (1989). Perceived Childrearing Practices and the Development of Locus of Control in Early Adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 12 (2): 177-193.
- Fergusson, D.M., Lynskey, M. y Horwood, L.J. (1995). The Adolescent Outcomes of Adoption. A 16-Year Longitudinal Study. *J. Child Psychol. Psychiat.* 36(4), 597-615.
- March, M.X. (1993). La adopción en Mallorca. Una investigación evaluativa. Palma: Universitat de les Illes Balears. Conselleria de Governació. Dcció. Gral. de Joventut, Menors i Família.
- March, K. (1995). Perception of Adoption as Social Stigma: Motivation for Search and Reunion. *Journal of Marriage and the Family*, 57 (Agosto); 653-660.
- Marquis, K.S. y Detweiler, R.A. (1985). Does adopted mean different? An attributional analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(4), 1054-1066.
- Musitu, G. y Molpeceres, M.A. (1992). Estilos de Socialización, Familismo y Valores. *Infancia y Sociedad*, 16, 68-101.
- Musitu, G., Román, J.M. y Gracia, E. (1988). Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos. Barcelona: Labor.
- Palacios, J. y Sánchez, Y. (1996). Relaciones padres-hijos en familias adoptivas. *Anuario de Psicología*, nº 71, 97-105.
- Palacios, J., Sánchez, Y. y Sánchez, E.M. (1996). La Adopción en Andalucía. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Asuntos Sociales. Dirección General del Niño.
- Rohner, R.P., Saavedra, J.M. y Granum, E.O. (1977). Development and validation of the Parental Acceptance-Rejection Questionnaire. Test Manual. Washington, D.C.: Boys Town Center for the Study of Youth Development.
- Rohner, R.P. y Rohner, E.C. (1980). Antecedents and Consequences of Parental Rejection. A Theory of Emotional Abuse. *Child Abuse and Neglect*, 4,189-198.
- Rollins, B.C. y Thomas, D.L. (1979). Parental Support, Power, and Control Techniques in the Socialization of Children. In I. Burr & R. Wesley (Eds.) *Contemporary Theories about the Family*. New York: The Free Press.
- Rosenthal, J.A. y Groze, V. (1992). *Special needs adoption: a study of intact families*. New York: Praeger.

- Rosenthal, J.A. y Groze, V. (1994). A Longitudinal Study of Special-Needs Adoptive Families. *Child Welfare*, 73(6), 689-706.
- Sharma, A.R., McGue, M.K. y Benson, P.L. (1996a). The Emotional and Behavioral Adjustment of United States Adopted Adolescents. Part I. An Overview. *Children and Youth Services Review*, 18(1/2), 83-100.
- Silva, F. y Martorell, C. (1993). Volumen I. EPIJ. Evaluación de la personalidad infantil y juvenil. Mepssa: Madrid.
- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Dornbusch, S.M. y Darling, N. (1992). Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement. Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Ternay, Wilborn y Day (1984). Perceived Child-Parent Relationship and Child Adjustment in Families With Both Adopted and Natural Children. *The Journal of Genetic Psychology*, 146(2), 268-269.





## **BUENAS PRAÁCTICAS, ESTÁNDARES DE CALIDAD Y PROGRAMAS DE MEJORA DE LA CALIDAD EN ATENCIÓN RESIDENCIAL**

GOOD PRACTICES, STANDARS OF QUALITY AND QUALITY IMPROVEMENT FOR RESIDENTIAL CARE

*RAMÓN MUÑOZ CANO  
ELENA REDONDO HERMOSA*

### **RESUMEN**

En este artículo, preparado con ocasión del V Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada, se expone la necesidad de introducir la calidad como principio rector de la actividad de los Servicios de Protección Infantil. La adopción de buenas prácticas, de estándares de calidad como guías de la actuación de los Servicios constituye un gran paso en la consecución de ese objetivo. El desarrollo de programas de mejora de la calidad, sin embargo, puede dar una respuesta más completa a las exigencias de calidad al incorporarla a la gestión y organización del Servicio.

### **ABSTRACT**

In this article, prepared to the 5th Congress on Child Abuse, the necessity of introducing the quality like a guiding principle of the activity of the Services of Child Protection is exposed. The adoption of good practices, of standard of quality like guides of the performance of the Services it constitutes a great step in the achievement of that goal. However, the development of programs of quality improvement can give a more complete answer to the demands of quality when the management of the Service is included.

Hace casi un par de años introducíamos la explicación del concepto de calidad definiéndolo como una manera de hacer bien las cosas. Se trata de una expresión que expone la convicción de que existen maneras de hacer bien nuestra tarea como profesionales de la Protección Infantil y que, por tanto, debe existir igualmente una preocupación genuina por encontrarlas. No se trata de una preocupación estrictamente actual, ya que nunca ha estado ausente de la intervención en el ámbito de la Protección Infantil. Lo novedoso de la situación actual es considerar que esa perspectiva guarda una estrecha relación con la razón de ser del Servicio de Protección Infantil (SPI) y que debe impregnar todo lo que hace.

Las necesidades de niños y adolescentes en situación de desprotección, así como las de sus familias, constituyen el objetivo de los Servicios de Protección Infantil. La garantía de los derechos de los niños y adolescentes sólo adquiere verdadera relevancia cuando se satisfacen sus necesidades, y las necesidades se satisfacen o no, el término medio resulta improbable. Así que sólo cuando la intervención de los SPI garantiza esos derechos está respondiendo a pautas de calidad.

Y precisamente, porque se trata de derechos, no podemos esperar al final del proceso mediante el que se trata de responder a las necesidades de niños y adolescentes para valorar si, efectivamente, se ha logrado o no esa respuesta. Todo lo que el SPI hace, cada uno de los pasos que da, debe responder a criterios de calidad. Es

entonces cuando necesitamos elegir los mejores modos de actuar, aquellos que garantizan una mejor respuesta o que colaboren a conseguirla. Es decir, necesitamos conocer cuáles son las mejores prácticas. Esto vale para todo el SPI y para cada uno de sus servicios, entre ellos, el de Acogimiento Residencial.

Sin duda resulta una tarea ardua establecer cuál es o cuáles son las mejores maneras de hacer bien las cosas, es decir, qué son buenas prácticas. Hablar de buenas prácticas quizás sea una manera aceptable de sortear palabras como calidad o prácticas de calidad, expresiones que aún nos siguen produciendo un cierto estremecimiento o sensación de tratarse de algo ajeno a nuestros quehaceres profesionales. Bien está, nos nos debemos empeñar en el nombre. Lo que realmente importa es señalar que constituyen referencias, patrones de comportamiento insustituibles en los procesos de mejora de los servicios que ofertamos y en la valoración de la capacidad de esos servicios para responder a las necesidades que motivaron su creación. Así que, con buenas prácticas, prácticas de calidad o estándares de calidad, queremos señalar el resultado del consenso de los profesionales sobre aspectos o contenidos de diverso tipo cuyo desarrollo se traduce en una mejora del servicio y por ende de la práctica profesional. Naturalmente, lograr ese consenso no resulta fácil, ni cuando se consigue adquiere carácter universal. Antes al contrario, adquiere operatividad cuando se vincula a las características

del Servicio para el que se establece y a las necesidades a las que pretende responder. En todo caso, siempre es posible lograr un nivel de abstracción que permita establecer con carácter general un conjunto de prácticas de calidad con independencia del Servicio de Protección concreto de que se trate. Eso son los estándares de calidad, y de eso es de lo que podemos hablar aquí referidos al ámbito de la Atención Residencial, aunque en realidad no de manera exclusiva.

Ahora bien, ¿a qué buenas prácticas nos referimos? Necesitamos un mayor nivel de concreción. Previsiblemente la respuesta más común sería mostrar nuestra preocupación por las buenas prácticas o estándares en el ámbito del Proceso de Intervención, es decir, cada una de las fases que integran el proceso de atención por parte de un determinado SPI (en realidad, el considerar una u otra fase también forma parte de las decisiones que deben tomarse desde la perspectiva de las prácticas de calidad). Por nuestra parte, hemos propuesto las que consideramos fases más relevantes de ese proceso (así como los estándares a ellas vinculadas) :

Conocimiento de una posible situación de desprotección infantil,

Investigación y validación,

Evaluación del caso,

Plan de caso

Aplicación del recurso de Atención residencial (si corresponde)

Admisión en el Centro, Evaluación Inicial, Plan de Intervención Individualizado, Desarrollo del Plan y Evaluación continuada, Evaluación final y salida del Centro, Seguimiento, apoyo y fin de la intervención.

Considerar las mejores prácticas para cada una de estas fases, por tanto, ya constituiría suficiente materia de reflexión para un Servicio, pues si bien existen en general pocas dudas sobre dichas fases, el modo concreto de llevarlas a cabo, las áreas de abordaje dentro de cada una de ellas, el establecimiento de fases intermedias, etc. necesitarán de acuerdos, de protocolos, de momentos de revisión o valoración que garanticen la adecuación y coherencia de todas las actuaciones llevadas a cabo.

Sin embargo, con ser muy importante atender a los aspectos de tipo técnico y científico (no podemos olvidar que nuestra manera de proceder no debiera hacer abstracción de las conclusiones o avances derivados de la investigación), no lo es menos que cometeríamos un grave error si olvidáramos reflexionar o valorar en qué medida la organización y la estructura de funcionamiento del Servicio coadyuvan al cumplimiento de la misión de los objetivos del mismo. La organización, el modo o modelo de gestión será el que facilite o impida que alcancemos los objetivos técnicos (si se les puede llamar así) derivados del Proceso de Intervención. Al fin y al cabo la calidad del Servicio va a depender, en gran manera de la gestión que se desarrolle. En ese mismo ámbito podemos integrar todas

aquellas cuestiones que versan sobre la idoneidad, formación, perfiles, etc. de los profesionales que lo atienden, así como las que señalan las áreas de participación de los clientes en el Servicio. Para todos estos ámbitos es necesario establecer cuáles son las mejores prácticas, aquellas que posibilitan una mayor calidad del servicio que prestamos, o, dicho de otro modo, aquellas que reponen mejor a las necesidades de niños, adolescentes y sus familias, clientes del SPI.

En síntesis, tanto el Proceso de Intervención como la gestión de los recursos humanos, como la estructura organizativa y el modelo de gestión, son aspectos de una misma realidad, el Servicio y su capacidad para responder a las necesidades de sus clientes (los niños, adolescentes y sus familias, principalmente).

Afortunadamente, hoy contamos con un conjunto de principios para el desarrollo de la calidad en el ámbito de la Protección Infantil y de estándares de calidad desarrollados específicamente para el Acogimiento residencial. Entendemos que constituyen un conjunto de buenas prácticas que pueden facilitar el necesario proceso de reflexión que precede al desarrollo de un proceso de mejora. Porque, en definitiva, el establecimiento de estándares o si se prefiere, de criterios de calidad (aspectos concretos y valorables de un estándar o conjunto de ellos), debe contemplarse como parte de un proceso más global de mejora de la calidad del Servicio. Dicho de otro modo, no sería suficiente, con ser muy importante, seguir estándares

de calidad. La misma decisión de hacerlo tendría efecto en todo el Servicio y exigiría a la vez otro tipo de medidas, otras decisiones (por ejemplo relacionadas con la planificación) con indudable influencia en el logro de los objetivos finales del SPI y, más específicamente, del Servicio o Programa de Acogimiento residencial.

Ahora bien ¿cómo puede abordarse ese proceso de mejora? Desde nuestro punto de vista caben dos tipos de estrategias. Una de ellas, de carácter global, en la medida en que la calidad es considerada parte integrante (y muy relevante) de la estrategia global del Servicio, representada por la implantación de alguno de los modelos más actuales de desarrollo de la calidad: Gestión de la Calidad Total, Gestión Estratégica de la Calidad, Modelo Europeo de Gestión de la Calidad Total o la Total Quality Management, que implican un fuerte cambio cultural y, como hemos dicho en otras ocasiones, la cultura de la calidad no se improvisa. Se trata de modelos que abordan todos los ámbitos del Servicio (los que mencionábamos antes), con algunas diferencias en cuanto a los procesos pero siempre con una apuesta globalizadora del mismo. Tres claves podríamos señalar como definidoras de estos modelos: la especial atención a los recursos humanos, la preocupación por mejorar de manera continua y el análisis de los procesos que tienen lugar en el Servicio.

Esa sería, desde nuestro punto de vista la mejor alternativa para el desarrollo de la calidad en el SPI. Sin

embargo, como dice el viejo aforismo, en ocasiones lo mejor es enemigo de lo bueno. Quizá una de las actitudes características de los servicios de intervención social es la de desconfianza ante elaboraciones que, como decíamos antes, se juzgan ajenas, propias de empresas, que tienen que obtener una rentabilidad económica compitiendo en un mercado sumamente complejo. Hay que estar dispuestos a hacer cualquier cosa, por costosa que resulte, para permanecer en ese mercado.

Esta percepción de buena parte de los profesionales de la Protección Infantil y, sobre todo, de los responsables de los Servicios, puede generar notables resistencias, por lo que nos permitimos plantear una estrategia alternativa a la implantación de un sistema de calidad total. Se trataría de optar por desarrollar Procesos de Mejora de la Calidad (parte integrante de los modelos de calidad total), mediante los que abordar de modo selectivo mejoras en los objetivos, en los métodos, en los propios procesos de atención, en el entorno, en la estructura organizativa, de manera secuencial, posibilitando un menor riesgo de resistencia al cambio y ofreciendo de este modo algo más de tiempo para el desarrollo de esa cultura de la calidad sin el que las mejoras previsiblemente no tendrían continuidad, ni ofrecerían perspectivas de futuro.

Parafraseando a Badía y Bellido y a título de ejemplo, un esquema básico para la implementación de un Programa o Proceso de Mejora de la Calidad comprendería: identificación del

servicio que se presta, identificación de los clientes, identificación de las necesidades de los clientes, conversión de las necesidades en especificaciones técnicas, con establecimiento de estándares y criterios de calidad, establecimiento de las etapas del proceso de trabajo, elección de las medidas que se va a tomar, valoración sobre si los actuales recursos y procesos permiten ofrecer el servicio, producción del servicio y evaluación de los resultados.

Conviene en este punto señalar algunas condiciones que sería necesario tener en cuenta, tanto si se adopta un Sistema de Calidad Total como si se elige la vía de los Programas de Mejora de la Calidad. Quizás sea en este último caso en el que tales condiciones deben tenerse más en cuenta, ya que la aparente facilidad de implementación de este tipo de Programas puede hacer olvidar requisitos que pueden comprometer seriamente el éxito, olvido francamente impensable en un Sistema de Calidad Total.

La primera tiene que ver con la misión y los principios del Servicio, esto es la filosofía del mismo. Uno y otros deben estar inequívocamente establecidos y ser conocidos tanto por los profesionales del Servicio, como por eventuales coprovedores del mismo (piénsese, por ejemplo, en los profesionales de los servicios sociales de base). No se trata de una cuestión baladí. A título de ejemplo, todavía hoy existen Servicios de Infancia, o mejor, profesionales de estos Servicios, que no consideran a las familias como clientes suyos y, lo que puede resultar

más sorprendente, desconocen de facto quienes deben ser o son los receptores de sus actuaciones profesionales.

La segunda de las condiciones es de las que casi no admiten discusión: son los responsables del SPI, la Dirección del mismo, la que debe liderar el cambio y por tanto los procesos de mejora, garantizando la participación de todos los que intervienen en la producción del servicio. Existen algunas razones para ello. Los Sistemas de Calidad Total, y en ellos los procesos de mejora se plantean a largo plazo, así que se impone una visión a largo, estratégica y no coyuntural, necesariamente vinculada a las responsabilidades directivas. Además, a menudo se detectaron problemas que requieran elegir entre soluciones fáciles de implementar pero coyunturales y otras más complejas pero con mayor garantía de futuro. Solo la Dirección puede estar en situación de tomar una decisión de tales características. Y, finalmente, una tercera razón que puede expresarse de la siguiente manera: nadie puede convencer a nadie de algo que no le convence personalmente. Si la dirección no está convencida de la necesidad de implantar un sistema de calidad o procesos de mejora y no se encuentra comprometida con ese objetivo, no puede solicitar ese compromiso y participación al resto de los profesionales, y sin ellos, nada de esto sería posible.

En relación con lo anterior, el consenso en el diseño, desarrollo, ejecución y valoración o evaluación del programa de mejora entre los profesio-

sionales del SPI es imprescindible para el éxito del mismo. Si no se trata de una empresa colectiva no habrá corresponsabilidad, las tareas derivadas del programa se percibirán como una carga, la evaluación como un control personal y la calidad como una costosa moda carente de sentido, entre otras negativas consecuencias. Si los profesionales asumen el Programa, la exigencia de participación y responsabilidad debería estar vinculada a la formación, verdadera piedra de toque de los sistemas de calidad.

Los clientes deben incluirse en ese proceso. Esta constituiría una cuarta condición. Cuándo, cómo, en qué condiciones o en que momentos del proceso... es algo que debe discutirse pero en ningún caso obviarse. Las necesidades de los clientes son cambiantes, como lo es el entorno en que vivimos. Así que su participación en el proceso de satisfacción de las mismas constituye a priori una garantía tanto en el momento de identificación de las necesidades como de la respuesta a las mismas. También en este ámbito, por tanto, cabe establecer estándares de calidad, buenas prácticas. Un procedimiento de quejas puede constituir un ejemplo señero de este tipo de actuaciones.

La gestión de los recursos humanos y la organización (ratios profesional-educando, cargas de trabajo, formación de los profesionales, entrenamiento específico, reconocimiento del trabajo, planificación de la intervención, seguimiento de estándares, relación con otros servicios...) constituyen predictores de calidad y, por tanto,

también suelen formar parte de los Programas de Mejora.

Por su carácter clarificador exponemos seguidamente la llamada Escalera hacia la Calidad de Zirps y Cassafers, cuyos escalones, pensados para Servicios de Protección y de Intervención familiar, pueden compararse con los de Badía y Bellido y con las consideraciones anteriormente realizadas. Zirps y Cassafers señalan los siguientes peldaños:

Compromiso de la dirección con la calidad.

Configuración de un equipo de calidad. Se trata de un equipo inicial comprometidos con la idea de la calidad que, entre otras tareas, puede preparar el camino al resto de los profesionales.

Seleccionar un proyecto de mejora de la calidad. Decidir en qué vamos a centrar nuestros esfuerzos. Esta información puede tener diversas fuentes (resultados de la evaluación de los programas que tenga el Servicio, el grado de satisfacción de los clientes del mismo, las sugerencias de los profesionales, una tormenta de ideas...).

Recogida de datos de carácter histórico (correspondientes al Servicio, a los programas que ha desarrollado, eventuales evaluaciones de su funcionamiento, etc. ya que se necesita saber de dónde partimos, establecer una línea base que nos permita realizar comparaciones posteriores).

Definir el proceso de que se trate (habitualmente a través de diagramas de flujo, donde se muestren cuáles

son los pasos o fases del proceso en cuestión).

Mejorar el proceso (razonable paso siguiente para el se puede contar con un número importante de herramientas suficientemente contrastadas en numerosas organizaciones, esto es, el brainstorming, los diagramas causa-efecto, de dispersión, la estratificación, el diagrama de Pareto ñuno de los más famosos-, el de Gantt, hojas de datos, etc.).

Ejecutar el Plan

Seguir (monitorizar) los cambios

Estandarizar (es decir, convertir los logros en puntos de partida estandarizados para nuevas mejoras), y

Celebrar los logros (algo sobre cuya necesidad no se debería discutir demasiado).

En realidad, las dos estrategias que acabamos de exponer, sistemas de calidad total vs. programas de mejora no se oponen ni resultan contradictorias. La diferencia entre ambas tiene que ver sobre todo con el tempo de desarrollo, en la medida en que, como hemos dicho antes, los procesos de mejora de la calidad, junto con la atención al personal y la mejora continua, definen un sistema de calidad total. La Escalera hacia la Calidad, brevemente expuesta, constituye una prueba de la existencia de modelos de abordaje de la calidad al alcance de cualquier SPI. Cualquier área del Servicio puede ser objeto de un Programa, o mejor, de un Proyecto de Mejora de la Calidad. La única cautela, que los propios autores establecen,

es la de empezar por áreas en las que éxito esté más al alcance de la mano.

Hemos mencionado algunas herramientas de desarrollo de la calidad, unas básicas y otras más avanzadas. A menudo hemos podido constatar entre los profesionales de la Atención Residencial la preocupación por las técnicas que facilitan o hacen posible el desarrollo de los Programas de Mejora de la Calidad. Algunos de ellos se sorprenderían al comprobar, si se nos permite una cierta simplificación, que la mayoría de ellas son elaboraciones (buenas elaboraciones, sin duda) del viejo método de Resolución de Problemas o de la Toma de Decisiones, al lado de técnicas de representación gráfica no demasiado sofisticadas. Entre las técnicas de planificación suele destacar el afamado Ciclo de Deming. Sus fases PLAN (Planificar, determinar objetivos y métodos para alcanzar los objetivos), DO (Hacer, formar a los empleados para poder desarrollar el cambio), CHECK (Comprobar, controlar los resultados, valorarlos y estudiar posibles problemas y su solución) y ACT (Actuar, tomar las decisiones que permitan solucionar los problemas detectados), volviendo luego, de nuevo, a la Planificación (PDCA es el acrónimo por el que es conocido), constituyen un ejemplo señero de lo expuesto.

Sin embargo esto no quiere decir que no haya nada que aprender al respecto. El desarrollo del Ciclo de Deming es una herramienta inteligente para el desarrollo de procesos de mejora continua, que requiere una aplicación sistemática y el uso de otras herramientas básicas para el desarrollo de la calidad vinculadas éstas más a la dinámica de grupos que a las técnicas de planificación. Posiblemente por su sencillez, el Ciclo de Deming se ha utilizado en el desarrollo de procesos de calidad en el ámbito de los servicios de intervención social y, específicamente en los relacionados con el menor y la familia. En la misma línea podríamos hablar del Método Juran para la solución de problemas, del Método Juse, el de las Ocho Disciplinas u otros creados en ámbitos empresariales.

Para terminar, en el desarrollo de las buenas prácticas, de la calidad, las técnicas son importantes pero los profesionales constituyen el más importante signo de calidad de un servicio. No hay sistema de calidad sin una atención preferente a los profesionales. Cualquier modelo que se elija ha de tener en cuenta lo que hoy constituye un axioma en el campo de la calidad: el personal, los profesionales, constituyen el activo más importante de una organización.

## BIBLIOGRAFIA

- BALAGUER, I.; MESTRES, J.; PENN, H. (1990): *Calidad en los Servicios para la Infancia*. Un documento de estudio. Comisión de las Comunidades Europeas. Dirección General de Empleo, Relaciones Industriales y Asuntos Sociales.
- BLATT, E. (1990): *Staff supervision and the prevention of institutional child abuse and Neglect*. *Journal of Child and Youth Care* vol 4 (6) 73-80.
- CENTRAL COUNCIL FOR EDUCATION AND TRAINING IN SOCIAL WORK. CCETSW (1992): *Settings quality standards for residential child care: A practical way forward*. London: Central Council for Education and Training in Social Work.
- CORMACK, P.H. (1988a): *Quality Assurance*. En Schaefer c.e y Swanson a.j. *Children in Residential Care. Critical Issues in Treatment*. pp. 191-218. New York: Van Nostrand Reinhold Company.
- DE DOMINGO, J. y ARRANZ, A. (1997): *Calidad y Mejora Continua*. San Sebastián: Editorial Donostiarra.
- FUERTES, J. y SANCHEZ, E. (1997): *La Buena Práctica en la Protección Social a la Infancia.: Principios y criterios*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- HOWE, E. (1992): *The Quality of Care (The Howe Report)*. London: Local Government Management Board.
- JENKINS, H. y HOWELL, R. (1994): *Child Sexual Abuse Examinations: Proposed Guidelines for a Standard of care*. *Bulletin of American Academy of Psychiatry and the Law*. Vol 22 (1), 5-17.
- KING, J.A.; LYONS, L. y TAYLOR, C. (1987): *How to Assess Program Implementation*. London: Sage.
- MINISTERIO DE SALUD Y ASUNTOS SOCIALES DE SUECIA (1981): *Good daycare for small children*. Lund: Universitetsbiblioteket.
- MUÑOZ, R. (1994): *Las asociaciones de prevención del Maltrato Infantil pueden constituir alguna garantía de la calidad del trato a los niños por parte de las instituciones*. En Redondo, E. (coord.) *I Jornadas sobre Infancia Maltratada: El Maltrato Institucional*. pp. 79-84. Vitoria-Gasteiz: Diputación Foral de Alava.
- MUÑOZ, R.; REDONDO, E. (1997): *La Calidad y la Buena Práctica en la Atención Residencial a la Infancia y Adolescencia*. *Bienestar y Protección Infantil*, vol. 3, 2, pp. 258-270.



# RELACIONES FAMILIARES Y PREVENCIÓN DEL ABUSO (SEXUAL) INFANTIL

FAMILY RELATIONSHIPS AND PREVENTION OF THE CHILD ABUSE (SEXUAL)

M. ANGELES CEREZO

*Unidad de Investigación Agresión y Familia  
Universitat de València*

## RESUMEN

Los adolescentes agresores son responsables de una proporción muy significativa de los abusos sexuales que se cometen. Además hasta el 50% de los adultos agresores comenzaron este comportamiento en su adolescencia. Comprender en su contexto como se desarrolla este comportamiento es una tarea primordial para abordar actuaciones preventivas del problema. El propósito de esta trabajo es, por un lado, señalar algunos factores y vías para el análisis de la etiología de estos procesos y, por otro, situar en perspectiva el fenómeno del abuso sexual dentro de las conductas abusivas o antisociales, para formular propuestas de prevención.

El problema del abuso sexual reside en la naturaleza abusiva de la relación y de la interacción. La conducta abusiva sexual es, por tanto, una manifestación de conducta antisocial, por cuanto se realiza sin considerar el daño al otro, la transgresión de sus derechos, ni las consecuencias sobre la víctima. Esta perspectiva permite aplicar los análisis del modelo de inicio temprano de la delincuencia con importantes implicaciones para la prevención. Hay aspectos

de las relaciones paterno-filiales que dotan al individuo de habilidades para establecer relaciones socio-sexuales efectivas. Se argumenta como los jóvenes agresores sexuales presentan importantes déficits de socialización, en las facetas más nucleares de empatía y sincronía, que se desarrollan dentro de la matriz relacional con sus cuidadores primarios.

El niño adquiere un estilo interpersonal coercitivo por el que logra la satisfacción de sus necesidades sociales y de intimidad a través de la manipulación, la agresión y/o la intimidación y que puede ser expresado tanto en conductas sexualmente abusivas como en otras conductas antisociales, aunque él no haya sufrido experiencias, por sí mismo, de victimización sexual. La perspectiva que se argumenta en nuestro trabajo presenta implicaciones para la prevención de los abusadores sexuales adolescentes algunas de cuyas estrategias se ilustran.

Palabras clave: abusadores sexuales, adolescentes, conducta antisocial, interacción padres-hijo, empatía, prevención

## ABSTRACT

The sex adolescent offenders commit a very significant proportion of all sex offenses. Additionally, at least 50% of the adult offenders started their behavior when they were teenagers. Therefore, it is important to understand the development of this behavior to design prevention strategies. Our purpose is twofold: first, to point out some factors and schemes for the analysis of these process etiology, and second to put in perspective the sexual abuse phenomenon as an antisocial behavior to devise appropriate and effective prevention actions.

It is the abusive nature of the interaction and relationship which define the problem "sexual abuse". In this view, abusive sexual behavior is a manifestation of antisocial behavior, because it implies the other's rights violation, it damages the other, and it's done regardless the consequences on the victim. This perspective allows us to apply the analysis of the early starter model

for delinquency with important implications for prevention. There are parent-child relationship issues that form the bases for the acquisition of the skills pertinent to forming effective socio-sexual relationships. It is explained how sex adolescent offenders develop important deficits in their socialization process particularly in empathy and synchrony with their primary caretakers.

The child develops a coercive interpersonal style to meet his intimacy needs and interpersonal goals through aggression, intimidation and manipulation. And this style can be shown as sexual abusive behavior as other antisocial behaviors even if they were not themselves sexually abused or victimized as children. The perspective presented in this paper shows implications for sex adolescent offenders prevention and consequently, several strategies are discussed.

Key words: adolescent sex offenders, antisocial behavior, parent-child interaction, empathy, prevention.

El abuso sexual que sufren algunos niños y niñas, lo llevan a cabo adolescentes que, como sus víctimas, son también menores. Considerar este hecho resulta, en principio, llamativo para los que no están familiarizados con la temática ya que se tiende a pensar en los perpetradores como individuos adultos. Sin embargo, los adolescentes agresores forman una parte muy significativa del panorama del abuso sexual, ya que se estima que aproximadamente el 30% de todos los abusos sexuales denunciados han sido realizados por adolescentes (Finkelhor et al., 1990). Además, desde otra perspectiva, los datos indican que el 50% de los abusadores sexuales adultos informa que comenzó estos comportamientos en su adolescencia (Abel et al. 1985). Si a lo anterior añadimos que un adolescente abusador sin tratamiento a lo largo de su vida puede realizar unas 380 ofensas (Abel et al. 1985), el tema adquiere toda su relevancia.

La investigación con adultos abusadores ha comenzado a mostrar la importancia de sus experiencias tempranas en el desarrollo de su problema. Desde otra perspectiva, recientemente Pithers et al. (1998) han mostrado en un estudio sobre las características de los padres de niños entre 6 y 12 años con "problemas de conducta sexual", que lo más común entre ellos fue unas relaciones disfuncionales con sus hijos caracterizadas por el rechazo y la vinculación afectiva insegura. Los niños de este estudio que presentaban "problemas de conducta sexual" cumplían un número de criterios entre los que figuraba, que la

conducta realizada además de ser repetitiva, a través del tiempo y las situaciones, fuera equivalente a una transgresión criminal si hubiera sido realizada por un adulto.

Así pues, consideramos que si logramos comprender porqué se desarrolla este comportamiento estaremos trabajando en la buena dirección para realizar actuaciones de prevención de este problema por uno de sus frentes más significativos. Nuestro propósito es doble: en primer lugar, se trata a partir del análisis y la reflexión, sugerir algunos porqués y posibles vías para el análisis del desarrollo de estos procesos; en segundo lugar, queremos situar en perspectiva el fenómeno del abuso sexual dentro de las conductas abusivas o antisociales, y en este sentido apunta los paréntesis que deliberadamente se han incluido en el título. Se trata de identificar áreas sobre las que sentar las bases para formular propuestas de prevención.

#### *La conducta sexual abusiva: dos anotaciones clave.*

La primera nota importante a resaltar es que el adolescente abusador sexual crece y se desarrolla en una familia que constituye su primer núcleo de socialización. Hay aspectos de las relaciones paterno-filiales que forman las bases para la adquisición de las habilidades que permiten establecer relaciones socio-sexuales efectivas. En consonancia con esto, la investigación que se ha realizado con adultos sobre factores de riesgo muestra la importancia de los antecedentes evolutivos y de la experiencia temprana en el

desarrollo de los que se convierten en abusadores sexuales. La historia de los agresores sexuales indica que en una mayoría muy significativa éstos han crecido en hogares con relaciones paterno-filiales disfuncionales. Así pues, un vía de análisis necesaria consiste en enfocar el problema desde la perspectiva de los procesos de socialización en el contexto familiar.

La segunda cuestión es la naturaleza del problema: Gial Ryan (1998) insiste con acierto en que lo que define el problema del "abuso sexual" es la **naturaleza abusiva de la relación y de la interacción**, "Abuso es abuso - escribe- sea sexual o no; físico, sexual, psicológico o verbal..., abuso en definitiva es el problema" (Ryan, 1997). Así, si lo enfocamos desde esta perspectiva fácilmente se revela que la conducta sexual abusiva es por definición una conducta anti-social. Este término se utiliza paralelamente al término "trastornos o problemas de conducta" de la DSM-IV (APA, 1994) e indica un patrón de conducta repetitivo y persistente por el que se daña a otros, y que se lleva a cabo sin considerar las consecuencias dolorosas para la víctima, transgrediendo los derechos básicos del otro o importantes reglas o normas sociales. La conducta antisocial se puede manifestar de muchos modos y en su mayoría causan graves daños a los otros.

En los individuos que muestran las formas más graves de conducta antisocial, ésta se revela con una estabilidad y unas características propias de un estilo adaptativo, o de un rasgo, entendido como una forma de adap-

tación del sujeto a su entorno, que comienza tempranamente y continúa en la adolescencia y en la vida adulta (Patterson, 1982). Para estos individuos se puede describir la progresión de la conducta antisocial a través de los estadios evolutivos; puede cambiar la forma de estos comportamientos pero su función es siempre la misma. Y ¿cuál es la función que cumple la conducta antisocial para el individuo que la realiza?: conseguir sus objetivos interpersonales y sociales a través de la agresión, la intimidación y la manipulación, medios muy gratificantes para el que los utiliza por su alta eficacia en la consecución inmediata de los objetivos y la ganancia a **corto plazo**.

En los niños muy pequeños la conducta antisocial adopta la forma de conducta perturbadora o perjudicial con manifestaciones de patrones de conducta emocional negativa, conducta oposicional o coercitiva crónica y rabietas, los así denominados "problemas de conducta" se hacen más aparentes en la etapa preescolar y escolar. En contextos normativos como la escuela, los déficits en habilidades sociales y capacidad de establecer relaciones con los otros de una manera efectiva hacen que estos niños sean fácilmente rechazados y aislados de sus grupos de iguales. La conducta antisocial y el aislamiento les lleva a asociarse al grupo desviado lo que, a su vez, consolida su entrenamiento en conductas antisociales que se van haciendo más graves y diversas desde la pre-adolescencia (Dishion et al. 1996).

La conducta abusiva sexual es una manifestación de conducta antisocial que como tal puede considerarse un fallo en la socialización del individuo. Algunos datos pueden apoyar este análisis. Así, Becker et al. (1986) señalan que en su estudio, el 50% de chicos agresores de incesto tenían arrestos previos por delitos no-sexuales y el 63% había sido diagnosticado con "trastornos de conducta". En el estudio de Kavoussi et al. (1988) entre el 48% y el 67%, de una muestra de adolescentes abusadores sexuales, cumplía con algunos o todos los criterios diagnósticos de "trastornos de conducta". Además, entre el 40% y el 60% de adolescentes abusadores sexuales en diversos estudios tienen historia de arrestos por delitos no sexuales (p.e. Awad et al. 1984; Fehrenbach, et al. 1986). En consonancia con estos datos, el 86% de una muestra de adolescentes abusadores sexuales recluidos informaban de haber realizado cuatro o más conductas agresivas no sexuales anteriormente (Van Ness, 1984). En algunos estudios que han comparado agresores sexuales recluidos en programas residenciales con agresores no sexuales no se han encontrado diferencias entre ellos (p.e. Jacobs et al. 1997).

Así pues, al menos los que comienzan su conducta abusiva sexual en la adolescencia también presentan un alto nivel de conducta antisocial no sexual, y los que empiezan antes son los que muestran mayores déficits cognitivos y conductuales. En definitiva, lo que se viene a subrayar es que para estos chicos, la conducta abusiva

es un estilo de relación interpersonal manipulativo y coercitivo con el entorno, y este estilo se puede expresar en conductas sexualmente abusivas o en otras conductas antisociales.

#### *Algunas características de los abusadores sexuales adolescentes.*

Barbaree et al. (1998) han descrito las incapacidades sociales que se observan en los abusadores sexuales como un síndrome que se caracteriza por: 1) incapacidad para establecer y mantener relaciones íntimas; 2) baja autoestima; y 3) diversas actitudes y conductas antisociales y criminales que incluyen, por una parte, la falta de empatía y, por otra, distorsiones cognitivas que apoyan y justifican la conducta criminal. Este síndrome es un producto de su experiencia familiar disfuncional y les lleva a la conducta sexual abusiva.

En la pubertad, el chico empieza a desear una cualidad más íntima y sexual en alguna relaciones. Si sus aprendizajes en la familia para establecer relaciones con los demás han sido adecuados, las relaciones más íntimas serán un desarrollo natural dentro de su trayectoria de lograr establecer relaciones sociales. Sin embargo, si el chico carece de estas habilidades se siente excluido de estas relaciones interpersonales y esto afecta a su concepto de sí mismo; se siente resentido y ofendido y buscará el sexo o por la fuerza o bien buscando víctimas menores, más vulnerables. Estas experiencias sexuales tempranas logradas por la fuerza o por la manipu-

lación de la víctima menor establecen memorias que se pueden elaborar en fantasías sexuales inapropiadas, lo que propicia su urgencia por nuevos ataques sexuales. Cuando se ha cometido el abuso comienza un proceso de distorsión respecto a las consecuencias para la víctima.

Se pueda o no caracterizar como un síndrome, lo que es aparente es que estos chicos sufren graves déficits en percibir, sentir e interpretar apropiadamente las necesidades, emociones y sentimientos, no solo de los otros, sino de sí mismos; se encuentran desconectados de sus propios sentimientos que además son incapaces de comunicar. En definitiva, manifiestan problemas en reconocer las necesidades de sí mismo, del otro, y de la sociedad, dentro de un proceso dialéctico (Ward et al. 1997). El origen de estos déficits hay que rastrearlos en el desarrollo del individuo porque las habilidades para "sintonizar" nuestros sensores hacia dentro y hacia el exterior se adquieren a través de los procesos de socialización desde el mismo inicio del desarrollo.

#### *Algunas claves en la socialización del individuo.*

Cada ser humano nace con una combinación singular de predisposiciones físicas, neurológicas y temperamentales que afectarán a su crecimiento y a su experiencia. Por otro lado, el "ambiente" en el que el ser humano se desarrolla es una combinación también ciertamente única de personas y circunstancias. Sin embar-

go, todo esto se concreta de una forma dinámica en la "matriz relacional" que se establece entre el niño/a y un "otro/a", al que nos referiremos como cuidador/a primario/a, en cuyo seno se desarrolla la interacción sobre la que se genera y sostiene la relación (Cerezo, 1995; 1998).

A través de sus experiencias repetidas de interacción con "su pequeño gran mundo" el bebé desarrolla paulatinamente modelos de funcionamiento acerca del "otro", del "mundo" y de "sí mismo" en el contexto de la relación. En definitiva, según ha sido el carácter de sus experiencias interaccionales así serán las expectativas que genera sobre lo disponibles y predecibles que son los otros y lo eficaz que es él para que sus iniciativas lleven a resultados previsibles y satisfactorios. Así si la interacción madre-hijo está marcada por una atención hostil y errática, o por indiferencia y rechazo, el niño desarrollará en consonancia con tales experiencias una pobre imagen de sí mismo por verse ineficaz para lograr respuestas deseables en el otro, y unas expectativas de que el otro y el mundo no son accesibles, ni confiables (Ainsworth, et al. 1978; Crittenden y Ainsworth, 1989). Sin embargo, conviene subrayar que el niño trata de sobrevivir, psicológicamente hablando, y desarrolla recursos que le permiten mantener la necesaria continuidad social, la conexión con el otro, es decir, pone en juego estrategias que funcionen en su entorno y le sean adaptativas. Cuando el niño sale de ese entorno a otros círculos de relación más normativo el bagaje que

porta resulta inapropiada y contraproducente (Cerezo, 1998; Wahler, 1997).

Veamos algunos ejemplos de estas estrategias: (a) hipervigilancia a estímulos negativos de tal modo que los estímulos ambiguos se tienden a interpretar, con alta probabilidad de acierto en los ambientes hostiles en los que se desenvuelven, como negativos; (b) conductas altamente coercitivas porque provocan reacciones inmediatas del entorno, reacciones que con alta probabilidad serán negativas, y por lo tanto son más predecibles. En el primer caso, fuera de su ambiente, en un contexto normativo, este modo de codificar la información social le resulta un problema porque los estímulos ambiguos, pueden bien ser neutros o incluso positivos y la tendencia aprendida del niño a atribuir hostilidad y reaccionar en consecuencia solo redundante en que se le considere un niño agresivo e irascible. En el segundo caso, para estos niños los beneficios inmediatos que se derivan de lograr por medios coercitivos los objetivos aquí y ahora, son difícilmente canjeables por estrategias que aplacen esos beneficios o resultados y, sin embargo, para el grupo normativo, que ha aprendido a demorar la gratificación y a tolerar un cierto nivel de frustración, estos métodos coercitivos son inaceptables. Así pues, con este particular bagaje de recursos y rutinas de interacción es con el que el niño accede a otros círculos de relaciones interpersonales en los que tienen una alta probabilidad de ser rechazado y fracasar en es-

tablecer relaciones interpersonales satisfactorias, dados los importantes déficits que arrastra. Además, estas experiencias subsiguientes se acompañan de emociones de ira, tristeza y resentimiento. En contraste con esto, los niños en condiciones apropiadas aprenden habilidades que les capacitan para interactuar con los otros satisfaciendo sus propias necesidades sociales y de intimidad de una manera que sea mutuamente satisfactoria y respetuosa para las necesidades de los otros.

*¿Cuáles son los procesos que proporcionan al niño las habilidades básicas para establecer estas relaciones no abusivas con su entorno social?*

Aprender a reconocer e interpretar los indicios que señalan las emociones y necesidades de los otros y de uno mismo, es quizá el núcleo más fundamental de los procesos de socialización de un ser humano, porque es el equipaje básico para convivir con los demás y con uno mismo. La relación empática implica que se reconoce al otro en su diferencia y esto abre la puerta de la comunicación, en otras palabras, el otro "importa como sujeto" y es considerado como tal (no como objeto). Sin embargo, curiosamente desde una perspectiva evolutiva para llegar a esto, primero el sujeto tiene que haber experimentado en sus comienzos que él, a su vez, era tratado como sujeto e importaba como tal dentro del espacio social de intersubjetividad que se crea con el cuidador primario y que, inicialmente, es un espacio de intercambio emocio-

nal sobre el que posteriormente se adquieren los significados, en el sentido de la tradición vigotskiana.

Gial Ryan, del Centro Kempe de Colorado, relataba en un curso hace unos años que incluso a los profesionales tratar con ciertos casos de adolescentes que habían cometido crímenes atroces les sobrepasaba, porque se preguntaban cómo habían podido hacer cosas tan inhumanas y esto les bloqueaba en su trabajo. La Dra. Ryan decía que de niños que han sido tratados inhumanamente solo se puede esperar que actúen de forma inhumana. Cuando se observan las sesiones de terapia de grupo con adolescentes abusadores sexuales, quizá una de las expresiones que más repiten, al comienzo, estos chavales es: "¿Y a mí qué me importa? ¡no me importa!" lo que pase o el daño posible causado, en definitiva, el "otro", los demás, el mundo.

En efecto, su experiencia más fundamental en su primer círculo de relación ha sido de desencuentro, se han percibido como incapaces de lograr respuestas deseables en el otro, han podido sufrir abandono emocional o incluso hostilidad y violencia, las relaciones han estado marcadas por vínculos inseguros en los que el mensaje que el niño ha elaborado a un nivel emocional básico es "no importo", "no valgo la pena", ("porque soy malo, porque soy feo, porque soy torpe..." eso ya serán las interpretaciones que hará para sacar un mínimo de sentido a lo que vive y tratar de adaptarse a su realidad). Por otra parte, en un nivel cognitivo-conduc-

tual el mensaje vivido es que la intimidación, la manipulación y la agresión, o el desprecio son los modos en que uno logra de otro (entendido y tratado como objeto) sus objetivos sociales.

¿Qué factores favorecen la sensibilidad y la relación empática que preparan al niño para establecer relaciones no abusivas y satisfactorias con su entorno social? En el contexto de unas relaciones familiares apropiadas los niños aprenden habilidades sociales efectivas y desarrollan un estilo interaccional caracterizado por una comunicación directa y abierta, porque el otro se percibe como accesible y confiable y el sujeto se percibe a sí mismo como eficaz en establecer la relación. Más específicamente los niños en condiciones apropiadas aprenden habilidades que les capacitan para interactuar con los otros satisfaciendo sus propias necesidades sociales y de intimidad de una manera que sea mutuamente satisfactoria y respetuosa con las necesidades de los otros.

*Aquí se dan cita diversos conceptos que apuntan en una misma dirección:*

En primer lugar la empatía, que en las relaciones asimétricas como las de adulto-niño presenta aspectos propios. La empatía implica necesariamente el reconocimiento del "otro" como sujeto independiente con características propias para ser capaz de "leer" o percibir los indicios que indican sus emociones y sus necesidades. En los procesos de empatía el sujeto

que percibe el indicio forma una hipótesis sobre cual será el significado del mismo, y la valida lo que, a su vez, valida el indicio del otro.

Estos procesos requieren en el adulto, fundamentalmente, sensibilidad para interpretar las señales que el niño le muestra: búsqueda de proximidad y contacto, malestar, confusión emocional, desbordamiento emocional, etc. Solo desde la sensibilidad la madre, o la figura adulta relevante, puede crear referentes que contextualicen la mutualidad de la acción, es decir, crear un espacio psicológicamente seguro.

Cuando se observa la interacción de un adulto y un niño con una relación empática esta se caracteriza por una sincronía, una suerte de danza social con una cadencia en el ritmo de turnos y respeto del adulto por el espacio y el tiempo que marca el niño. La experiencia para el niño tiene carácter de "predecible", "confiable", y para la madre de "eficacia percibida en competencia" y de confianza en predecir la conducta del niño. Uno y otro se reafirma a distinto nivel en la dependencia-independencia que se marca en la percepción del "yo-otro".

### *Factores que favorecen la relación empática parento-filial*

Pueden señalarse ciertos factores que favorecen el desarrollo de una relación empática parento-filial. En primer lugar, lo que podría denominarse el sentido de "apropiación" y responsabilidad única que el adulto tiene con el niño. Se trata de esa percep-

ción que los padres tienen de que son imprescindibles para ese niño y que éste, con sus características, sus cualidades y sus defectos es suyo y vale por él mismo. Esta posición de partida está reconociendo al otro en sí mismo y su necesidad de ser amado, cuidado y guiado.

En segundo lugar, es necesario que los padres tengan conocimiento sobre los niños. Del mismo modo que se difunde las peculiaridades de perspectiva que diferencian al hombre de la mujer, para mejorar la comprensión mutua y las relaciones hombre-mujer, ha de caerse en la cuenta de que los niños tienen necesidades propias que van evolucionando y tienen también perspectivas diferentes que los adultos. El adulto ha de entender en sus líneas principales por donde "pasan" los niños en su tránsito hacia la vida adulta, para poder ponerse en el lugar del niño o situar en su contexto las emociones y expresiones del niño.

En tercer lugar, interés sincero por su mundo y su perspectiva. Solo cuando nos aproximamos a los niños con verdadero interés por lo que vamos a ver en ellos se puede establecer una relación empática. Esto no quiere decir que nos vaya a gustar todo lo que encontremos, pero como en toda comunicación genuina entre seres humanos tiene que haber un cierto lugar para la sorpresa.

En cuarto lugar, tiempo compartido y disponibilidad son aspectos importantes en la relación parento-filial. Estamos en una sociedad que prima la acción, no parece que haya mucho

tiempo para escuchar y sin embargo toda apertura al otro comienza por una buena escucha de lo que dice y de lo que no dice, de lo que sugiere, de lo que siente. Esto es absolutamente esencial con los niños, cuando emociones muy indiferenciadas a veces les ahogan; el adulto tiene que reconocerlas y validar estos indicios devolviéndoselos con un nombre, para que el niño pueda manejar su "miedo" su "ira", su "vergüenza" o su "rabia".

Por último, expresar y compartir las emociones forma parte de la buena comunicación. Cuando la relación empática se establece se puede observar esa danza social o interacción sincrónica de imágenes en espejo. Por ejemplo, en una madre con su bebé, las muecas, las sonrisas, los pucherillos, encuentran "eco" inmediato en la expresión facial y gestual de la madre.

### *Conclusiones: Propuestas de estrategias de prevención primaria del abuso sexual.*

La perspectiva aquí desarrollada sobre las relaciones familiares y el abuso (sexual) infantil nos permite señalar áreas sobre las que formular propuestas para la prevención del desarrollo de jóvenes abusadores sexuales.

Si nos circunscribimos a la prevención primaria, es necesario puntualizar que la prevención primaria tiene por objetivo reducir específicamente la incidencia de un problema en la población, es decir, la aparición

de nuevos casos, por tanto actúa antes de que se produzca el problema (Caplan, 1964; McMillan et al. 1994). Por consiguiente, desde esta perspectiva y por contraposición a otras clasificaciones, las actuaciones con los llamados grupos de riesgo son de prevención primaria porque aunque hay riesgo, el problema no se ha presentado todavía. Se trata de una clasificación de los niveles de prevención que se establece según el criterio de cuál es el objetivo que se persigue, en estrecha relación con los conceptos de salud pública, de incidencia y prevalencia, posteriormente adoptados en la salud mental (Cerezo, 1997).

Las actuaciones preventivas primarias pueden distinguirse según dos criterios: según la especificidad de la acción: actuaciones inespecíficas, es decir, que se dirigen a promover factores protectores o actuaciones más específicas, esto es, especialmente focalizadas en reducir los factores que potencian o precipitan el desarrollo de los abusadores sexuales; y según el número de receptores a los que se dirige, esto es, población general o grupos que pueden ser de profesionales, de padres, de futuros padres, de niños, de jóvenes, etc. Estos criterios proporcionan un esquema útil de trabajo para ubicar las distintas actividades preventivas, sus características y efectos.

Entre las actividades preventivas inespecíficas, es decir, que promueven factores protectores, dirigidas a la población general podemos señalar, a modo de ilustración, dos: por

una parte, la sensibilización sobre los derechos y necesidades de los niños y niñas y, por otra, la llamada de atención de la ciudadanía sobre la existencia del maltrato en todas sus facetas y de sus efectos sobre las víctimas. Cuando estas actuaciones que promueven factores protectores tienen por destinatarios a grupos, se destacan diversos frentes: profesionales relacionados con la infancia, proporcionándoles formación que favorezca una detección de las situaciones de riesgo; futuros padres, ofreciéndoles formación e información y adiestramiento en desarrollar una relación sensible y empática con el bebé; niños y jóvenes, dotándoles de una educación integral, no solo en la responsabilidad de los actos propios y derechos del otro, sino en estilos de interacción no abusiva para lograr sus objetivos sociales y de intimidad.

Entre las **actividades preventivas específicas**, es decir, que se focalizan en reducir los factores que potencian o precipitan el desarrollo de abusadores sexuales, y que se dirigen a la población en general, es importante la sensibilización al cambio de actitud (p.e. a través de los medios de comunicación) que presenta la sexualidad como objeto, donde la satisfacción sexual coercitiva y manipuladora es "aceptable". Entre las actuaciones que tratan de reducir los factores potenciadores y se dirigen a grupos se pueden diseñar actuaciones específicas con grupos de padres afectados por stresores que les hacen más vulnerables a un trato abusivo o

negligente del menor; o actuaciones con niños que muestran graves problemas para reconocer los sentimientos de los demás y los propios.

A modo de conclusión lo que se ha argumentado aquí es que si el niño adquiere, a través de procesos de socialización disfuncionales marcados por prácticas parentales inadecuadas y dañinas, un estilo interpersonal coercitivo por ser privado de la posibilidad de establecer relaciones satisfactorias por vías más respetuosas hacia los demás, entonces este estilo interpersonal puede ser expresado tanto en conductas sexualmente abusivas como en otras conductas anti-sociales. Y esto puede darse aunque el niño no haya sufrido por sí mismo experiencias de victimización sexual.

Trabajar con adolescentes abusadores sexuales es una tarea difícil, sin embargo, como algunos terapeutas han señalado, supone darles una segunda oportunidad de ser criados y tratados del modo que debían haber sido en la primera (McGrath, 1996). La rehabilitación requiere básicamente que se reconstruyan los procesos relacionales y que el abusador sea tratado como un sujeto que se responsabiliza de sus conductas abusivas, de toda índole, y perciba al "otro" también como sujeto semejante. Este artículo pretende señalar caminos para que la primera oportunidad, en el seno familiar, sea mejor aprovechada y evitemos así que se desarrollen niños despegados de sí mismos y de sus semejantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abel, G., Mittelman, M. y Becker, J. (1985). Sex offenders: Results of assessment and recommendations for treatment. En H. Ben-Aron, S. Hucker, C. Webster (Eds.) *Clinical criminology: Current concepts*. Toronto: M&M Graphics.
- Ainsworth, M.D. S. et al. (1978). *Patterns of Attachment*. Hillsdale, NJ: LEA.
- American Psychiatric Association (1994) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4° ed.) DSM-IV*. Washington, DC: Autor.
- Awad, G.A., Saunders, E. y Levene, J. (1984). A clinical study of male adolescent sex offenders. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 28, 105-115.
- Barbaree, H.E., Marshall, W.L. y McCormick, J. (1998). The development of deviant sexual behaviour among adolescents and its implications for prevention and treatment. *The Irish Journal of Psychology*, 19, 1-31.
- Becker, J.V., Kaplan, M.S., Cunningham-Rathner, J. y Kavoussi, R. (1986) Characteristics of adolescent incest sexual perpetrators. Preliminary findings. *Journal of Family Violence*, 1, 85-97.
- Caplan, G. (1964). *Principles of Preventive Psychiatry*. New York: Basic Books
- Cerezo, M.A. (1995). Impacto psicológico del maltrato: primera infancia y edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 71, 135-157.
- Cerezo, M.A. (Marzo, 1997). Prevention of child abuse and neglect in Spain. Document for "Existing prevention strategies and methods used to evaluate their effectiveness in countries participating in the Concerted Action on the Prevention of Child Abuse and Neglect (CAPCAE)" European Project BMH4-CT96-0829.
- Cerezo, M.A. (1998). Parent-child conflict, coercive family interaction, and physical child abuse (pp. 17-40). En R. Klein (Ed.) *Multidisciplinary perspectives on family violence*. London: Routledge.
- Crittenden, P. y Ainsworth, M.D.S. (1989). Child maltreatment and attachment theory. En D. Cicchetti y V. Carlson (Eds.) *Child Maltreatment: Theory and research*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Dishion, T. J., French, D. C. y Patterson, G.R. (1996). The development and ecology of antisocial behavior. En D. Cicchetti y D.J. Cohen (Eds.) *Developmental Psychopathology*, vol. 2: Risk, Disorder and Adaptation. (pp. 421-470) New York, NY: Wiley.

- Fehrenbach, P. A., Smith, W., Monastersky, C. y Deisher, R.W. (1986). Adolescent sex offenders: Offender and offence characteristics. *American Journal of Orthopsychiatry*, 56, 225-233.
- Finkelhor, D., Hotaling, G., Lewis, I.A. y Smith, C. (1990). Sexual abuse in a national survey of adult men and women: Prevalence, characteristics and risk factors. *Child Abuse and Neglect*, 14, 19-28
- Jacobs, W.L., Kennedy, W.A. y Meyer, J.B. (1997). Juvenile delinquents: A between-group comparison study of sexual and nonsexual offenders. *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment*, 9, 201-217.
- Kavoussi, R. J., Kaplan, M. y Becker, J.V. (1988). Psychiatrist diagnosis in adolescent sex offenders. *Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27, 241-243.
- McGrath, K. (1994). Treating adolescents who abuse within the family. En *International Council of Women ICW (Ed.) Violence in the Family*. (pp. 113-127) Proceedings of the International Conference. London: Editor
- MacMillan, H.L., MacMillan, J.H., Oford, D.R., Griffith, L. y MacMillan, A. (1994). Primary prevention of child abuse and neglect: A critical review Part I *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 835-856.
- Patterson, G. (1982). *Coercive Family Process*, Eugene, OR.: Castalia
- Pithers, W.D., Gray, A., Busconi, A. y Houchens, P. (1998). Caregivers of children with sexual behaviour problems: Psychological and familial functioning. *Child Abuse and Neglect*, 22, 43-55.
- Ryan, G. (1997). Creating and abuse-specific milieu. En G. Ryan y S. Lane (Eds.) *Juvenile sexual offending* (2ª edic.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ryan, G. (1998). The development of deviant sexual behaviour among adolescents and its implications for prevention and treatment. *The Irish Journal of Psychology*, 19(1), 1-31.
- Van Ness, S.R. (1984). Rape as an instrumental violence: A study of youth offenders. *Journal of Offender Counselling, Services and Rehabilitation*, 9, 161-170.
- Wahler, R.G. (1997) On the origins of children compliance and opposition: family context reinforcement and rules. *Journal of Child and Family Studies*, 6 (2), 191-208.
- Ward, T. McCormack, J. y Hudson, S.M. (1997). Sexual offenders' perceptions of their intimate relationships. *Sexual Abuse Journal of Research and Treatment*, 9, (1), 57-74





## PERCEPCIÓN DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS SOBRE SUS DERECHOS.

PERCEPTION OF THE BOYS AND THE GIRLS OF THEIR RIGHTS

**CARLES ALSINET MORA**

*Area de Psicología Social Universitat de Lleida*

### RESUMEN

La presente investigación analiza la percepción que los niños tienen sobre sus derechos. Se analizan estos derechos basándose en ocho dimensiones: Intensidad, Libertad, Relaciones afectivas, Bienestar social, Educación, Juego y tiempo libre, Protección y Igualdad de oportunidades, cada una de ellas analizada por aspiración o por déficit. El estudio se desarrolla con una muestra de niños y niñas de entre 8 y 10 años

Palabra clave: Derechos, Infancia, Percepción.

### ABSTRACT

This investigation analyzes the perception that the children have on their rights. Identity, freedom, affective relationships, social wellbeing, education, game and free time, protection and equality of opportunities, each one of them analyzed by aspiration or for deficit. The study is developed with children's sample between 8 and 10 years.

Key words: rights, childhood, perception.

Durante el año 1999 se conmemora el 40 aniversario de la proclamación de la Declaración de los Derechos del Niño y el 10 de la proclamación por parte de la Asamblea de la Naciones Unidas de la Convención de los Derechos del Niño.

En este artículo planteamos un estudio relacionado con la percepción que tienen los niños y las niñas acerca de sus derechos.

La historia reciente de los Derechos de los niños y de las niñas ha ido relacionada con la legislación sobre la protección de la mujer, la familia y la igualdad de oportunidades (Creus, 1994).

La Declaración de los Derechos de los Niños de 1959, hace referencia a los deberes que la humanidad tenía sobre la infancia. El texto invoca tanto la Declaración de Ginebra sobre los Niños, promulgada por la Sociedad de Naciones en 1924 como la Declaración de los Derechos Humanos de 1948.

La Declaración de los Derechos del Niño considera que en el periodo de la infancia aún no se ha producido una madurez física y mental, y es en este sentido que la infancia necesita protección y atenciones específicas. Entre otros derechos, la Declaración proclama los derechos a una protección especial para crecer con un nombre y con una nacionalidad, a tener los beneficios de la seguridad social y a que los niños y las niñas con discapacidades físicas, mentales o sociales recibiesen atenciones especiales.

La Declaración de los Derechos del Niño surge de la idea del niño como objeto, objeto de atenciones y de protección (Verhellen, 1992), como elemento pasivo de la sociedad.

Los cambios sociales en la concepción de la infancia comportan, treinta años más tarde, que la Asamblea de la Naciones Unidas aprobara la Convención de los Derechos del Niño.

Se pasa de la fórmula: "al niño se le dará..." que especifica la Declaración de 1959, a la fórmula "el niño tiene derecho..." que promulga la Convención de 1989 (Verhellen, 1992).

La Convención describe a los niños y las niñas como copartícipes de la sociedad y les reconoce el derecho a la ciudadanía. La infancia se plantea como sujeto activo de la sociedad, en cuanto es actor y contribuye al desarrollo de la misma (Qvortrup, 1991).

La Convención de los Derechos del Niño, es conocida, en un principio como la de las "Tres P", a causa de que de ella se podrían extraer tres principios: la protección, la prestación y la participación. A estos tres principios se le añadirían posteriormente dos principios: la prevención y la promoción (Casas, 1998).

- Protección, entendida como el derecho de los niños y las niñas a estar protegidos de determinadas actividades de otros ciudadanos. Actividades como: el abandono, la explotación y los malos tratos, tanto físicos como psíquicos.

- **Provisión**, entendida como el derecho a tener acceso a determinados bienes y servicios que faciliten su desarrollo biopsicosocial (Wintersberger, 1994).
- **Participación**, es este el aspecto más innovador de la Convención. Se entiende como el derecho a realizar determinados actos y la organización y intervención en los mismos. La participación nos permite integrar el concepto de infancia como ciudadano de pleno derecho en la sociedad.
- **Prevención**, entendida como elemento clave para el desarrollo de la infancia y como elemento que nos permita la disminución de la prevalencia de las diferentes situaciones de riesgo.
- **Promoción de la infancia como sujeto activo de la sociedad**, desarrollando iniciativas para la infancia y su bienestar.

Los cinco principios expuestos se entienden como complementarios entre sí. Si no se presentan conjuntamente difícilmente podemos hacer referencia al concepto de infancia como fenómeno y categoría social.

La proclamación de la Convención de los Derechos del Niño por la Asamblea General de las Naciones Unidas consolida el movimiento que se pretendía dotar a los niños y a las niñas de un mayor grado de autonomía.

Según Cherney y Perry (1994) esta autonomía personal y social se puede plantear desde dos orientaciones: una basada en el desarrollo y una segunda planteada basándose en la autodeterminación.

La orientación basada en el desarrollo, nace de las obligaciones de la comunidad en el momento de la toma de decisiones. Estas decisiones deben tomarse siempre con el mejor y máximo interés hacia los niños y las niñas.

Por otro parte en la orientación basada en la autodeterminación plantea que los niños y las niñas deben ejercer su propio control en las diferentes áreas de su vida. Esta orientación -que tiene en los trabajos de Melton uno de los principales representantes- se ve reforzada por la Convención de los Derechos del Niño, que en su artículo 29 hace incidencia en la importancia de la autorealización y la autodeterminación de los niños y de las niñas.

### **Objetivos del estudio**

A pesar de estos principios, postulados y orientaciones, existen pocos estudios que soliciten a los niños y las niñas -principalmente menores de 12 años- su opinión sobre situaciones y acciones cotidianas de las que son responsables y sobre sus propios derechos (Alsinet, 1998).

Así pues, el objetivo principal de este estudio es conocer cuáles son las percepciones y las actitudes de

los niños y de las niñas en situaciones en que participaban otros niños y niñas.

Entre los objetivos específicos se planteaba conocer si existían diferencias entre las opiniones manifestadas en relación con el género y la edad de los niños y las niñas.

A partir de estos objetivos, y de una lectura de la Convención de los Derechos de los niños y las niñas, se aglutinaron los derechos que esta presenta en ocho dimensiones: Identidad, Libertad, Relaciones afectivas, Bienestar social, Educación, Juego y tiempo libre, Protección y Igualdad de oportunidades.

- **Identidad**, entendida como el derecho a tener un nombre, una nacionalidad, la preservación de la lengua y de la vida social y cultural desde el nacimiento.
- **Libertad** de pensamiento, de opinión, de expresión individual y/o colectiva. En esta dimensión se incluye la protección y el respeto a la identidad y a la vida privada.
- **Relaciones afectivas**. Entendidas como el derecho del niño y de la niña a vivir con sus padres o en un Ambiente familiar que la garantice la cobertura de sus necesidades afectivas básicas.
- **Bienestar social**, entendido como el poseer recursos materiales que garanticen un óptimo nivel desa-

rrollo físico y psíquico.

- **Educación**. En esta dimensión se plantea la educación como gratuita, adecuada y orientada al desarrollo de la personalidad y a las aptitudes de los niños y las niñas.
- **Ocio y tiempo libre**. Derecho al tiempo de recreo y a participar en actividades artísticas, culturales y deportivas. Siendo el objetivo principal de estas actividades la relación con el grupo de iguales y con las personas de su entorno más próximo.
- **Protección**. Derecho a no ser víctimas de malos tratos físicos o psíquicos por parte de los adultos, grupo de iguales o las instituciones. Derecho a no ser sometido a ningún tipo de explotación. En las situaciones de niños y niñas refugiados deben garantizarse, muy especialmente, su protección.
- **Igualdad de oportunidades**. Derecho a recibir las medidas oportunidades para la recuperación física y psicológica. Estas medidas deben garantizar la integración social de los niños y las niñas en situaciones de riesgo social.

Cada una de estas dimensiones se valora por aspiración, entendida como la posibilidad de conseguir este derecho, o bien por déficit, entendido como la ausencia de esta dimensión.

### Instrumento

Con la finalidad de recoger el conocimiento y la percepción que los niños y las niñas tienen sobre sus derechos se realizó la adaptación de un cuestionario desarrollado por Cherney y Perry en 1994.

El cuestionario que se utilizó en este estudio consta de dos partes.

La primera parte tiene como objetivo saber el grado de conocimiento que los niños y las niñas tenían acerca de lo que es un derecho, quien tenía derechos y más concretamente si ellos y ellas tenían derechos y en caso afirmativo cuáles eran.

Para recoger la información de esta primera parte se desarrollaron seis ítems, que habían de permitirnos recoger las opiniones generales que los niños y las niñas tenían sobre sus derechos.

El objetivo de la segunda parte del cuestionario era inferir hasta que

punto los niños y las niñas tenían conocimientos acerca de sus derechos. Con esta finalidad se desarrollaron un total de dieciséis situaciones sobre las que se preguntaba a los niños y las niñas su opinión sobre la manera en que se habían producido el desenlace de la acción. Los ítems presentaban una respuesta dicotómica (Si/No).

Cada una de estas situaciones analizaba una de las ocho dimensiones que se han descrito en el apartado anterior de este artículo, de manera que cada una de las dimensiones era analizada por aspiración y por déficit.

### Características de la muestra

En el estudio participaron un total de 134 niños y niñas, de edades comprendidas entre los ocho y los diez años. Todos ellos vivían en una ciudad de tipo medio y no presentaban diferencias con relación al estatus socioeconómico.

En el cuadro 1 se presenta la distribución de la muestra por edades y género.

Edad/Género	Niños	Niñas	Total
8	19	26	45 (33.5%)
9	24	25	49 (36.5%)
10	20	20	40 (30%)
<b>Total</b>	<b>63(47%)</b>	<b>71 (53%)</b>	<b>134 (100%)</b>

### Resultados

En la primera parte del cuestionario, como ya hemos expuesto anteriormente, se formularon seis preguntas.

En relación con la pregunta ¿Sabes que es un derecho?. Las respuestas fueron las siguientes: 71 (53.7%) niños y niñas contestaron que si, y 63

(46.3%) contestaron que no. En el cuadro 2 se presenta la distribución por edad y género de las respuestas obtenidas en esta primera pregunta.

Aplicado el coeficiente de contingencia en este ítem se observa que existe una correlación positiva baja (.034) entre la variable género y las respuestas obtenidas en este ítem.

Género	Niño		Niña		Total	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
8	6	20	6	13	12	33
9	16	9	14	10	30	19
10	15	5	15	5	30	10
Total	37	34	35	28		

Cuadro 2. Distribución de la pregunta ¿Sabes qué es un derecho? por edades y género.

Cuando se solicita a los niños y las niñas que escriban un ejemplo sobre un derecho, 72 (53.7%) no contestaron la pregunta mientras que fueron 62 (46.3%) los que si ofrecieron algún tipo de respuesta.

De los niños y niñas que respondieron a este ítem la mayoría (56.5%) dieron ejemplos relacionados con la idea y sentirse queridos por parte de sus amigos y familiares. Un 18.8% pusieron como ejemplo derechos relacionados con necesidades primarias y de seguridad (tener alimentos, tener vivienda,...), y un 25.8% de los niños y las niñas propusieron derechos relacionados con ideas y necesidades

de compartir y de querer a los demás (ayudar,...) o de autorealización (triunfar en la vida,...).

A la pregunta Los niños y las niñas tienen derechos, una mayoría de los estudiantes preguntados (90%), contestaron que si, pero cuando se les solicita que expongan cuáles son, sólo un 46% expuso algún ejemplo.

De este grupo, un 36% presentaron ejemplos relacionados con la idea de afecto (que te quieran, que nos tengan respeto,...), el 30% expusieron derechos relacionados con la idea de recibir educación (ir a la escuela, estudiar,...), un 24% presentaron ejemplos

relacionados con la idea de jugar o de tener juguetes. Mientras que un 10% de niños y niñas propusieron otros temas.

En el análisis de la segunda parte del cuestionario se obtuvieron las siguientes respuestas:

En las dimensiones: Identidad, Educación, Ocio y tiempo libre, Igual-

dad de oportunidades y Protección, las respuestas facilitadas por los niños y las niñas, que respondieron a nuestro cuestionario, presentaron puntuaciones elevadas en cuanto a la aceptación de cada una de estas dimensiones como un derecho de la infancia. Los resultados de estas dimensiones se presentan en el cuadro número 3.

Dimensiones		Aceptación	No aceptac.	Ns/Nc
<b>Identidad</b>	Aspiración	115 (85.8%)	19 (14.2%)	
	Déficit	102 (76.1%)	30 (22.4%)	2(1.5%)
<b>Educación</b>	Aspiración	116 (86.6%)	14 (10.4%)	4 (3%)
	Déficit	122 (91%)	8 (6%)	4 (3%)
<b>Ocio y Tiempo Libre</b>	Aspiración	113 (84.3%)	18 (13.4%)	3(2.25%)
	Déficit	124 (92.5%)	8 (6%)	(1.5%)
<b>Protección</b>	Aspiración	94 (70.1%)	38 (28.4%)	2 (1.5%)
	Déficit	131 (97.8%)	1 (0.7%)	2 (1.5%)
<b>Igualdad de Oportunidades</b>	Aspiración	124 (92.5%)	8 (6%)	2 (1.5%)
	Déficit	80 (59.7%)	47 (35.1%)	7 (5.2%)

Cuadro 3. Distribución de las respuestas de las dimensiones: Identidad, Educación. Ocio y tiempo libre, Igualdad de oportunidades.

A continuación desarrollaremos un análisis de cada una de las dimensiones restantes.

En la dimensión libertad existe una relación entre esta dimensión y la variable Edad. Obteniendo en la valoración de esta dimensión por déficit un coeficiente de contingencia de 0.49. Este coeficiente se sitúa en un

intervalo de contingencia regular, y que nos permite presentar que los niños y las niñas de diez años presentan una mayor aceptación de la dimensión libertad.

En la dimensión relaciones afectivas, y más concretamente en la valoración de esta dimensión por aspiración se observan puntuaciones

significativas en relación con la variable Edad. Así desarrollada la prueba del coeficiente de contingencia se ha observado una puntuación de 0.5, que al igual que en la dimensión anterior se sitúa en un intervalo regular.

Para finalizar analizaremos la dimensión bienestar social. En esta dimensión se han observado relación entre esta y la variable Edad. Aplicado el coeficiente de contingencia se han presentado puntuaciones significativas tanto en la valoración por

aspiración -0.68- como en la valoración por déficit -0.65- ambos coeficientes se sitúan en un intervalo aceptable de contingencia. Este análisis nos permite indicar que existe correlación entre la edad de los niños y las niñas que han participado en nuestro estudio y la aceptación de la dimensión bienestar social.

En el cuadro número 4 se observan las puntuaciones y los coeficientes de correlación significativos.

Dimensiones		Aceptación	No aceptaci.	Ns/Nc	Coe.Con
Libertad	Aspiración	72 (53.7%)	59 (44%)	3 (2.2%)	0.27
	Déficit	92 (68.7%)	41 (30.6%)	1 (0.7%)	0.46
Relaciones	Aspiración	100 (74.6%)	31 (23.1%)	3 (2.2%)	0.56
	Déficit	118 (88%)	13 (9.7%)	3 (2.2%)	
Bienestar social	Aspiración	77 (57.5%)	55 (41.3%)	2 (1.5%)	0.68
	Déficit	96 (71.6%) <sup>35</sup>	(26.1%) <sup>3</sup>	(2.2%)	0.65

**Cuadro 4.** Distribución de las respuestas y de los coeficientes de contingencia de las dimensiones Libertad, Relaciones afectivas y Bienestar social y la variable Edad.

### Conclusiones

A partir de los resultados expuestos en el punto anterior podemos comentar que la variable género no ha presentado ningún coeficiente de contingencia significativo con las dimensiones que hemos estudiado en relación a los derechos de los niños y las niñas.

Si que hemos podido observar diferencias significativas en la variable edad. Así los niños y las niñas más

pequeños de edad presentan diferencias en cuanto a la definición del concepto de derecho.

En cuanto a la primera parte del cuestionario queremos destacar la importancia que los niños y las niñas dan a la relación con la familia y al proceso de escolarización como derechos a los que ellos deben y pueden aspirar.

Al analizar la segunda parte del cuestionario, donde se han presenta-

do diferentes dimensiones -tanto por aspiración como déficit- se observa que aunque muchas de ellas (Identidad, Educación, Ocio, Igualdad de oportunidades) están aceptadas y son percibidas por los niños y las niñas, otras presentan dificultades para su aceptación.

Así, las dimensiones relacionadas con la libertad, las relaciones afectivas y el bienestar social, aún presentan ciertas dificultades para que sean percibidas como un derecho por parte de los niños y las niñas.

Estas dimensiones, que presentan coeficientes de contingencia en sentido positivo con la variable Edad, muestran que los niños y las niñas, de nuestro estudio, tienen dificultades de aceptarlas como derechos.

A tenor de los resultados obtenidos debemos de plantear líneas de

intervención con la finalidad de que los niños y las niñas perciban con suyo estos derechos. En este sentido valoramos que se han de iniciar -o consolidar- diferentes actividades y propuestas didácticas que permitan dar a conocer a los niños y las niñas sus derechos.

Estas actividades deben de relacionarse con propuestas de educación en valores y de educación moral, entendiendo que el conocimiento de estos derechos ha de facilitar la participación de los niños y las niñas en la sociedad y en consecuencia su responsabilidad social. Esta participación social y responsabilidad debe de realizarse en los diferentes entornos en los que conviven los niños y las niñas, con el objetivo de que lleguen a ser sujetos activos de nuestra sociedad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alsinet, C. (1997), "La percepció que els infants tenen dels seus drets. Una eina per a la prevenció del maltractament", VI Congreso europeo sobre infancia maltratada, pág. 205.
- Casas, F. (1998), *Infancia: perspectivas psicosociales*, Barcelona, Paidós.
- Cherney, I.; Perry, N. W. (1994), "Children's attitudes toward their rights: An international", :En: Casas, F. (1994), *Psychosocial perspectives on childhood. Symposium in the 23rd International Congress of Applied Psychology*, Madrid.
- Creus, E. (1994), *Legislació estatal i autonòmica sobre protecció dels menors en situació d'alt risc social*, Volums 1,2,3. Barcelona, Dep. Bienestar Social. Generalitat de Catalunya.
- Fullat, O. (1993), "Prologo", A: Pérez, P. M.; Martín, R.; Vázquez, G. (1993), *Los valores de los niños españoles*, Madrid, Fundación Santa María.
- Ochaita, E; Espinosa, M. A.; Grediga, M. C. (1994), "¿Cómo entienden los niños el derecho a la igualdad?", *Infancia y Sociedad* 27-28, pág. 61-76.
- Pérez, P. M.; Martín, R.; Vázquez, G. (1993), *Los valores de los niños españoles*, Madrid, Fundación Santa María.
- Qvortrup, J. (1991), "El niño como sujeto y objeto: Ideas sobre el programa de infancia en el Centro Europeo de Viena", *Infancia y Sociedad* 15, pág. 169-186.
- Sastre, G.; Moreno, M.; Fernández, T. (1994), "El derecho a ser y la auto-renuncia: sus modelos representacionales en la adolescencia", *Infancia y Sociedad*. 27/28, pág. 163-190.
- Verhellen, E. (1992), "Los derechos del niño en Europa", *Infancia y Sociedad* 15, pág. 37-60.
- Wintersberger, H. (1994), "Los niños y la sociedad", *Conferencia Evolución del papel de los niños en la vida familiar: participación y negociación*. Madrid

## CAMPAÑA "EDUCA, NO PEGUES" PARA LA SENSIBILIZACIÓN SOCIAL CONTRA EL CASTIGO FÍSICO A LOS NIÑOS Y NIÑAS EN LA FAMILIA

CAMPAIGN "EDUCATE, DON'T HIT" FOR THE SOCIAL SENSIBILIZATION AGAINST THE PHYSICAL PUNISHMENT TO THE CHILDREN AND GIRLS IN THE FAMILY

**PEPA HORNO GOICOECHEA**

*Coordinadora de la campaña "Educa no pegues", Save the Children*

El castigo físico forma parte de nuestra vida diaria. Todos lo hemos vivido o lo hemos presenciado alguna vez. No nos extraña, pero tampoco nos hace sentir bien. Ocurre que la mayoría de nosotros no nos hemos parado a pensar en ello.

Porque hablar de castigo físico, no es hablar de maltrato físico, son dos fenómenos distintos y es importante diferenciarlos. Un padre que castiga a sus hijos lo hace con la intención de educarles de uno u otro modo. Un padre que los maltrata nunca lo hace por sus hijos, sino por sí mismo.

Cuestionar el castigo físico como modo de educar es cuestionar las actitudes de nuestra sociedad ante los niños y niñas, sus derechos, sus necesidades y su educación. Pero supone también cuestionar los derechos, las necesidades y la educación de los padres, y de la sociedad. De todos nosotros.

El castigo físico es un modo equivocado de educar, pero no es el único. El castigo psicológico o el chantaje emocional son medidas que pueden afectar el desarrollo de un niño tanto

como el castigo físico. Pero no podemos abordarlas todas de vez, aunque probablemente actuando sobre una de ellas, lo hagamos sobre las demás. Replantearnos el uso del castigo físico en la familia supone en realidad replantearnos una visión sobre la educación que les brindamos a nuestros hijos.

Las motivaciones por las que los padres recurren al castigo físico son variadas: desde considerarlo oportuno para la educación de sus hijos, hasta carecer de recursos para afrontar la situación o de estrategias para conseguir lo que quieren o por no poder controlarse emocionalmente... pero, sea cual sea la justificación que se dé al castigo físico, los efectos que produce son los mismos. El castigo físico es perjudicial para los niños y niñas, para los padres y para la sociedad.

Cada bofetada que se da a un niño le enseña que la violencia es un modo adecuado de resolver los conflictos, por lo que la siguiente vez que se enfrente a un problema, sabrá que puede resolverlo igual. No les enseña a

razonar, porque no permite el diálogo ni la reflexión. Además, impide la comunicación en la familia. No les hace más fuertes, en realidad les enseña a ser víctimas. Lo sepamos o no, les produce un daño emocional, al sentirse rechazados. Sienten soledad, tristeza e incompreensión... Y tampoco pueden adquirir un criterio propio de elección y decisión, porque suelen condicionar su iniciativa y su creatividad a la reacción de sus padres.

No debemos olvidar que el castigo físico conlleva igualmente un riesgo real de daño físico y de problemas de integración social para el niño o la niña porque no aprende a cooperar con la autoridad.

Pero es que la bofetada también es perjudicial para el padre que la da : le impide comunicarse con sus hijos, probablemente siente ansiedad y culpa por lo que ha hecho y necesita justificar su comportamiento ante sí mismo y ante los demás.

El castigo físico es perjudicial también para nuestra sociedad porque atenta contra los valores democráticos. Los valores se transmiten con el ejemplo y los padres son los primeros y más importantes modelos de referencia para sus hijos. Los niños y las niñas no son propiedad de los padres, son ciudadanos con derechos propios. La sociedad está obligada a garantizar la protección de esos derechos.

Pero nuestra sociedad vive una doble moral, diferenciando dos tipos de ciudadanos: los adultos, a quienes bajo ningún concepto se puede

agredir, y los niños, a los que se puede pegar cuando sus padres lo consideran oportuno. Pero los niños y niñas son ciudadanos con derechos propios, que la sociedad está obligada a garantizar.

En la sociedad española, el 47% de los adultos consideran que pegar a los niños y niñas es necesario algunas veces, y un 27% reconoce hacerlo con asiduidad (Actitudes de los españoles ante el castigo físico infantil, 1997). Por eso es fundamental promocionar formas positivas y no violentas de educación, que garanticen el desarrollo armónico de los niños y niñas.

Promocionar un modelo educativo en el que las normas sean necesarias, pero el castigo físico no; en el que se fomente la participación activa de los niños y niñas en la familia, se comparta su tiempo y se respeten sus necesidades evolutivas; un modelo educativo en el que se les proporcione, entre otras cosas, un ambiente rico en posibilidades y unos límites claros, coherentes y consistentes.

El castigo físico no educa, y sabemos que existen otros modos de imponer normas, límites y disciplina que no implican el uso de la violencia con los niños. Prevenir la violencia en nuestra sociedad implica también no legitimar modelos de autoridad dentro de las relaciones familiares que se basen en el abuso de poder.

Valores como la tolerancia, el diálogo, la participación o el respeto

han de formar parte de nuestra vida diaria, de nuestras vivencias, desde el principio, sólo así comprendemos su importancia para nuestra sociedad y valoraremos el esfuerzo que supone construirlos.

No se trata de decretar culpables, sino de generar cambios constructivos en la sociedad, proporcionando estrategias diferentes para afrontar los conflictos que inevitablemente surgen a lo largo del proceso educativo.

Para ello, Save the Children, el Comité Español de UNICEF, la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA) y la Confederación Católica Nacional de Asociaciones de Padres de Alumnos (CONCAPA) promovemos la campana "Educa, no pegues".

La campana surge con los siguientes objetivos:

- sensibilizar a la población, y particularmente a los padres, madres y profesionales responsables de la atención a la infancia sobre las consecuencias asociadas al castigo físico
- promocionar formas positivas y no violentas de educación y cuidado del niño en el ámbito familiar
- informar a los niños y niñas sobre sus derechos.

La campana desarrollará actividades a nivel estatal y autonómico, en distintos ámbitos y construyendo dos niveles de actuación: la sensibilización social y la formación.

Contará con soportes materiales como un tríptico, una guía sobre castigo físico y materiales específicos de formación de padres, formación de profesionales de infancia y familia y dinámicas para trabajar con los niños sobre sus derechos y su participación en la sociedad dentro de los espacios de ocio y tiempo libre, entre otros.

Alguna de las actividades propuestas son las siguientes: debates y coloquios sobre el castigo físico, actividades de difusión, cursos de formación específicos a los padres y a los profesionales responsables de la atención a la infancia, formación de formadores, difusión y discusión entre los jóvenes y actividades de difusión de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño entre los niños y niñas, en el marco de su décimo aniversario.

Pero nos parece fundamental resaltar que la campana "Educa, no pegues" constituye una iniciativa valiosa no sólo por su contenido, sino por el contexto en el que se ha gestado.

Save the Children, el Comité Español de UNICEF, CEAPA y CONCAPA encabezan una lista de cuarenta organizaciones e instituciones sociales que se han adherido públicamente a la campana. El número que va creciendo, al igual que el de las adhesiones personales, a través del compromiso formulado en el manifiesto donde se reflejan los contenidos básicos de la campana "Educa, no pegues". Cada organización aporta una riqueza característica a la

evolución de la campaña, a través de su experiencia, su infraestructura y las personas que, a través de ellas, colaboran en la campaña.

Sabemos que el único modo de que la campaña logre un efecto que perdure es que sea impulsada por la sociedad en su conjunto. Por eso, involucrar a los agentes sociales, políticos y económicos resulta imprescindible para hacer llegar nuestro mensaje a la sociedad.

Pero nuestro trabajo viene enmarcado en una iniciativa mayor, a nivel europeo e internacional. EPOCH, la red internacional contra el castigo físico, pretende desarrollar esta campaña en todo el mundo, coordinando las iniciativas que surjan en cada país y concienciando a las instituciones internacionales y nacionales de la necesidad de su apoyo a las mismas.

EPOCH ha centrado su trabajo en dos aspectos: la reforma de las legislaciones nacionales y las campañas educativas. Hasta ahora, ocho países europeos han introducido la prohibición explícita del castigo físico a los niños y niñas dentro de la familia en sus legislaciones: Suecia, Dinamarca, Finlandia, Noruega, Austria, Chipre, Letonia y Croacia. Hay otros que están en proceso de reforma legislativa.

En España el Código Penal contempla la prohibición del uso de cualquier tipo de violencia contra los niños y niñas. Esta formulación incluye el castigo físico. Pero el Código Civil tiene una formulación ambigua al respecto. Permite a los padres

“Corregir razonable y moderadamente a los niños”. Por eso, uno de los objetivos de la campaña “Educa, no pegues” es lograr la reforma del Código Civil español para introducir la prohibición explícita del castigo físico a los niños y niñas en el seno de la familia.

Aún así, es importante recordar que España ratificó en 1990 la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, adquiriendo la obligación jurídica de hacer cumplir los derechos contemplados en ella: la prohibición del uso del castigo físico a los niños y niñas es uno de ellos.

Dentro de la Unión Europea, el programa Daphne para la prevención y erradicación de la violencia contra las mujeres y los niños y niñas ha servido como marco y aval para el trabajo de EPOCH y otras organizaciones: la ISPCC, la Red de Defensores del Menor Europea o Save the Children, entre otras.

Se está realizando un esfuerzo importante dentro de la Unión Europea por parte de las Organizaciones no Gubernamentales y las Instituciones Sociales para lograr introducir una política de infancia real en la Agenda de trabajo de la Unión Europea. Para ello, se constituyó Euronet, la red europea de la infancia, con el propósito de hacer visible a la infancia en las políticas europeas.

En el transcurso del siglo XX hemos logrado que se reconozcan los derechos de la infancia, que los países adquieran el compromiso de pro-

mover y defender el cumplimiento de estos derechos, pero no hemos logrado llevarlos a la práctica plenamente.

La infancia está ausente de las políticas europeas. A la hora de desarrollarlas, no se valoran adecuadamente sus necesidades en la toma de decisiones ni se crean cauces de participación para que los niños y niñas puedan dar su opinión sobre ellas.

Temas como medio ambiente, políticas educativas, ciudadanía y participación, sanidad, la libre circulación de personas dentro de la Unión Europea, urbanismo, políticas de familia, inmigración o políticas de consumo, son temas que afectan directamente a los niños, que sin embargo están condenados a ser meros receptores de las decisiones políticas.

El informe "Una política de infancia para el siglo XXI. Primeros pasos" de Euronet ( la Red Europea para la Infancia) elaborado por Sandy Ruxton constituye un fiel reflejo de esta situación.

Los niños y las niñas no sólo son el futuro de la Unión Europea sino parte de nuestro presente, con sus necesidades y sus derechos y hemos de encontrar el lugar que les corresponde dentro de nuestra sociedad democrática.

Dentro de las políticas de infancia, la erradicación del castigo físico es una de las necesidades comúnmente aceptadas. Por eso, nuestra iniciativa

viene avalada por la experiencia de las campañas en otros países que ya han trabajado este tema.

Rädda Barnen (Save the Children en Suecia) logró con la campaña que promovió en Suecia, que su país fuera el primero en introducir la prohibición legal del castigo físico a los niños y niñas dentro de la familia en su legislación, con el apoyo mayoritario de toda la población sueca.

En el mes de Mayo se celebró un encuentro en Bruselas entre los representantes de los países que estamos trabajando para erradicar el castigo físico a los niños y niñas dentro de la familia. La oportunidad de compartir experiencias, intercambiar materiales, poner en común las dudas y las dificultades que nos han ido surgiendo o las peculiaridades de cada país, posibilita una riqueza al trabajo que difícilmente hubiésemos podido lograr de otra manera. Es una de las maneras reales de construir Europa.

Por eso la Campaña "Educa, no pegues" es una iniciativa que va más allá de unas organizaciones, incluso de un país determinado. Es un trabajo global de cambio de actitudes sociales en favor del bienestar de la infancia, la familia y la sociedad y se nos ha brindado la oportunidad y los recursos para llevarla a cabo. Pero su éxito depende de todos nosotros. Como hijos e hijas, como padres y madres, como sociedad.

---

<sup>1</sup> Ruxton, Sandy "Una política de infancia para el siglo XXI : primeros pasos", Euronet, Enero 1999. Traducción al castellano : Save the Children (España)

## MANIFIESTO

Las instituciones y ciudadanos abajo firmantes, en el marco del décimo aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, nos dirigimos a la opinión pública para **MANIFESTAR** que:

- integridad y la dignidad de los niños y niñas.
- Todo castigo físico es perjudicial porque enseña que la violencia es una manera de resolver conflictos.
- Todo castigo físico daña la autoestima de los niños y niñas, pudiendo producir en algunas ocasiones estados de depresión y ansiedad.
- El uso de cualquier tipo de castigo físico puede causar daños físicos serios o transformarse en otros comportamientos definidos como abuso y maltrato infantil.

Por todo ello, **PROPONEMOS** que se adopten medidas para prevenir y erradicar el castigo físico en la familia, dentro de una política global de infancia. Entre estas medidas, concretamos las siguientes:

- Generar campañas sociales que posibiliten un cambio de actitud en nuestra sociedad respecto al castigo físico
- Elaborar programas de intervención informativos y educativos, en el ámbito familiar, profesional e institucional.

- Establecer unos cauces rápidos y adecuados, proporcionando la información necesaria sobre ellos, para posibilitar la reclamación de los niños y la denuncia institucional de los casos de castigo físico.
- Posibilitar la rehabilitación física, social y psicológica de los niños que han sufrido daños fruto del castigo físico mediante la formación de los profesionales implicados.
- Realizar estudios que permitan delimitar la magnitud, características, causas y efectos del castigo físico en nuestro país.
- Proponer a los medios de comunicación que posibiliten debates y reflexiones sobre el castigo físico, evitando todo tipo de sensacionalismo.
- Introducir en la legislación vigente las disposiciones legales oportunas para garantizar la integridad física y psíquica y la dignidad de los niños y niñas.

Por nuestra parte, nos **COMPROMETEMOS** a:

- Intensificar la promoción y la defensa de los derechos de los niños y niñas.
- Dar a conocer la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas.
- Posibilitar, desde nuestro ámbito, cauces de denuncia para todas las situaciones que así lo requieran.
- Promover campañas informativas tanto entre los menores como entre la población en general.

- Desarrollar los programas educativos y rehabilitadores necesarios.
- Impulsar los estudios necesarios desde nuestro conocimiento de la realidad social.

Instar a los responsables de las

políticas de infancia a comprometerse con la protección de la integridad física y dignidad de los niños y niñas, tal y como se recoge en el artículo 19 de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989.



# MANUAL DE INTERVENCIÓN INDIVIDUAL CON MENORES

## RESIDENTES: UNA METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN PARA LOS CENTROS DE PROTECCIÓN DE MENORES DE LA COMUNIDAD VALENCIANA

*MA JOSÉ MARTÍNEZ, EMILIO MAS Y SANDRA SIMÓ*  
*Servicio del Menor. Conselleria de Benestar Social*

### RESUMEN

El propósito del presente artículo es mostrar los objetivos, la metodología de elaboración y el contenido del Manual de Intervención con Menores Residentes, realizado por la Conselleria de Benestar Social.

El objetivo del Manual es la unificación del modelo teórico y la metodología de intervención individualizada con menores residentes en los centros de protección de la Comunidad Valenciana. Para ello, se ha partido del modelo teórico de evaluación psicológica planteado por Fernández-Ballesteros y Staats (1992), adaptado posteriormente por Fernández del Valle y colaboradores (1996, 1998) para la evaluación del comportamiento del menor en residencias. Este modelo, que distingue entre objetivos de desarrollo personal y objetivos de adaptación a los diferentes contextos significativos para el desarrollo del menor, permite el planteamiento y definición de áreas de intervención residencial.

Respecto al proceso de implementación del programa de intervención individualizado, se detallan cada una de las fases contempladas desde que el menor es incluido en el dispositivo residencial hasta que finaliza el internamiento. Éstas son la Fase de Admisión, Fase de Evaluación, Fase de Diseño y Ejecución del programa de intervención individualizada, Fase de Seguimiento y Fase de Resultados.

Respecto a la metodología de elaboración, en este apartado se explicitan cuáles son los pasos que se han seguido para la confección del documento, haciendo especial hincapié en la implicación de los profesionales del acogimiento residencial en la elaboración del mismo.

Por último, respecto a los materiales técnicos, se describe de modo sucinto el contenido y los objetivos de los cuadernos de trabajo que se corresponden con cada una de las fases

del proceso de intervención. Los cuadernos son, Ficha de Identificación, Registro de Admisión, Registro de Evaluación Inicial, Diseño y Ejecución del Programa de Intervención Individualizada, Registro de Seguimiento Mensual e Informe Final Individual.

## 1. INTRODUCCIÓN

El manual de intervención individual con menores residentes parte de la demanda formulada por un gran número de profesionales que integran los servicios de atención residencial a menores de la Comunidad Valenciana. Se demandan unos instrumentos de trabajo útiles, válidos y que doten de una misma estructura sus actuaciones de intervención individualizada con menores. A principios de 1998, el Servicio del Menor de la Conselleria de Benestar Social recoge esta demanda y asume la elaboración de este manual.

Los análisis realizados sobre los documentos (materiales técnicos, programaciones, memorias, etc.) elaborados por los centros ha permitido constatar la gran diversidad de estrategias de evaluación e intervención que se despliegan en los servicios de acogimiento residencial de la Comunidad Valenciana. Esta variedad, aunque rica, no siempre ha estado fundamentada en la tipología de centros y, por ende, en el tipo de programas residenciales que cada centro ofrecía, sino más bien en una ausencia de canales de comunicación estructurados

que pudieran tomar decisiones consensuadas acerca del tipo de intervención que, como instituciones guiadas por unos mismos objetivos, debían ofrecer.

No obstante, también se encontraron elementos comunes en la práctica residencial, fundamentalmente en las áreas de intervención educativa de los centros, que se proponían en una circular de la Conselleria de Benestar Social, en la que se determinaban las áreas de intervención educativa a seguir en la atención a los menores en el acogimiento residencial.

No obstante, las áreas de intervención educativa propuestas no diferenciaban con claridad entre las áreas de desarrollo individual de aquellas más relacionadas con la integración contextual, siendo por esto difícil de operativizar la intervención y ligarla al proceso de evaluación previo. Asimismo, y por último, la clasificación carecía del modelo teórico y la fundamentación empírica que debe sustentar todo proceso de evaluación/intervención.

A través del manual se pretende paliar dichos déficits, aportando un modelo teórico que apoya una evaluación integral de los procesos de desarrollo y adaptación del menor y ofreciendo una estructura de trabajo unificada.

En el presente artículo se hace un breve resumen de tales aportaciones.

## 2. MODELO TEÓRICO

Se ha considerado importante la elección de un marco teórico que responda a la necesidad de unificar criterios de actuación con menores en residencias y que dote de coherencia a las diferentes actuaciones que con ellos se realizan. Para ello se ha adoptado el modelo teórico de evaluación psicológica planteado por Fernández, Ballesteros y Staats (1992) y adaptado por Fernández del Valle y colaboradores (1996, 1998) para la evaluación del comportamiento del menor en residencias. El comportamiento es, en definitiva, el objeto de la intervención, puesto que se puede observar, se puede registrar su evolución y se puede tomar como indicador del estado inicial del menor antes, durante y después de la intervención.

Este modelo teórico consensua una serie de variables fundamentales a través de las cuáles se lleva a cabo la evaluación integral del menor y que, a su vez, forman un sistema de indicadores del progreso de los objetivos alcanzados con dicho menor. En definitiva permite "dar cuenta de la relevancia, amplitud, consistencia y papel operativo que las variables elegidos juegan en el sistema" (Fernández del Valle y Fuentes Zurita, 1996).

Las variables que se proponen en este modelo se estructuran en torno a dos grupos de objetivos de intervención fundamentales y muy interrelacionados entre sí.

Por un lado, los objetivos relacionados con el desarrollo personal del menor, que hacen referencia a aquellas habilidades que favorecen el desarrollo de una personalidad madura y equilibrada. Los objetivos se centran principalmente en habilidades y conductas de tipo cognitivo, socioemocional, motivacional, de relación, de autonomía personal y de salud.

Por otro lado, los objetivos relacionados con la adaptación del menor a los diferentes contextos, que hacen referencia al nivel de adaptación e integración del menor a sus diferentes contextos, que fundamentalmente son el familiar, escolar o laboral, residencial y comunitario.

A través del modelo se ordena la información necesaria sobre el menor y sus circunstancias en cada una de las áreas de intervención. No obstante, es obvio que las áreas de desarrollo personal y las de adaptación a los diferentes contextos están estrechamente relacionadas en la realidad del menor. Así, una adecuada socialización del menor requiere una serie de aprendizajes continuados que se consolidan en repertorios básicos o patrones de comportamiento (habilidades lingüísticas, cognitivointelectuales, emocionales y afectivas, de autonomía personal y sociales).

La conducta individual se plasma en los contextos y éstos, a su vez, son el escenario donde se adquieren y se desarrollan las características individuales. Por ejemplo, un menor con

déficitis en habilidades sociales puede que tenga problemas de adaptación al contexto escolar. A su vez, estos problemas de adaptación al contexto escolar le influirán sobre el plano más individual generándole una serie de sentimientos negativos aso-

ciados a un alto nivel de ansiedad o frustración o una menor motivación por ir a clase.

En la figura 1 se visualiza la interrelación entre los objetivos de adaptación a los contextos y los de desarrollo individual.

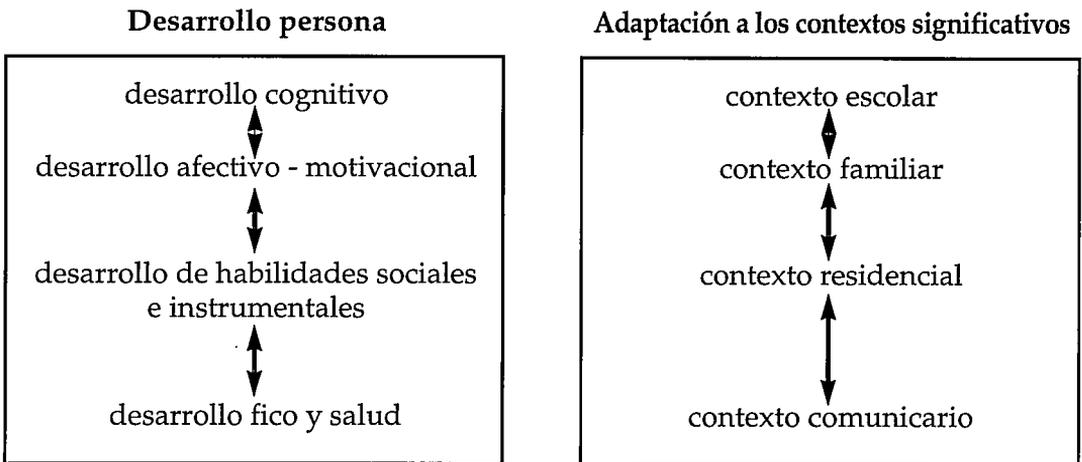


Figura 1.: Interrelación de las áreas de intervención

### 3.- METODOLOGÍA DE ELABORACIÓN

El diseño, elaboración y difusión del Manual de Intervención con Menores Residentes ha sido llevado a cabo en varias etapas, en las que se ha realizado un especial esfuerzo para que se produzca la implicación y participación de los profesionales del área de intervención residencial. De forma paralela se ha realizado una labor de revisión de gran parte de los materiales teóricos y técnicos del ámbito residencial. El proceso global de elaboración se formalizó en los

siguientes pasos.

En primer lugar se establecieron sesiones de trabajo con personal responsable de la atención residencial de los Centros de titularidad Pública de la Comunidad Valenciana, así como visitas a Centros de Menores de la Comunidad. Se realizó un análisis de memorias y documentos técnicos elaborados por los centros, una revisión de literatura especializada sobre Atención Residencial de Menores y una revisión de documentos, sobre la materia, existentes en otras Comunidades Autónomas.

En segundo lugar se comenzó la elaboración de un primer borrador del manual de intervención, remitiéndolo posteriormente a todos los centros propios de la Comunidad Valenciana. Tras la revisión del borrador a través de las enmiendas recibidas y de la fase inicial de formación, se elaboró el manual definitivo Manual de Intervención Individual con Menores Residentes. La difusión del mismo, se ha llevado a cabo a través de módulos de formación destinados a los profesionales de la atención residencial encargados de ponerlo en práctica.

#### 4.- EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN INDIVIDUAL CON MENORES RESIDENTES

En el Manual de Intervención Individual con Menores Residentes se plantea el proceso general a seguir desde que el menor entra en el dispositivo residencial hasta que sale de él, de forma que puedan ordenarse las diferentes fases de la intervención. Estas fases se han concretado en fase de Admisión, fase de Evaluación Inicial, fase de Diseño y Ejecución del Programa de Intervención Individualizada (P.I.I.), Fase de Seguimiento y Fase de Resultados.

En cada una de ellas se especifica quién es el responsable de llevarla a cabo, en qué consiste, cuál es el tiempo estimado para abordarla y los protocolos de actuación a seguir para ca-

da una de ellas.

La Fase de Admisión recoge información acerca de la forma en que llega el menor al centro, cómo se encuentra al llegar, con qué información es remitido, qué documentos importantes faltan, quién lo recibe y dónde, etc. Ésta puede durar desde unas horas hasta una semana, según las características del caso.

La Fase de Evaluación inicial consiste en la actualización de los datos, las peticiones de la información relevante que falta, la observación del menor dentro de la dinámica residencial, su adaptación, etc. La observación del menor se realizará a través de registros estructurados que recogen la información relevante de cada una de las áreas de intervención que se plantean en el modelo teórico, de forma que todos los menores sean evaluados de un forma homogénea, válida y fiable. Para esta fase de observación/evaluación se estima un período de duración de entre 30 y 45 días.

La Fase de Diseño y ejecución del Programa de Intervención Individualizada (P.I.I.) consiste en el diseño de la intervención a través de una serie de pasos ordenados donde se detectan las necesidades del menor, se eligen los objetivos de la intervención, se determinan los protocolos de actuación para llevarlos a cabo y se determinan las revisiones pertinen-

tes. La duración de esta fase, que comienza siempre una vez finalizada la evaluación inicial del menor, se prolonga hasta que concluye, o en su caso, cuando acaba el curso escolar, ya que en caso de prolongarse el acogimiento se comenzará en el curso siguiente todo el proceso.

La Fase de Seguimiento consiste en evaluación y monitorización de los cambios más significativos o incidencias que se han producido en el menor o en su situación para cada una de las áreas de intervención. Estos cambios u observaciones pueden afectar la dirección de la programación y/o de los objetivos programados, y es por ello que el periodo establecido para la realización de los seguimientos es mensual. La revisión del grado de consecución de los objetivos de la intervención tendrá una duración variable que dependerá del objetivo programado y por eso se encuentra incluida en los protocolos de actuación de objetivos, dentro del propio P.I.I.

Por último, se describe la Fase de Resultados. La parte final del proceso culmina con la descripción de los re-

sultados obtenidos con la intervención. En esta fase se detalla de manera integrada toda la información que ha sido observada en el menor a través del diseño, implementación y revisión de la intervención. El Informe Final Individual es el documento en el que se recoge el producto de la intervención.

A modo de orientación y con carácter general, se propone que haya entre el personal educador una figura referente lo más estable posible y que se responsabilice de todo el proceso de intervención con cada menor. La misma persona es la responsable de realizar las observaciones durante la fase de Admisión, así como de la Evaluación de las distintas áreas y el Seguimiento de las actuaciones y los Resultados obtenidos. Por último, aunque el diseño y ejecución del P.I.I. será realizado por esta figura referente del menor, se recomienda realizar una reunión donde participe toda la comunidad educativa y en la que se pueda contrastar el total de la información manejada para planificar mejor el diseño e intervención con el menor.

En la figura 2 se exponen de forma gráfica las diferentes fases del proceso de implementación del P.I.I., así como los pasos a seguir en cada una de ellas.

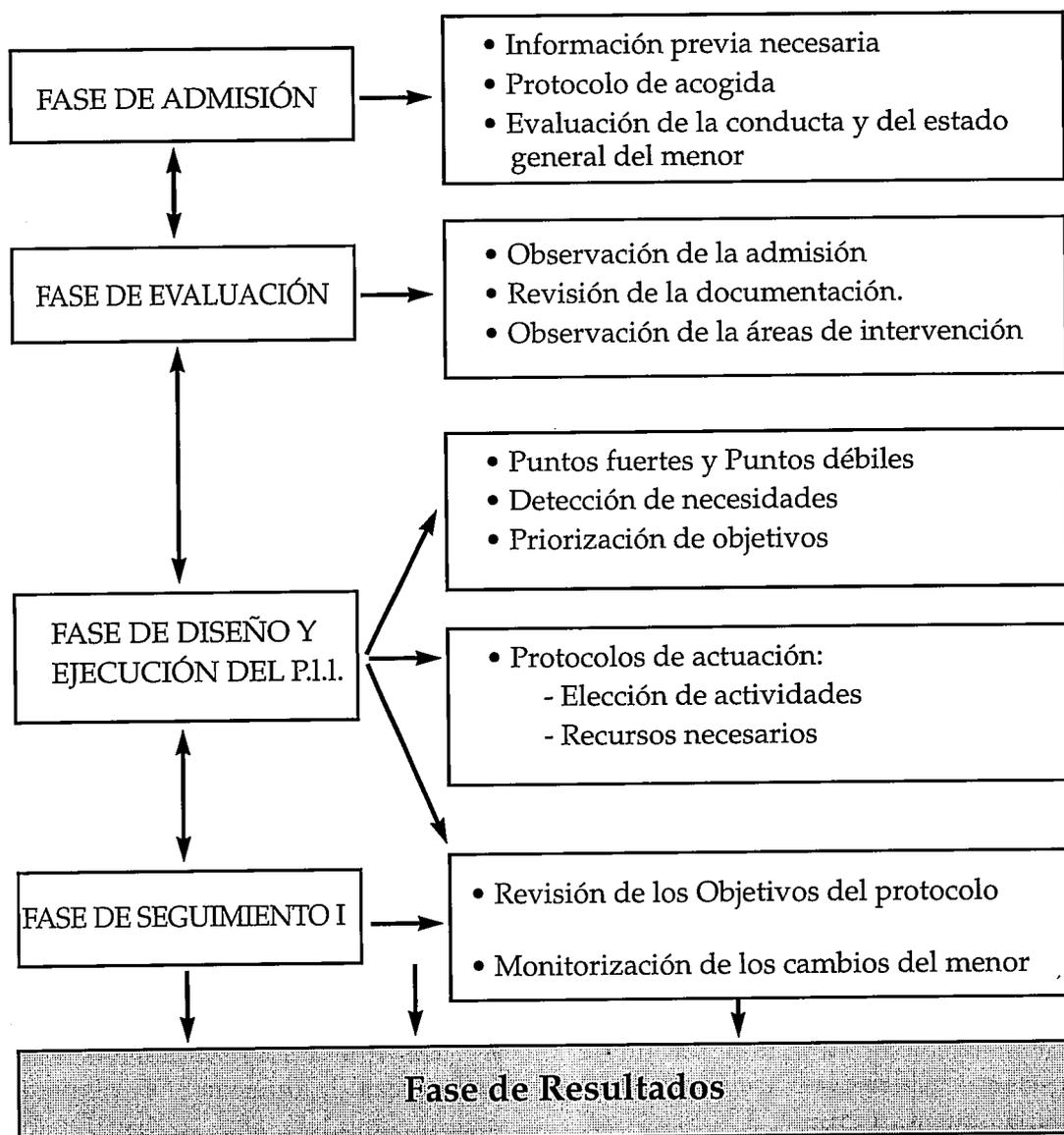


Figura 2: Fases del proceso de intervención y contenido

## 5.- MATERIALES DE TRABAJO

Los materiales técnicos necesarios para abordar todo el proceso de intervención individual con menores resi-

dentos, expuesto en el apartado anterior, se formaliza en seis cuadernos que han sido ordenados según las fases en que se estructura el proceso de intervención (ver tabla 1).

**Tabla 1.** Relación de todos los materiales técnicos incluidos en cada fase del proceso de intervención

Nº Cuaderno	Materiales de trabajo	Fases del proceso de actuación
Cuaderno 0:	Ficha de identificación del menor	Fase de Admisión
Cuaderno I	Registro para el momento de admisión	
Cuaderno 2	Registros de evaluación inicial	Fase de Evaluación
Cuaderno 3	Modelo de Diseño y Ejecución del P.I.I	Fase de Ejecución del P.I.I.
Cuaderno 4	Registros de seguimiento mensual	Fase de Seguimiento-
Cuaderno 5	Modelo de informe final individual (I.F.I.)	Fase de Resultados

La Ficha de Identificación está compuesta por seis grandes apartados que recogen información sobre los datos más significativos del menor y los de uso más frecuente mientras dura el proceso de acogimiento residencial. Los apartados que componen la ficha están ordenados como sigue: datos personales, recorrido institucional en el Sistema de Protección, datos familiares, régimen de visitas y contacto con el exterior, datos sanitarios y datos escolares.

Esta ficha cumple los objetivos de facilitar el acceso a la información de uso más habitual sobre el menor y el de facilitar el acceso a la información más inmediata en los traslados del menor de un centro a otro.

El Cuaderno de Admisión está formado por dos registros diferentes que recogen información sobre las características del menor en el momento de la llegada al centro y sobre los posibles malos tratos que

haya recibido.

Los objetivos que se persiguen con este registro son conocer y registrar el grado de aceptación del recurso residencial durante la primera semana de estancia del menor en el centro, las reacciones emocionales y manifestaciones conductuales que muestra al inicio del internamiento y las acciones maltratantes recibidas por el menor previas al ingreso.

El Cuaderno de Evaluación Inicial está compuesto por una serie de registros que se corresponden con las ocho áreas de intervención planteadas en el modelo teórico, cada uno de ellos incluye una serie de categorías con los ítems que dan información sobre el área a evaluar. Los registros que componen la evaluación inicial son: Registro sobre el desarrollo de las capacidades cognitivo-intelectuales; Registro sobre la adaptación e integración al contexto escolar/laboral (Registro sobre adaptación e inte-

gración en la escuela y Registro sobre adaptación e integración laboral y/o prelaboral); Registro sobre el desarrollo y funcionamiento afectivo-motivacional; Registro de la adaptación e integración al contexto familiar; Registro sobre el desarrollo y funcionamiento de las habilidades instrumentales (Registro de habilidades sociales y Registro de habilidades de autonomía personal); Registro sobre la adaptación e integración en el contexto residencial; Registro sobre el desarrollo y funcionamiento físico y de salud; Registro sobre adaptación e integración comunitaria.

El objetivo de los registros de evaluación inicial es proporcionar un instrumento unificado de evaluación de los menores, a través de unas variables de observación sobre el funcionamiento global del menor. Asimismo a través de este instrumento se pretende conocer y registrar las dificultades o déficits y las habilidades o capacidades que presentan los menores y sobre lo que intervenir.

El Programa de Intervención Individualizada está formado por seis grandes apartados ordenados de la siguiente forma: hoja de identificación del P.I.I., listado de puntos fuertes y puntos débiles del menor, de la familia y de la institución, necesidades del menor, listado de objetivos, y protocolo de actuación.

Este cuaderno ofrece una herramienta de trabajo, cuyo objetivo es estructurar de una forma sistemática,

ordenada y fundada la intervención que se realizará sobre el menor.

**El Cuaderno de Seguimiento Mensual** está formado por registros que recogen información sobre cada una de las áreas de intervención en las que ha sido evaluado el menor.

Los objetivos de este cuaderno son valorar el grado de consecución de los objetivos programados y el grado de mantenimiento de los mismos, así como la razón o razones por las cuáles se ha alcanzado (o no) los objetivos. También pretende revisar las relaciones que existen entre los diferentes elementos del programa (menor, educador, familia, etc.); y facilitar la realización de los informes de seguimiento, final, etc.

En el **Cuaderno de Informe Final Individual** se propone una estructura de redacción con dos partes bien diferenciadas. En la primera parte se vuelca información relativa a los posibles cambios significativos observados en el menor en cada una de las áreas de intervención. La segunda parte del informe final incluye un apartado de valoración y otro de propuestas.

El objetivo del Informe Final Individual es presentar los resultados del proceso de intervención con menores en centros de una forma unificada, así como establecer la conexión entre el trabajo realizado con el menor y las propuestas de plan del caso futuras.

## 6.- CONCLUSIONES

En las últimas décadas se han producido significativos avances en el aumento del bienestar de los menores institucionalizados, especialmente en el área de las residencias de menores. Un aspecto clave entre los avances es la tendencia a considerar las necesidades individuales, tanto físicas como emocionales, de los menores y actuar directamente sobre ellas. El manual que aquí se presenta se enmarca en esta línea de trabajo con el menor, a través de la aportación a los profesionales de una serie de instrumentos de trabajo útiles que optimizan y favorecen sus actuaciones.

La tarea de intervención cotidiana con menores en las residencias de protección es compleja. En este quehacer diario los profesionales de la atención residencial necesitan criterios educativos y, en general, pautas de intervención que sean sistemáticas y estén unificadas, sean válidas y fiables, además de una serie de criterios organizativos que sirvan de referencia y establezcan un contexto en el que insertar la intervención individualizada con el menor. Cualquier actuación con los menores se debe adecuar a las necesidades del menor, si bien estas actuaciones están sujetas a un plan de funcionamiento más amplio, tanto a nivel residencial como a nivel del propio sistema de protección. Es evidente que, aunque el contexto organizativo potencia y favorece la actuación individualizada sobre el menor, en ocasiones también

ofrece límites e impedimentos a la labor del profesional.

En el presente manual se ofrecen orientaciones en relación a criterios educativos y pautas de actuación, contenidos y estructura de trabajo dirigidos a la intervención sobre el menor. El establecimiento de criterios organizativos y de funcionamiento general del centro, aunque constituyen un pilar fundamental para cualquier intervención, escapan al propósito del presente trabajo.

En la revisión de materiales previa a la elaboración del manual, se hizo evidente la escasez de investigaciones rigurosas así como de publicaciones sobre la actuación en el ámbito residencial. No obstante, a través de las aportaciones de los profesionales de las distintas residencias, se constató la abundante existencia de trabajos y proyectos específicos para cada residencia, dando lugar a multitud de enfoques y planteamientos.

Esta riqueza en los enfoques teóricos y planteamientos de trabajo ha dificultado la comunicación e intercambio entre los profesionales. Es, precisamente, uno de los objetivos fundamentales del presente trabajo facilitar este intercambio de comunicación entre los diferentes profesionales, a través del uso de un lenguaje común y de una misma estructura de trabajo.

Actualmente, sin embargo, se carece de datos suficientes que aseguren la eficacia del proyecto. La implanta-

ción del presente trabajo en los centros permitirá constatar las posibles deficiencias y virtudes del mismo. No obstante, dada la propia complejidad del objeto del manual, la atención residencial a menores con dificultades

socio-familiares, será necesaria una reevaluación constante del contenido y estructura del manual cada cierto tiempo para asegurar una óptima adecuación del mismo.

## BIBLIOGRAFÍA

Fernández Ballesteros, R. y Staats, A. (1992). Paradigmatic behavioral assesment, treatment and evaluation: Answering the crisis in behavioral assesment. *Advances in behavior research and terapy*, 14 pp 1-28

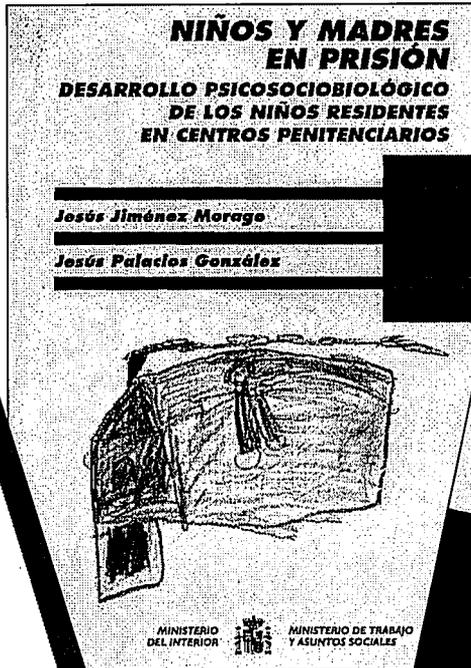
Fernández del Valle, J. (1998): *Manual de programación y evaluación para los centros de protección a la infancia*. Salamanca. Consejería de Sanidad y Bienestar Social de Castilla y León.

Fernández del Valle, J. y Fuertes Zurita, J. (1996). La evaluación en programas residenciales de menores. Una propuesta metodológica. En II Jornadas de Intervención social de C.O. de Psicólogos de Madrid. Madrid. INSERSO 1271-1278.

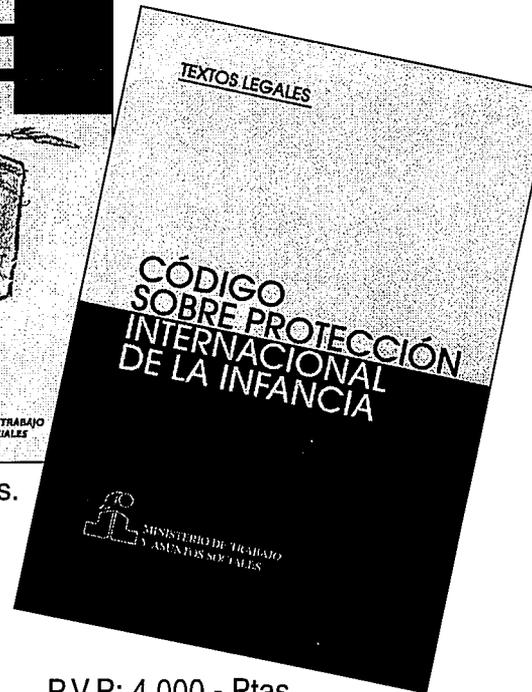




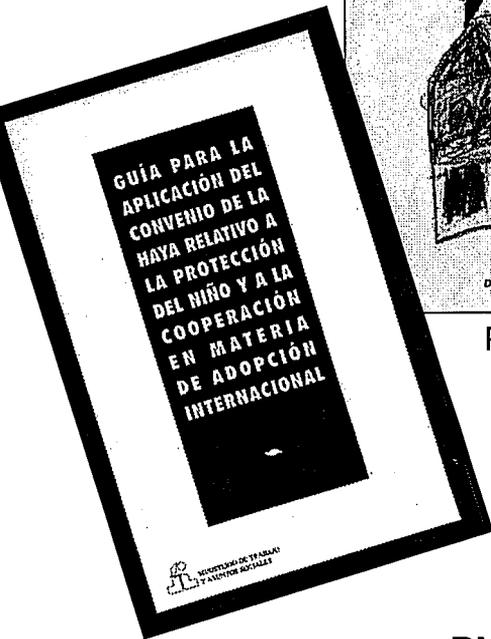
**PUBLICACIONES SOBRE LA INFANCIA PROMOVIDAS  
POR LA  
DIRECCIÓN GENERAL DE ACCIÓN SOCIAL  
DEL MENOR Y LA FAMILIA**



P.V.P: 1.800.- Ptas.  
(IVA incl.)



P.V.P: 4.000.- Ptas.  
(IVA incl.)



**PUNTO DE VENTA:**  
SUBDIRECCIÓN GENERAL DE PUBLICACIONES  
c/. Agustín de Bethancourt, 11, bajo - 28009 MADRID  
Telefono: 91 554 34 00 - Fax. 91 5330691



**MINISTERIO DE TRABAJO  
Y ASUNTOS SOCIALES**  
SECRETARÍA GENERAL DE ASUNTOS SOCIALES



## DOCUMENTACIÓN-CRÍTICA DE LIBROS

### VIOLENCIA CONTRA LOS NIÑOS

VIOLENCE AGAINST THE CHILDREN

**AUTOR: JOSÉ SANMARTIN (EDITOR)**

*Edila: Arie. 1999 Páginas: 222. Formato: 13 x 21 cms.*

*Ignacio Gómez de Terreros*

El presente libro constituye un magnífico colofón a la 3ª *Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia* organizado por el Centro de Estudios Reina Sofía para el Estudio de la Violencia celebrado en Valencia en noviembre de 1998 en el que tuve el privilegio de participar y que es la base del mismo. Sin duda una feliz iniciativa del Centro reina Sofía, aportando a los profesionales e investigadores un libro que será sin duda obligada fuente de consulta, dentro de la colección sobre Violencia Infantil impulsada por este Centro cuya primera aportación se dedicó a la *Violencia televisión y cine*.

La presentación del libro me induce una reflexión sobre la aportación española al objetivo del bienestar de la infancia. No olvidemos que fue en la década de los 60 en EE.U.U. cuando el maltrato infantil tuvo su reconocimiento científico con las aportaciones especialmente de Kempe sobre el maltrato físico y en la década de los 70 cuando se produjo una profunda preocupación con el abuso sexual.

En España el movimiento asociativo profesional surge en la década de los 80 (Cataluña 88, Madrid 89, Andalucía, Murcia, País Vasco 90,...), promoviendo agrupamientos como la FAPMI y EURONET (Save the Children) y Centros como el Reina Sofía de Valencia.

La nueva aportación de este libro, me reafirma en mi convencimiento de que España se encuentra a la cabeza del contexto Europeo en el campo de la sensibilización y profundización científica de la problemática de la violencia infantil y muestra de ello es que próximamente tendremos un importante foro de encuentro en el V Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada que se celebrará en Valencia en noviembre de 1999. Desarrollo en que sin duda el impulso y apoyo institucional tanto Estatal como Autonómico ha sido básico siendo consciente del largo camino que nos queda por recorrer dentro del contexto mundial al cual debemos contribuir.

En cuanto al presente libro, que

tengo la satisfacción de presentar, deseo destacar en primer lugar el rigor científico de la edición, tanto en su aportación a la evidencia científica como en la consecución de una línea estructural en el desarrollo de apartados y capítulos.

En el campo profesional en que nos movemos existe un especial auge de la denominada Medicina Basada en la Evidencia cuyo máximo impulso se encuentra en la Colaboración Cochrane. Pues bien en todo el desarrollo se evidencia la especial preocupación de dejar clara "la evidencia científica" existente o no y los interrogante a resolver. Milner en su capítulo dedicado al estudio de los factores de riesgo dedica un interesante apartado a la limitaciones de la investigación sobre el maltrato físico infantil muestra clara de la dificultad a la que nos enfrentamos los investigadores.

Ello ha sido fruto de la calidad científica de su Editor, el profesor José Sanmartín, y autores de capítulos Sanmartín y Echeburúa (España); Milner, Grisolia, Bonner y Binkelhor (EE.UU.); y Wolfe (Canadá), sin olvidar el excelente trabajo de los transcritores Famós, Capel y Jonge.

La búsqueda de cifras reales de incidencia, modelos explicativos, marcadores de riesgos, estrategias de intervención y prevención así como de sensibilización poblacional son puntualizados y desarrollados en el transcurso de los capítulos.

La primera parte del libro aborda el Maltrato físico maltrato emocional y negligencia. Al que dedica tres capítulos (Concepto, tipos e incidencia; Factores de riesgo; Prevención y tratamiento) desarrollados por tres investigadores del prestigio de Sanmartín; Milner y; Wolfe.

Wolfe nos llama la atención en la importancia de fomentar las relaciones paterno filiales, capacitando a los padres a educar a sus hijos y reduciendo el nivel de estrés familiar a través del apoyo, formación y consejo y el no olvidar a la hora de la intervención actuar sobre el contexto padre, hijo, familia. Nuestra asociación andaluza, ADIMA, tiene en marcha un programa al respecto. Igualmente Wolfe hace una llamada a la desjudicialización dentro de lo posible, lo cual compartimos.

La problemática del Abuso sexual se aborda en la segunda parte en tres excelentes capítulos (Concepto, factores de riesgo y efectos psicopatológicos, Efectos neurológicos; Prevención y tratamiento) y de la mano de tres expertos como son Echeburúa, Grisolia y Bonner.

Imposible puntualizar en tan breve espacio interesantes aportaciones y reflexiones sobre tan dificultoso tema. Pero como médico deseo resaltar el capítulo de Grisolia dedicado a los efectos neurológicos, dejando claro la estrecha relación de lo psicológico y lo biológico. Como el estrés continua se puede traducir en manifesta-

ciones biológicas. Personalmente en mi etapa Institucional he sido testigo de los niños afectados de baja talla derivada de su carencia afectiva.

Finalmente el libro nos ofrece un tercer apartado dedicado a la Victimología infantil con tres capítulos de David Finkelhor (Factores de riesgo; Efectos; Prevención y tratamiento) que constituye una joya científica aportando ideas innovadoras. Su enfoque de globalización. Su aportación en cuanto a la denominada Victimización del desarrollo muy en el contexto pediátrico en que me encuentro, constituye sin duda ideas revolucionarias, claves en nuestros enfoques futuros. En la sencillez que le caracteriza nos deja claro lo mucho que

queda por hacer y en ello debemos estar todos comprometidos.

Deseo terminar reiterando mi felicitación al Editor Profesor Sanmartin, a los autores y transcriptoros, al Centro Reina Sofía y a la Editorial Ariel.

Estoy seguro que el Centro Reina Sofía en la línea que tiene marcada y en colaboración con otros importantes grupos, nos vislumbra un interesante futuro en el reto que todos tenemos planteados ante el próximo siglo, en la consecución del mejor trato a nuestros niños, superando esa lacra social en el que estamos inmersos de violencia



## DOCUMENTACIÓN-CRÍTICA DE LIBROS

### EL ESPACIO SOCIAL DE LA INFANCIA. LOS NIÑOS EN EL ESTADO DEL BIENESTAR.

THE SOCIAL SPACE OF THE CHILDHOOD. THE CHILDREN IN THE STATE OF THE WELL-BEING

*Elaborada por: MARTA MARTÍNEZ MUÑOZ.  
Socióloga, investigadora sobre sociología del trabajo infantil  
y derechos de la infancia*

*Reseña libro: LOURDES GAITÁN MUÑOZ.*

*Edit. Consejería de Sanidad y Servicios Sociales.  
Instituto Madrileño del Menor y la Familia. Madrid, 1999.*

Recientemente el Instituto Madrileño del Menor y la Familia de la Comunidad Autónoma de Madrid, en su serie Investigación, ha publicado una nueva obra que tiene a la infancia como principal objeto de estudio. Sin embargo creo importante comenzar señalando que una de las singularidades de esta obra es que se publica desde la sociología, lo que constituye una llamativa excepción ya que en la producción sociológica en España son escasos los trabajos sobre sociología de la infancia. Además es de destacar que se trata de la publicación de la tesis doctoral que la autora defendió en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid bajo la dirección académica de Jesús Leal Maldonado.

Lourdes Gaitán es para muchos conocida en el campo de la intervención social y más específicamente con

infancia. En la actualidad es Jefa del Servicio de Coordinación y Apoyo Técnico y Directora del Diploma en Dirección y Gestión de Servicios Sociales impartido por el Centro Universitario de Salud Pública (Universidad Autónoma de Madrid- (Madrid).

La obra consta de dos partes. La primera lleva por título La infancia en las sociedades del bienestar; en ella la autora señala la posición social de la infancia en las sociedades desarrolladas. En la segunda parte, Bienestar de la infancia y justicia distributiva en España, Gaitán aborda la distribución desigual de los recursos según las generaciones y concluye con el papel subordinado en el que se encuentran las políticas de infancia.

En la primera parte la se describe la posición social de la infancia en las sociedades del bienestar y se propone

(re)situar el estudio de la infancia en las ciencias sociales. Frente a otras disciplinas como la psicología, la pedagogía o la medicina que tradicionalmente han estudiado la infancia, en España los estudios desde la sociología son mucho más recientes y escasos. Gaitán aborda su investigación desde una sociología de la infancia, partiendo de la infancia como fenómeno social. Aunque en España existen estudios sobre infancia y/en sociología (sociología de la educación, de la edad, de las generaciones, de la familia, estudio de la socialización...) apenas se aborda la cuestión de la infancia como un objeto de estudio con la entidad suficiente como para merecer una sociología de la infancia. En este sentido este libro constituye una excelente excepción.

Como la propia autora indica se persigue un triple objetivo. Primeramente desvelar, el statu que injusto e ilógico respecto a la infancia. En segundo lugar revelar su naturaleza autónoma, la identidad de la infancia en sí y para sí, sus lenguajes, sus valores, su visión y construcción del mundo y por último, explicar, la infancia y los fenómenos que la rodean elevándola al nivel de los otros grupos sectarios y sobre todo, comparándola con ellos en un plano de igualdad, que no admite presupuestos para un trato discriminatorio. El objetivo final es abrir paso a una visión y conducta social alternativas frente a la infancia.

Seguidamente la autora analiza las aportaciones y limitaciones que el bienestar social (entendido como

valor social, como pacto, y como conjunto de políticas públicas) y la justicia distributiva realizan sobre la vida de los niños. Para ello recapitula cómo se instaló en el imaginario social el reconocimiento de derechos para la infancia, primero derechos sociales, y más tarde civiles y políticos con la adopción de la Convención de los Derechos del Niño en 1989 (aunque debería de llamarse de los Derechos de la Infancia) que hace que hoy todos los niños y niñas del mundo, excepto los estadounidenses y los somalíes (que son los dos únicos Estados que no han ratificado la Convención) vivan bajo un Estado que les reconoce como sujetos de derecho frente a la anterior consideración como objetos.

El último epígrafe de este bloque se centra en argumentar cómo es posible hablar de una sociología de la infancia versus una infancia en la sociología, donde los niños no constituían un objeto formal sino instrumental, residual. Frente a la perspectiva tradicional sobre la infancia (basada en un exceso protector, en las pautas de control, en la negación de la independencia, en definitiva en una relación no democrática y paternalista con la infancia) Gaitán participa y apuesta por un estudio teórico y conceptual renovado sobre la infancia, lo que podríamos denominar como "repensar la infancia", sin duda, como la propia autora indica, un reto no sólo apasionante sino plausible para la sociología valga como ejemplo su propia investigación. Para ello Gaitán, propone siguiendo a

Mannheim, el estudio sobre las generaciones (ver Mannheim, K. Revista Española Investigaciones Sociológicas (REIS) núm. 62, "El problema de las generaciones", 1993).

Con este marco teórico en el segundo bloque la autora contempla la intervención del Estado sobre el bienestar de la infancia, teniendo en cuenta que una de las funciones de un Estado de bienestar es la función redistributiva. Para ello analiza los cambios sucedidos en relación a la infancia en España mostrando cómo ha ido cambiando el estatuto de la generación infantil.

Gaitán contempla tres momentos del desarrollo de los sistemas para el bienestar social español: sus orígenes (desde fines del XIX), el período de la dictadura franquista y el nuevo período democrático marcado por la promulgación de la constitución española. Este último período será el determinante para dotar a la familia y a la infancia de un nuevo estatus jurídico. La autora compara la participación proporcional de cada grupo generacional en el volumen total de beneficios sociales, en el gasto social, con el fin de dilucidar si esta participación responde a un objetivo de proveer igual acceso y participación a todos, sin diferencias de edad, en el reparto de los recursos. Asimismo en este

apartado se incluye un estudio cualitativo sobre una muestra (de 22 niños/as) de entre 10 y 14 años y de diferentes clases sociales realizada en la Región de Madrid con el fin de incluir sus propias opiniones.

En definitiva este libro llama gratamente la atención por varios motivos. Por un lado constituye un muy acertado aporte en el lento proceso de la reconceptualización de los elementos que constituyen el campo social que denominamos infancia. Por otro, estamos seguros de que supone un estímulo para aquellos sociólogos que trabajan en la tarea de repensar la infancia en y desde la sociología. Además es una contribución para saldar la "deuda histórica" con la infancia ausente e ignorada durante largo tiempo en la teoría y la investigación sociológicas. Son por lo tanto tres razones de peso para que inicien su lectura aquellos profesionales que de una forma u otra estén vinculadas a la infancia. Su lectura contribuirá sin duda al surgimiento de ese nuevo modelo de infancia que lentamente se está instalando en nuestro imaginario social, aquel en el que los principales protagonistas consigan una mayor participación social, tengan, como la autora indica, El espacio social de la infancia.



# AGENDA

## **Congreso Europeo sobre Infancia Maltratada**

Jerusalem (Israel) 17-21. Octubre.1999

Organiza: International Society for the Prevention of Child Abuse and Neglect (ISPCAN)

Secretaria. Peltours-Te'um Congress Organisers 9 HaUman St., Suite 207, Jerusalem 93420  
Tel.: 972 2 648 1245  
Fax. 972 2 648 1305

E mail: teumcong@netmedia.net.il

## **XIV Congreso de Pediatría Social**

Las Palmas de Gran Canaria. 17-19  
Noviembre de 1999

Organiza: Asociación Española de Pediatría

Secretaria: Viajes Vegueta  
c/ Riera y Clavijo, 46  
35002 Las Palmas de Gran Canaria  
Tfno.: 928.37.16.00  
Fax.: 928.36.38.56

e-mail: viajesvegueta@inteired.es

## **Children's rights & Religions at a cross road**

Nazareth (Israel), 17-24 noviembre 1999

Organiza: Defence for Children International Israel Section, Wia'm Palestine: Center for Conflict Resolution

Secretaria: Defense for Children International 42 Aza Street  
POB 8028 Jerusalem,  
Israel 92384  
Telf.: + 972 2 5633003  
Tax.: + 972 2 5631241

e mali: dci\_il@alterna6t.com

## **XIV Jornadas de Protección al Menor en España y su proyección hacia Iberoamerica**

Madrid, 11 -12 noviembre 1999

Organiza. Fundación para el Progreso Social

Secretaria: Tilesa O.P.C., S.L.  
c/Londres, 17 28028  
Madrid  
Tfno.: 91.361.26.00  
Fax. 91. 355.92.08

e mail: menor@tilesa.es



**V Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada**

Valencia, noviembre de 1999

Organiza: Asociación Valenciana para la Promoción de los Derechos del Niño y Prevención del Maltrato Infantil (APREMI)

Secretaria: c/Reina Doña Maria, 5 3  
46006 - Valencia  
Tel./Fax. 96.395.31.55

**San Diego Conference on responding to child maltreatment**

San Diego (California), 24-28 enero 2000

Secretaria: Children's Hospital, CCP,  
MC 5017  
3020 Children's Way  
San Diego, CA 92123-4282  
Tfno.: + 858 495 4940  
Fax.: + 858 974 8018

e-mail: rwebb@chs.org

**13th International Congress on Child Abuse & Neglect**

Durban (Sudafrica) 3-6 Septiembre 2000

Organiza: South African Society for the Prevention of Child Abuse and Neglect (SASPCAN)

Secretaria: The South African Society for the Prevention of Child Abuse and Neglect  
C/O Private Bag X37  
Geyville 4023 Durban.  
South Africa  
Fax.: + 27 31 3129441

e mail: delegates@7dbn.lia.net

**VIII European Conference on Child Abuse and Neglect**

Estambul (Turquia) 24-27 Agosto 2001

Organiza: International Society for the Prevention of Child Abuse and Neglect (ISPCAN)

Secretaria: Halaskargazi Cd. No: 321 /1  
Sisli 80260 - Istanbul,  
Türkiye  
Tfno.: + 90 212 230.00.00  
Fax.: + 90 212 248.40.30

E-mail: magister\_pco@turk.ne

V Jornadas sobre Infancia Maltratada en la Comunidad de Madrid Madrid, 13 y 14 de diciembre de 1999.

Maltrato infantil: después de 10 años de asociaciones ¿qué?

Organiza: Asociación Madrileña para la Prevención de los Malos Tratos en la Infancia (APIMM)

Secretaria: Asociación Madrileña para la Prevención de los Malos Tratos a la Infancia  
c/ Delicias, 8 Entreplanta  
28045 - Madrid  
Telf.: 91.530.88.26

# NORMAS PARA LA ADMISION DE TRABAJOS Y SU PUBLICACION

## ARTICULOS DE INVESTIGACION

Trabajos de investigación básica y aplicada relacionados con el maltrato infantil: prevalencia, factores de riesgo, eficacia de determinados recursos de intervención, etc.

### Presentación

#### *Página titular:*

- a) Título del trabajo.
- b) Apellido y nombre de los autores, centro de trabajo y departamento o sección que lo realiza.
- c) Dirección del autor y teléfono.

#### *Resumen:*

En el que se aportará información suficiente sobre el **contenido** del trabajo. Traducido al inglés a ser posible.

#### *Palabras clave:*

El número de palabras clave no será inferior a tres, ni superior a cinco.

**Los trabajos originales constarán de las siguientes secciones:**

- a) Introducción.
- b) Material (población) y métodos.
- c) Resultados.
- d) Discusión y conclusiones que puedan deducirse del estudio.

### Bibliografía

- I. **Libros:** a) Autores. b) Título y volumen. c) Número de Edición. d). Editorial. e) Lugar de Edición. f) Año. g) Páginas.
- II. **Revistas:** a) Autores. b) Título del artículo. c) Nombre de la revista. d) Numeración. e) Año de aparición.

- III. **Comunicaciones o congresos, ponencias, mesas redondas, etc.** La presentación se sugiere sea: a) Autores. b) Título. c) Publicación, p.e.: libro de Actas del Congreso. d) Lugar de Edición. e) Editor. f) Año. g) Páginas.

### REVISIONES

**Conceptuales:** revisiones teóricas sobre el estado actual de un determinado aspecto. Constará de **Introducción y Exposición** del tema.

**Casuísticas:** revisiones de un grupo de casos, generalmente amplio, analizando globalmente y/o por separado los hallazgos... Su presentación será como la de los originales.

### COMUNICACIONES. EXPERIENCIAS O PROGRAMAS DE INTERVENCION

En las **comunicaciones** el contenido será más reducido que el de los artículos de investigación, con metodología similar, excepto la bibliografía, que no será imprescindible.

**Experiencias o programas de intervención:** Su objetivo será divulgar los conocimientos y experiencias de los profesionales que trabajan con la infancia maltratada en los distintos ámbitos de los servicios públicos y privados, para afrontar cada una de las formas del maltrato existentes, los programas de intervención, la eficacia de los mismos, etc.

A título orientativo, debe figurar:

- a) Portada con título, indicación de autores y referencia profesional.
- b) Fundamentación teórica, descripción de la experiencia, valoración de la misma y puntos a debatir.
- c) Bibliografía.

- La aceptación o rechazo de los trabajos correrá a cargo del Comité de Redacción o Consejo Asesor.
- Excepcionalmente, la Revista se pondrá en contacto con el autor/es para solicitar alguna información o aspectos que no quedaran suficientemente aclarados.
- La fecha límite para la recepción de trabajos será según la publicación de los números:

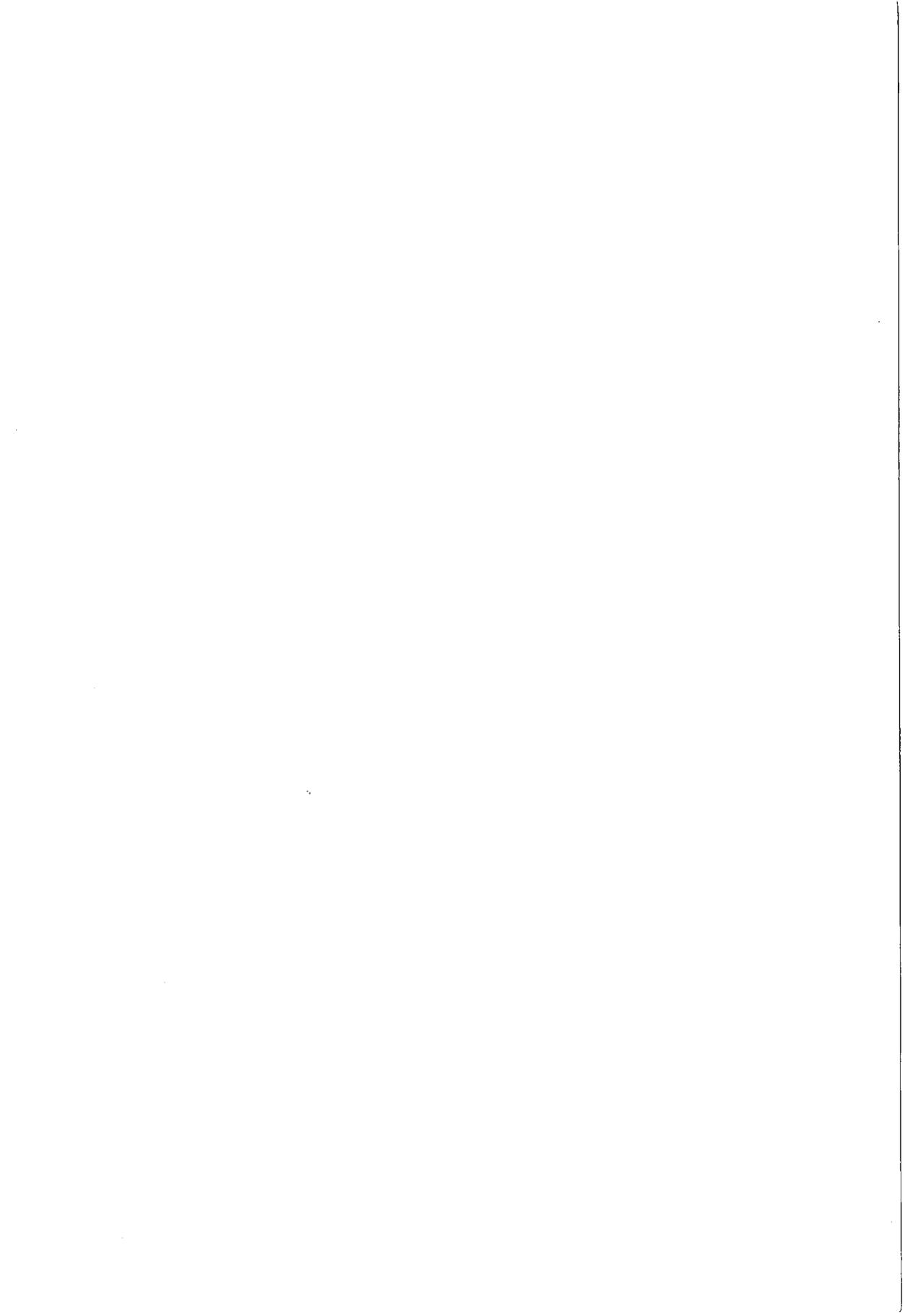
**Marzo: 15 enero**

**Junio: 15 abril**

**Noviembre: 15 septiembre**

En caso de no ser publicados se remitirán a su autor.

- ENVIO DE TRABAJOS: En copia impresa y disquete (Word Perfect). A la sede de la Federación:  
c/ Delicias, 8, entreplanta. 28045 Madrid





# BIENESTAR Y PROTECCION INFANTIL

## BOLETIN DE SUSCRIPCION

Nombre del suscriptor \_\_\_\_\_  
Domicilio \_\_\_\_\_  
C.P. \_\_\_\_\_  
Población \_\_\_\_\_  
Provincia \_\_\_\_\_  
Teléfono \_\_\_\_\_

### PRECIO DE LA SUSCRIPCION:

**Miembros de Asociaciones de la Federación: a través de sus respectivas Asociaciones.**

#### *Particulares:*

Número suelto ..... 1.200 ptas.   
Suscripción anual  
(este año, 3 números) ..... 3.000 ptas.

#### *Instituciones:*

Número suelto ..... 1.800 ptas.   
Suscripción anual ..... 5.000 ptas.

### Tarifas extranjero

#### *Particulares:*

Número suelto ..... 18 \$   
Suscripción anual  
(este año, 3 números) ..... 48 \$

#### *Instituciones:*

Número suelto ..... 22 \$   
Suscripción anual ..... 65 \$

### CUMPLIMENTAR Y ENVIAR a

Federación de Asociaciones para la Prevención del  
Maltrato Infantil (FAPMI)-Revista.  
c/ Delicias, 8, entreplanta  
28045 Madrid  
Adjuntar justificante de ingreso.

### FORMA DE PAGO:

Transferencia bancaria CAJA DE MADRID.  
Cuenta 2038-1025-63-60000325577.  
Federación de Asociaciones Prevención  
Maltrato Infantil.  
VISA (sólo extranjero) N.º de tarjeta:  
Fecha de caducidad:

Firma,

