

ATENCIÓN AL **MALTRATO INFANTIL**

DESDE EL ÁMBITO **EDUCATIVO**

(manual para el profesional)



Región de Murcia
Consejería de Trabajo
y Política Social

Secretaría Autonómica de Acción
Social, Menor y Familia



ATENCIÓN AL **MALTRATO INFANTIL**

DESDE EL ÁMBITO **EDUCATIVO**

(manual para el profesional)



Región de Murcia
Consejería de Trabajo
y Política Social

Secretaría Autonómica de Acción
Social, Menor y Familia

ATENCIÓN AL MALTRATO INFANTIL DESDE EL ÁMBITO EDUCATIVO

Edición Electrónica: www.carm.es/ctra/maltratoinfantil

EQUIPO DE TRABAJO

Jesús Alejandro Salmerón Giménez
Técnico Responsable de Información y Estudios
Secretaría Autonómica de Acción Social, Menor y Familia

Francisco Pérez Hernández
Psicólogo
Secretaría Autonómica de Acción Social, Menor y Familia

Alejandra Andreu Fernández
Educatora
Secretaría Autonómica de Acción Social, Menor y Familia

Angel Regino Calvo Rodríguez
Director del Equipo de Convivencia Escolar
Dirección General de Ordenación Académica

Distribución:

Edita: Consejería de Trabajo y Política Social

Imprime: Imprenta Regional

Elaboración: CompoRapid

ÍNDICE

PRÓLOGO	11
(1) INTRODUCCIÓN	13
(2) OBJETIVOS DEL MANUAL	19
(3) DESTINATARIOS Y CARACTERÍSTICAS DEL MANUAL	21
(4) LAS NECESIDADES DE LA INFANCIA	23
Necesidades físico-biológicas	24
Necesidades cognitivas	26
Necesidades emocionales y sociales	28
(5) MALTRATO INFANTIL: CONCEPTO Y TIPOLOGÍA	31
Concepto	31
Algunos datos sobre el maltrato infantil	33
Tipología (según el momento en el que se produce –prenatal, postnatal–, según los autores, según la acción u omisión concreta que se está produ- ciendo –maltrato físico, negligencia, maltrato emocional, abuso sexual–)	35
Otros tipos de malos tratos (explotación laboral, maltrato institucional, corrupción)	39
(6) FACTORES QUE INFLUYEN EN EL MALTRATO	41
Factores de riesgo	41
Factores de compensación	44
(7) MITOS Y FALSAS CREENCIAS SOBRE EL MALTRATO	47
(8) MARCO LEGAL	53
Nivel internacional y europeo, nivel estatal, nivel autonómico	53
(9) PROTOCOLO DE ACTUACIÓN	57
Proceso de intervención desde el ámbito educativo (detección, notificación, investigación, evaluación, actuación)	59
Competencias y responsabilidades del ámbito educativo	63

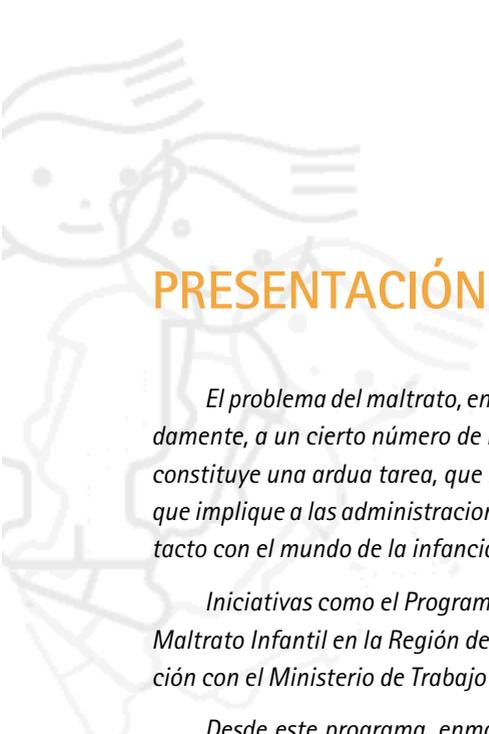


(10) DETECCIÓN DE CASOS DE MALTRATO INFANTIL	65
Problemas más frecuentes en la detección y notificación	67
Indicadores de maltrato infantil como herramienta de detección	69
Indicadores de detección desglosados por tipo de maltrato	70
Indicadores de detección específicos del ámbito educativo	75
– Detección del maltrato en los centros de educación infantil	76
– Detección del maltrato en los centros de educación primaria	79
– Detección del maltrato en los centros de educación secundaria	83
(11) VALORACIÓN INICIAL DE LA SITUACIÓN DE DESPROTECCIÓN	87
Valoración de la gravedad	88
Valoración de la probabilidad de que el maltrato vuelva a repetirse	88
(12) PROCEDIMIENTO DE ACTUACIÓN SEGÚN LA URGENCIA DEL CASO	91
Procedimiento de actuación ante situaciones no urgentes (a quién notificar los casos de maltrato no urgente, cuándo notificar los casos de maltrato no urgente)	92
Procedimiento de actuación ante situaciones urgentes (cómo proteger al menor en los casos de maltrato urgente, cuándo proteger al menor en los casos de maltrato urgente)	94
Notificación de la situación de maltrato urgente y no urgente	96
Qué hacer tras la notificación del caso	98
(13) PREVENCIÓN DEL MALTRATO INFANTIL DESDE EL ÁMBITO EDUCATIVO	99
Actuación con las familias	99
Actuación con los propios niños	99
Las consecuencias del maltrato infantil	101
¿Cómo ayudar a estos niños desde la escuela?	103
(14) CONDUCTAS AGRESIVAS ENTRE IGUALES EN LOS CENTROS ESCOLARES	109
Agresión en la escuela: acoso escolar	109
Peculiaridades del acoso escolar	113



Clases de acoso escolar	116
Los protagonistas del acoso escolar	117
Consecuencias en los individuos implicados	127
Incidencia del maltrato entre iguales	129
Factores de protección y factores de riesgo ante las conductas de acoso escolar	131
El problema de la detección de las conductas agresivas entre escolares	142
Una propuesta para planificar proyectos contra el acoso escolar	147
(15) BIBLIOGRAFÍA	161
(16) ANEXOS	
Anexo I: Centros de Servicios Sociales	171
Anexo II: Centros de primera acogida	177
Anexo III: Hoja de notificación de riesgo y maltrato infantil desde el ámbito educativo	179
Anexo IV: Protocolo de actuación del ámbito educativo	181
Anexo V: Material complementario para la detección de casos de maltrato infantil destinado a EOEPs y Departamentos de Orientación	183





PRESENTACIÓN

El problema del maltrato, en todas sus variantes, es un fenómeno que aún afecta, desgraciadamente, a un cierto número de niños y niñas en nuestra región. Prevenir y tratar esta situación constituye una ardua tarea, que requiere una gran cantidad de esfuerzo y una labor coordinada que implique a las administraciones públicas, a la población general y a los profesionales en contacto con el mundo de la infancia y la adolescencia.

Iniciativas como el Programa Experimental "Detección, Notificación y Registro de Casos de Maltrato Infantil en la Región de Murcia", desarrollado desde esta Administración, en colaboración con el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, son fundamentales en este sentido.

Desde este programa, enmarcado en la Secretaría Autonómica de Acción social, Menor y Familia, se está realizando un esfuerzo por consolidar una efectiva coordinación institucional en cuanto a la protección a la infancia maltratada.

En este sentido, los profesionales que desarrollan su trabajo en un centro educativo se encuentran en un espacio privilegiado para la detección de casos de maltrato infantil.

El profesor conoce bien a sus alumnos y puede percibir con facilidad algunos cambios que se producen en él ante la vivencia de una situación negativa. Al mismo tiempo, los profesores constituyen una figura de referencia muy importante para los niños y niñas, especialmente para los más pequeños, lo que les aporta seguridad y ayuda; por lo tanto, tienen una oportunidad privilegiada de proporcionarles protección.

Con el presente manual se pretenden establecer unos criterios básicos, claros y homogéneos de actuación para estos profesionales, con el objetivo de posibilitar un adecuado abordaje del problema. Todo ello tendrá como consecuencia en último término un beneficio evidente para las familias y los niños que están padeciendo este problema.

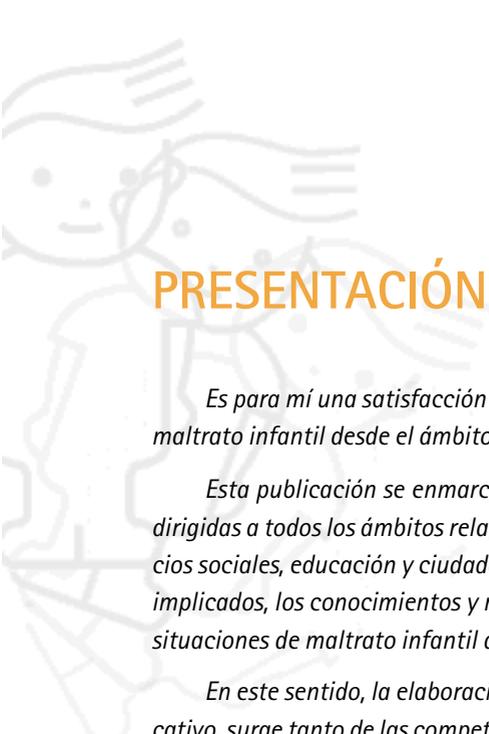
En definitiva, con este Manual pretendemos apoyar a todos los profesionales del ámbito educativo en su necesaria labor ante las situaciones de desprotección infantil en la Comunidad Murciana.

Al mismo tiempo debe de servir como agradecimiento a los mismos por su implicación desinteresada en la protección integral a la infancia.

Esperamos, y es nuestro deseo, que esta publicación se convierta en una herramienta útil para el trabajo y la coordinación entre todos los agentes sociales implicados, ayudando a delimitar la responsabilidad específica de cada uno de ellos y a colaborar en la búsqueda de soluciones para cada uno de los niños y niñas que padecen esta situación.

Cristina Rubio Peiró
Consejera de Trabajo y Política Social





PRESENTACIÓN

Es para mí una satisfacción prologar el documento que el lector tiene delante: "Atención al maltrato infantil desde el ámbito educativo. Manual para el profesional".

Esta publicación se enmarca dentro de una serie de actuaciones que se vienen realizando dirigidas a todos los ámbitos relacionados con la protección a la infancia (sanidad, policía, servicios sociales, educación y ciudadanía) con la que pretendemos proporcionar, a todos los agentes implicados, los conocimientos y recursos necesarios para la detección y notificación de aquellas situaciones de maltrato infantil a los que se enfrentan en el día a día.

En este sentido, la elaboración de este Manual, dirigido a los profesionales del ámbito educativo, surge tanto de las competencias que esta Secretaría Autonómica de Acción social, Menor y Familia tiene atribuidas de protección a la infancia y adolescencia en nuestra Comunidad, como de la consideración de los profesionales del ámbito educativo, las cuales constituyen una pieza fundamental en el proceso relacionado con el maltrato infantil.

El papel de los profesionales de la educación es especialmente relevante en las labores de prevención, identificación y notificación de las situaciones de desprotección de los menores, debido a que pueden observar a los niños en multitud de situaciones e interacciones sociales en las que se comportan de forma espontánea.

Además, el hecho de que sea la única institución a la que acuden diariamente todos los niños junto con la cotidianidad en las relaciones entre maestros y alumnos, la convierte en un observatorio privilegiado para comparar y diferenciar aquellos niños con un desarrollo adecuado de los que tienen problemas, pudiendo observarse situaciones sociofamiliares en las que no se están cubriendo adecuadamente las necesidades básicas de la infancia o, en algunos casos, se está atentando contra su integridad física o psíquica. Representan, así, un eslabón fundamental de la cadena de profesionales que van a intervenir en los procesos de protección infantil.

He de expresar mi agradecimiento a todas aquellas personas que han participado en la elaboración de este importante documento y sin cuya desinteresada colaboración este trabajo, que ahora se publica, hubiera sido imposible llevar a cabo, y, en particular, a los representantes de la

Consejería de Educación y Cultura y, en concreto, de la Dirección General de Ordenación Académica, sin olvidar a los profesionales de esta Secretaría Autonómica, que trabajan para conseguir que el Programa Experimental de Atención al Maltrato Infantil llegue a todos los ámbitos y profesionales en contacto con el mundo de la infancia y adolescencia.

Mercedes Navarro Carrió
*Secretaria Autonómica de Acción Social,
Menor y Familia*





PRÓLOGO

La Secretaría Autonómica de Acción Social, Menor y Familia, en colaboración con el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, está ejecutando el Programa Experimental "Detección, Notificación y Registro de Casos de Maltrato Infantil en la Región de Murcia".

Este programa abarca la formación de profesionales, estudios epidemiológicos, atención a niños maltratados, prevención, etc. y, en su conjunto, supone implicar tanto a los profesionales del ámbito educativo, como a instituciones públicas y privadas relacionadas con la atención a la infancia en la detección, intervención y prevención del maltrato infantil. La aplicación de este Programa en el ámbito educativo de la Región de Murcia se realiza desde la Secretaría Autonómica de Acción Social, Menor y Familia y en colaboración con la Consejería de Educación y Cultura.

Por todo ello, uno de los primeros pasos que se proponen es la implantación de unas hojas de detección y notificación de maltrato infantil en toda la red educativa del municipio de Murcia, que posteriormente se extenderá a toda la Región de Murcia y que han sido diseñadas por el Observatorio de la Infancia.

Este manual es un resumen aplicado al ámbito educativo de los "Protocolos de Actuación de Maltrato Infantil" publicados por la Secretaría Autonómica de Acción Social, Menor y Familia en la dirección <http://www.carm.es/ctra/maltratoinfantil>.

Para cualquier consulta respecto al Programa Experimental de Maltrato Infantil en el ámbito educativo, pueden dirigirse al teléfono: 968 27 31 60.



INTRODUCCIÓN

Todas las personas somos responsables del bienestar de nuestra infancia formando parte de un sistema global de protección de la misma. Cada estamento de nuestra sociedad tiene unas funciones determinadas respecto a la protección y defensa de los derechos del niño.

La familia, como agente de socialización primario, es el eje fundamental en cuanto a la protección de menores se refiere, puesto que cubre las necesidades físicas, psico-afectivas y sociales de sus hijos, procura una formación integral y ofrece relaciones seguras a partir de las cuales el niño puede desarrollar una visión positiva de sí mismo y de los demás, piezas fundamentales para enfrentarse al mundo con confianza y competencia. Pero, en ocasiones, los padres dejan de ser agentes protectores e interfieren de forma más o menos grave en el desarrollo adecuado de sus hijos.

Fuera de la familia los menores también son víctimas de otros delitos. Pueden participar en actividades de prostitución y pornografía, ya sea de forma esporádica, o en los casos más graves captados por una red de explotación. También pueden ser víctimas de agresiones o de abusos sexuales y explotación laboral. Además, cuando inician la adolescencia y comienzan a tener sus propias posesiones, también pueden padecer delitos contra la propiedad y agresiones asociadas, pueden ser víctimas de otros adolescentes (Rutter y Giller, 1998) que inician conductas delictivas en grupos o pandillas. De hecho se llegan a producir situaciones de verdadera intimidación y terror, ya que la joven víctima conoce generalmente al agresor, pero raramente le denuncia.

El inicio de una intervención dirigida a la protección del menor y a la defensa legal de sus derechos depende de la detección del problema, pero en raras ocasiones los menores y otros miembros de la familia denuncian el delito, siendo terceras personas las que detectan la situación. En muchos casos son pediatras, servicios médicos de urgencia, vecinos, servicios sociales de atención primaria y los propios profesionales del ámbito educativo los que identifican tales situaciones.

En esos momentos cuando la protección a la infancia se convierte en una tarea, que por imperativo legal compete al conjunto de la sociedad y a los ciudadanos que la integran.

El siguiente nivel, representado por servicios como la escuela, el ámbito sanitario, los ayuntamientos y los servicios sociales, tienen el deber de garantizar desde sus competencias específicas los derechos de los niños y de su entorno familiar notificando la existencia de situaciones de riesgo o desamparo.

Las funciones de la administración competente en protección infantil van desde determinar las situaciones de desamparo asumiendo la tutela provisional y la guarda cuando no se cuenta con la colaboración de los padres, asumir la guarda cuando los padres lo soliciten voluntariamente, formalizar y autorizar acogimientos administrativos o proponerle al juez acogimientos judiciales o adopciones. De la misma forma es responsabilidad de este organismo determinar las situaciones de riesgo, estableciendo la concesión de medidas de apoyo familiar así como efectuar el seguimiento de las actuaciones pertinentes.

Desde el sistema judicial es la figura del fiscal y del juez quienes asumen diferentes funciones en la protección. Al fiscal le corresponde proteger al niño, por un lado, conociendo y vigilando la situación en la que vive y, por otro, proponiendo al juez la adopción de medidas de protección que sean necesarias. Los jueces serán quienes decidan suspender la patria potestad, acordar regímenes de visitas con los niños, sancionar las faltas o delitos en que puedan incurrir padres o cuidadores, ratificar tutelas provisionales, adopciones, acogimientos o la tutela ordinaria.

La atención que se presta a la infancia ha mejorado sensiblemente en las últimas décadas, de forma que el sistema de protección infantil que durante años estuvo presidido por actitudes marcadamente asistenciales y benéficas se ha ido transformando progresivamente en un sistema presidido por conceptos como justicia o bienestar social. Frente a las actuaciones tradicionales, marcadamente punitivas (castigar al culpable, rescatar al niño de su familia) en la actualidad, gracias en parte al desarrollo de la investigación y consecuente mejora en la explicación de este tipo de problemáticas familiares, la atención se basa fundamentalmente en proporcionar a estas familias los apoyos necesarios: económicos, psicológicos, educativos, etc., que permitan, siempre que sea posible, el mantenimiento del niño en su medio familiar de origen.

A pesar de todo lo anterior, el desarrollo en la protección infantil tanto en el ámbito nacional como regional debe continuar mejorando, presidida por principios como los siguientes (Díaz Huertas y cols., 1999):



- Los niños tienen derecho a que sus necesidades básicas sean cubiertas. La familia, escuela, servicios sociales, policiales, sanitarios y los adultos en general somos responsables de que éstos puedan vivir en condiciones que les permitan satisfacer sus necesidades.
- Las instituciones, dentro de sus competencias, deben satisfacer las necesidades de los niños de forma complementaria a las familias.
- Los adultos e instituciones públicas tienen el deber de ofrecer los apoyos y recursos que sean eficaces y/o denunciar cuando los niños sufren carencias y riesgo que amenacen su adecuado desarrollo.
- La sociedad debe intervenir para proteger al niño cuando los padres no pueden o no desean proteger a sus hijos de situaciones abusivas o cuando son ellos los agentes de maltrato.
- El niño sobre quien sea necesario tomar medidas de protección infantil tiene derecho a un plan que, prioritariamente, debe hacer lo posible para mantenerle en su propia familia. En los supuestos en que sea imprescindible una separación debe ser por el plazo más breve posible y se trabajará para que su vuelta a casa sea lo más inmediata y, en caso contrario, se proporcionará un acogimiento familiar.
- El plan de actuación debe contemplar la mayor colaboración posible de los padres y del propio niño.
- La mejor forma de proteger a los niños en situación de riesgo o de maltrato es apoyar a los padres o cuidadores a que adquieran o vuelvan a asumir sus funciones de protección y cuidado de su hijo.

De lo anteriormente expuesto podemos concluir que el maltrato a la infancia se nos presenta como un problema social que incumbe a todos los ciudadanos y, de manera especial, a todos los profesionales en contacto con la familia y la infancia. Como problema social presente en nuestro contexto cercano, el maltrato infantil no puede ni debe ser eludido por nadie.

El papel de los profesionales de la educación es especialmente relevante en las labores de prevención, identificación y notificación de las situaciones de desprotección de los menores, debido a que pueden observar a los niños en multitud de situaciones e interacciones sociales en las que se comportan de forma espontánea.



Además, el hecho de que sea la única institución a la que acuden diariamente todos los niños, junto con la cotidianidad en las relaciones entre maestros y alumnos, la convierte en un observatorio privilegiado para comparar y diferenciar aquellos niños con un desarrollo adecuado de los que tienen problemas, pudiendo observarse situaciones sociofamiliares en las que no se están cubriendo adecuadamente las necesidades básicas de la infancia o, en algunos casos, se está atentando contra su integridad física o psíquica.

Sin embargo, entre la mayoría de los profesionales suele existir una falta de información (o una alta disparidad en dicha información) en cuanto a los aspectos claves de este tema: qué es el maltrato infantil, por qué se produce, cómo se debe tratar de solucionarlo, cuál es el papel de los profesionales de la educación en estos casos.

Con el presente manual se pretenden establecer unos criterios básicos, claros y homogéneos de actuación para estos profesionales, con el objetivo de posibilitar un adecuado abordaje del problema. Todo ello tendrá como consecuencia en último término un beneficio evidente para las familias y los niños que están padeciendo este problema.

Hay que tener en cuenta que los menores son especialmente vulnerables por encontrarse en constante desarrollo y depender del cuidado del adulto para su bienestar. De hecho, es a lo largo de la infancia cuando se produce el desarrollo físico, psicológico y social de los individuos que le preparan para afrontar los conflictos y dificultades que vivirán en el transcurso del ciclo vital. En este sentido, la violencia ejercida sobre los niños y niñas puede producir no sólo un impacto inmediato, sino también a largo plazo, que puede ser de carácter permanente y afectar la capacidades de adaptación social del futuro adulto (Finkelhor y Browne, 1986).

No obstante, es relativamente reciente la relevancia que ha adquirido la protección a la infancia, siendo a partir de la segunda mitad del siglo XX, cuando las agresiones hacia los menores se plantean como un problema. Anteriormente esta violencia no era perseguible y hasta se consideraba imprescindible el castigo físico como instrumento educativo.

Con el reconocimiento de los Derechos de la Infancia, las conductas abusivas y maltratantes han pasado de ser un asunto estrictamente familiar o privado a ser tipificadas legalmente y ser, por tanto, objeto de actuación de los ámbitos profesionales en contacto con la infancia y la adolescencia. Es dentro del contexto familiar donde paradójicamente se producen la mayoría de



estos sucesos, siendo generalmente los mismos padres o adultos responsables de su cuidado los autores de lesiones y graves negligencias.

Un aspecto a tener en cuenta, ya que dificulta la detección de estos casos, es que los menores víctimas de distintos tipos de maltrato generalmente no suelen denunciar o informar de la situación que viven. En la mayoría de los casos conocen al agresor y dependen de él, además de que carecen de conocimientos acerca de los recursos o de las personas a las que dirigirse y han aprendido a desconfiar del adulto.

Como es lógico, para llevar a buen término la detección y notificación de casos de maltrato infantil, es necesario tanto recibir una formación apropiada como disponer de recursos que permitan una intervención coordinada e interdisciplinar con el resto de ámbitos intervinientes. Es por esto que facilitar la comunicación fluida con otras entidades y profesionales competentes en materia de protección de menores supone un paso más en el objetivo de prevenir e intervenir en los casos de maltrato infantil.

Podemos concluir esta introducción mencionando el hecho de que toda actuación protectora ha de guiarse por una serie de criterios comunes que sirvan de referencia a todos los profesionales, ya sean del ámbito educativo, sanitario, de los cuerpos y fuerzas de seguridad o de servicios sociales. La utilidad de unos criterios o pilares conceptuales resulta incuestionable para encuadrar las acciones de protección y atención a la infancia y la adolescencia. Los profesionales deben compartir unos conceptos básicos que les ayuden a identificar situaciones que ponen en peligro el desarrollo adecuado de los menores que observan en su entorno social y profesional. Además, como hemos mencionado anteriormente, la colaboración de los distintos profesionales es una premisa básica para que las respuestas que se ofrecen al menor y a su familia tengan éxito y, es por ello, que la utilización de unos criterios comunes puede propiciarla.



OBJETIVOS DEL MANUAL

Se parte de un objetivo general que consiste en optimizar la atención prestada a todos los menores víctimas de maltrato y desprotección de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Así, el presente documento pretende despertar entre los profesionales del ámbito educativo una inquietud y sensibilidad responsable hacia esta problemática y fomentar el conocimiento sobre las estrategias y alternativas que se pueden poner en marcha cuando se detecta un caso de estas características, incluyendo también actuaciones de carácter preventivo.

Objetivos específicos:

- Indicar las necesidades más básicas que presentan todos los menores.
- Definir el maltrato infantil y su tipología.
- Mostrar algunos de los factores asociados al maltrato infantil.
- Mostrar actuaciones de carácter preventivo que se pueden llevar a cabo en el ámbito educativo.
- Señalar indicadores a través de los que se pueden detectar situaciones de posible maltrato infantil.
- Orientar sobre cómo afrontar la recogida de información de los menores, padres y otros implicados.
- Ofrecer criterios comunes y compartidos con otros profesionales, para valorar la gravedad de la situación y establecer la urgencia del caso.
- Homogeneizar procedimientos de actuación y comunicación con otros profesionales.
- Fijar los cauces de notificación y derivación de los casos detectados.
- Mostrar las actuaciones más adecuadas para llevar a cabo con los menores en situación de riesgo.
- Indicar cuáles son las actuaciones a realizar en las situaciones de urgencia.

(3)

DESTINATARIOS Y CARACTERÍSTICAS DEL MANUAL

Este manual se dirige al profesorado de los centros educativos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia que desarrollan su labor en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Especial, así como a todos los profesionales de los E.O.E.P.s, Departamentos de Orientación, que en el desempeño de sus funciones tienen acceso a observación e información acerca de posibles situaciones de maltrato y desprotección infantil.

Se incluye una parte dirigida, más específicamente, al protocolo de actuación de todo el colectivo de los profesionales docentes. En primer lugar se trata sobre la detección de situaciones de maltrato infantil a través de la labor educativa puesto que, en muchas ocasiones, son estos profesionales los primeros que tienen contacto con el caso.

Además, se plantean los pasos a realizar en el protocolo de actuación, es decir, la valoración inicial de la situación de desprotección y la adopción de medidas de protección según la gravedad de la situación.



LAS NECESIDADES DE LA INFANCIA

La competencia específica en materia de protección de menores corresponde a la Secretaría Autónoma de Acción Social, Menor y Familia, no obstante, la responsabilidad ante las situaciones de desprotección y maltrato infantil también incluye a todos los ciudadanos y colectivos profesionales que forman el conjunto de la sociedad.

Para poder iniciar intervenciones encaminadas a garantizar el bienestar de los menores es necesario conocer previamente las necesidades de la infancia e identificar las situaciones que incumplen la satisfacción adecuada de éstas y que vulneran los derechos fundamentales de la población infantil.

Para abordar el fenómeno del maltrato infantil se va a partir del punto de vista del niño y sus necesidades. La consideración de las necesidades amplía la percepción del maltrato a la infancia, incluyendo como tal todas aquellas situaciones que, si bien no tienen una implicación legal o médica evidente, constituyen desde el punto de vista del menor un riesgo para su adecuado desarrollo personal y, por tanto, una señal de alarma que puede activar la intervención o implicación de distintos profesionales.

Para ello es necesario saber cuáles son las necesidades infantiles y las consecuencias que tiene el hecho de que no sean atendidas de forma adecuada, es decir, cómo la insatisfacción de éstas da origen a las diferentes formas de maltrato infantil.

Las necesidades pueden definirse como aquellas condiciones o características comunes a todos los seres humanos, que han de cumplirse para potenciar y estimular su desarrollo, y hacen referencia a aspectos físico-biológicos, cognitivos, emocionales y sociales.

La adecuada satisfacción de necesidades básicas y universales establece el límite entre el "buen trato" y el "maltrato" y constituye la clave del bienestar infantil. De hecho, la inadecuada atención de los niños es lo que da lugar a las diferentes formas de maltrato y desprotección infantil.

Otro aspecto a destacar de las necesidades es que permiten identificar situaciones de riesgo en los menores y evaluar las condiciones mínimas y elementales a cumplir por los diferentes contextos de crianza (familia, escuela, etc.).

La clasificación de López (1995) es utilizada de una forma generalizada por los profesionales dedicados a la protección infantil, debido a la relación que establece entre las necesidades de los menores y las diferentes formas de maltrato a la infancia, al margen de la forma concreta en que en cada cultura se satisfagan esas necesidades.

Las necesidades físico-biológicas

Hacen referencia a las condiciones que deben cumplirse para garantizar la subsistencia y un desarrollo físico saludable. Este tipo de necesidades incluye la alimentación, la temperatura, la higiene, el sueño, la actividad física, la protección de riesgos y la salud. La infancia y la adolescencia se caracterizan, entre otras cosas, porque precisan de una supervisión y cuidado del adulto para la satisfacción de las mismas. De esta forma los cuidadores son responsables de vigilar el estado de salud de sus hijos, de procurarles la atención sanitaria debida y de atender, en general, todas las necesidades físicas y de salud. De hecho, las diferentes formas de maltrato físico, ya sea por acción u omisión, suponen un daño a la satisfacción adecuada de estas necesidades.

NECESIDADES DE CARÁCTER FÍSICO-BIOLÓGICO

Prevención

Condiciones que potencian un desarrollo adecuado de las necesidades infantiles

Riesgo

Condiciones que impiden el desarrollo adecuado de las necesidades infantiles

Alimentación

Prevención

- Adecuada alimentación de la madre gestante.
- Adecuada alimentación del niño.
- Alimentación suficiente y variada.
- Hábitos de alimentación adecuados.

Riesgo

- Ingestión de sustancias que dañan al feto.
- Desnutrición.
- Alimentación no variada.
- Excesos: obesidad.
- Hábitos de alimentación no establecidos o no adecuados.

Temperatura

Prevención

- Condiciones de temperatura adecuadas.
- Vestimenta adecuada a las condiciones climáticas.

Riesgo

- Exceso de frío o de calor en la vivienda.
- Vestimenta inadecuada para la época del año.



Higiene

Prevención

- Hábitos de higiene adecuados.
- Higiene corporal.
- Higiene de vestido.
- Higiene en la alimentación.
- Higiene en la vivienda.
- Higiene en el entorno.

Riesgo

- Carencia de hábitos de higiene.
- Suciedad corporal y en la vestimenta.
- Contaminación y suciedad del entorno.
- Presencia de enfermedades frecuentes.
- Parásitos y roedores en el entorno.
- Enfermedades de la piel.

Sueño

Prevención

- Ambiente protegido, tranquilo y silencioso.
- Hábitos de sueño adecuados.
- Sueño suficiente según la edad.

Riesgo

- Ambiente inseguro.
- Contaminación acústica.
- Carencia de hábitos adecuados: acostarse tarde, interrupciones frecuentes del ritmo de sueño.
- Tiempo de descanso insuficiente.
- Carencia de lugar de descanso adecuado.

Actividad física: ejercicio y juego

Prevención

- Ambiente estimulante: con objetos, juguetes y otros niños.
- Libertad de movimiento en el espacio.
- Contacto con elementos naturales: agua, tierra, plantas, animales, etc.
- Paseos, marchas, excursiones, etc.

Riesgo

- Inmovilidad corporal e inactividad.
- Ausencia de espacio para el juego.
- Ausencia de juguetes y estímulos.
- No sale de casa.

Protección de riesgos reales: integridad física

Prevención

- Supervisión y cuidados adaptados a la edad.
- Organización de la vivienda adecuada a la seguridad: localización de enchufes, detergentes, electrodomésticos, escaleras, ventanas y muebles.
- Organización de la escuela adecuada a la seguridad: clases, patios y actividades.

Riesgo

- Descuido e indiferencia.
- La organización de la casa no cumple los requisitos mínimos de seguridad: alta probabilidad de accidentes.
- Posibilidad de ingestión de sustancias tóxicas, caídas y otro tipo de accidentes.
- Organización de la ciudad insegura para el niño: peligro de accidentes o de ser asaltado.



- Organización de la ciudad para proteger a la infancia: calles, jardines, circulación.
- Protección del menor ante los posibles ataques de otros.
- Circulación prudente: niños en parte trasera y con cinturón.

- Organización insegura de la escuela: alta probabilidad de accidentes.
- Agresiones por parte de otros.
- Conducción temeraria.
- Falta de adopción de medidas de seguridad en el vehículo.

Salud

Prevención

- Vigilancia del estado de salud.
- Controles periódicos adecuados a la edad y el estado de salud.
- Control de vacunaciones.

Riesgo

- Falta de control y supervisión.
- No se le prestan los cuidados y atenciones adecuadas.
- Preocupación excesiva por la salud.

Las necesidades cognitivas

Se refieren a las condiciones que deben darse para que las personas puedan conocer y estructurar las experiencias del mundo que les rodea. También son aquellos elementos necesarios para la adquisición de mecanismos de comunicación que le harán accesible a los demás y, a su vez, entender a los otros.

Este tipo de necesidades incluye la estimulación sensorial, la exploración física y social, y la comprensión de la realidad física y social. Para satisfacer estas necesidades y posibilitar el desarrollo cognitivo óptimo del niño, los adultos responsables de su cuidado deben proporcionar una estimulación adecuada, respuestas adaptadas a sus capacidades de comprensión, supervisión y control para la adquisición de conocimientos, y garantizar la escolarización. El incumplimiento de alguna de estas condiciones es una forma de maltrato.



NECESIDADES COGNITIVAS

Prevención

Condiciones que potencian un desarrollo adecuado de las necesidades infantiles

Riesgo

Condiciones que impiden el desarrollo adecuado de las necesidades infantiles

Estimulación sensorial

Prevención

- Estimular los sentidos.
- Entorno con estímulos visuales, táctiles, auditivos, olfativos, etc.
- Cantidad, variedad y contingencia de estímulos.
- Interacción lúdica en la familia, estimulación planificada en la escuela.
- Estimulación lingüística en la familia y en la escuela.
- Crear experiencias de aprendizaje.

Riesgo

- Pobreza sensorial del ambiente.
- No adaptación de los contenidos al nivel de comprensión del niño.
- Falta de estimulación lingüística.
- Exceso de estimulación, que desborda la capacidad de asimilación del niño.

Exploración física y social

Prevención

- Contacto con el entorno físico y social, rico en objetos, juguetes, elementos naturales y personas.
- Exploración de ambientes físicos y sociales.
- Ofrecer seguridad en la exploración de juguetes, contextos y relaciones nuevas.
- Fomentar la confianza y conductas autónomas.

Riesgo

- Entorno pobre y poco estimulante, poco adaptado a las necesidades del niño.
- Crear desconfianza en el niño de forma que no pueda explorar.
- Restringir o inhibir en exceso la conducta exploratoria del niño.

Comprensión de la realidad física y social

Prevención

- Escuchar y responder a las preguntas.
- Decir la verdad: ser sincero.
- Hacerles participar en el conocimiento de la vida, el sufrimiento, el placer y la muerte.
- Transmitir actitudes, valores y normas adecuadas.
- Tolerancia con las discrepancias y diferencias: raza, sexo, clase social, minusvalías, nacionalidad, etc.

Riesgo

- No escuchar, ni responder.
- Mentir, engañar.
- Transmitir una visión pesimista de la vida o evitar ciertos temas.
- Anomia o transmisión de valores antisociales.
- Dogmatismo y rigidez en la exposición de ideas y valores.
- Transmisión de ideas racistas y poco respetuosas con la diversidad social.



Las necesidades emocionales y sociales

Hacen referencia a las condiciones que deben cumplirse para que los sujetos presenten un desarrollo afectivo adecuado y saludable. También hacen referencia a aquellos elementos necesarios para la adquisición de estrategias de expresión de sentimientos y conductas de interacción con los demás.

Dentro de esta categoría se incluye la necesidad de ser querido, protegido, apoyado, aceptado, motivado y valorado. Asimismo se considera la necesidad de establecer relaciones de confianza con los cuidadores principales, de amistad y compañerismo con los iguales, de participar en actividades comunes y juegos, de desarrollar conductas progresivamente más autónomas, de ser escuchados y de recibir respuestas.

Cualquier tipo de maltrato, pero en especial el maltrato emocional, el abandono y el abuso sexual, atenta de forma directa contra la satisfacción adecuada de estas necesidades.

NECESIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES

Prevención

Condiciones que potencian un desarrollo adecuado de las necesidades infantiles

Riesgo

Condiciones que impiden el desarrollo adecuado de las necesidades infantiles

Seguridad emocional

Prevención

- Figura de apego incondicional, accesible y disponible, física y psicológicamente.
- Capacidad para protegerse de peligros.
- Interesarse y estar atento a las señales del niño y a sus necesidades.
- Aceptación de las iniciativas y ritmo de interacción del niño.
- Respuestas contingentes e inmediatas.
- Transmisión de afecto y comprensión de las demandas de afecto.
- Ayudar a comprender y aceptar los diferentes sentimientos.

Riesgo

- Constante ausencia del cuidador. No hay disponibilidad física o psíquica.
- Falta de capacidad para proteger de peligros.
- Desinterés y falta de atención a las demandas del niño y a sus necesidades.
- Interpretar las demandas del niño desde las propias necesidades e intereses.
- Rechazo de las iniciativas del niño.
- Ritmo de interacción, juego, etc., no adecuados a las capacidades o a los intereses del niño
- No se le responde contingentemente, ni de forma coherente.



- Aceptar el contacto íntimo: táctil, visual, lingüístico, etc.
- Establecer regularidades, ritmos y rutinas a lo largo del día para dar al entorno un carácter predecible.
- Favorecer la aceptación positiva del propio cuerpo.

- Incapacidad para mostrar y transmitir afecto. Poca capacidad para comprender demandas de afecto y atención del niño.
- Tendencia a ridiculizar y castigar las expresiones emocionales del niño.
- No aceptar el contacto íntimo: táctil, visual, lingüístico, etc.
- Impredictibilidad e irregularidad en las tareas cotidianas.
- Exigir por encima de las capacidades.

Expresión emocional

Prevención

- Capacidad para entender, verbalizar y reflejar los sentimientos y emociones del niño.
- Capacidad para ponerse en su lugar.
- Interés por las emociones, intereses y opiniones del niño.
- Existencia de unas normas y límites claros, justos y comprensibles.
- Refuerzo de las conductas y expresiones adecuadas.
- Fomentar la tolerancia a la frustración.
- Resolver los conflictos con moral inductiva: explicaciones, coherencia con exigencias, posibilidad de revisión.

Riesgo

- Incapacidad para escuchar y entender los sentimientos y emociones del niño.
- Falta de interés por las emociones, intereses y opiniones del niño.
- Dificultad para establecer límites y normas claras, como tolerar absolutamente todas las conductas.
- Ser muy estricto con las normas y delimitar excesivamente la conducta del niño.
- Castigos frecuentes y desproporcionados.
- Violencia intrafamiliar.
- Amenaza de abandono y de retirada de amor.
- Tono vital triste y apático.

Red de relaciones sociales

Prevención

- Relaciones de amistad y compañerismo con iguales: fomentar contacto e interacción en el entorno familiar, en la escuela, fiestas infantiles, comidas, estancias en casa de amigos, etc.
- Supervisión de las relaciones sociales del hijo.
- Incorporación a grupos o asociaciones infantiles.
- Prestar apoyo y ofrecer alternativas para solucionar conflictos.

Riesgo

- Aislamiento social. No se le permite el contacto con otros niños o adultos.
- Intromisión excesiva en las relaciones del hijo.
- No supervisar al niño en sus relaciones.
- No prestar apoyo en situación de conflictos con compañeros o con otros.



Participación y autonomía progresivas

Prevención

- Participación en decisiones que preocupan al niño.
- Prestar apoyo y seguridad.
- Confiar en las capacidades del niño.
- Animar y motivar a la realización de conductas autónomas e independientes.

Riesgo

- Coartar y limitar las conductas autónomas.
- Impedir su participación en las decisiones.
- Autoritarismo.
- No tener en cuenta al niño.
- Fomentar la dependencia emocional.
- Suscitar temores y desconfianza.

Curiosidad sexual, imitación y contacto

Prevención

- Dotar de respuestas adaptadas a la edad y curiosidad.
- Procurar modelos adecuados de comportamiento sexual.
- Permitir juegos y autoestimulación sexual.
- Proteger de abusos.
- Educar en la igualdad y el respeto.

Riesgo

- No escuchar ni responder a las preguntas.
- Engañar y aprovecharse de la condición de poder frente al menor.
- Castigar manifestaciones infantiles de la sexualidad.
- Abuso sexual.
- Actitudes sexistas y poco respetuosas.

Relación con el entorno físico y social: protección de riesgos imaginarios

Prevención

- Escuchar, comprender y responder a sus temores: miedo al abandono, rivalidad fraterna, miedo a la enfermedad, miedo a la muerte, etc.
- Ofrecer conductas y pensamientos alternativos para superar los miedos.

Riesgo

- Provocar miedos en el menor: amenaza de abandono, discusiones inadecuadas, etc.
- Provocar inseguridad a través de críticas y devaluaciones continuas, violencia verbal y física.

Interacción lúdica

Prevención

- Juegos e interacciones que se adecúen al nivel de comprensión del niño.
- Promover juegos en la familia y con amigos.

Riesgo

- No disponibilidad de tiempo.
- Juguetes inadecuados: bélicos, sexistas, peligrosos, etc.



MALTRATO INFANTIL: CONCEPTO Y TIPOLOGÍA

La situación actual de la infancia y la adolescencia en nuestro país podría hacernos pensar que la consideración del niño como persona con derechos y necesidades específicas es algo aceptado por la sociedad desde hace mucho tiempo, pero nada más lejos de la realidad dada la existencia de la explotación laboral infantil, turismo sexual infantil, pornografía infantil a través de Internet, abuso sexual, malos tratos físicos, maltrato emocional, negligencia, etc.

Aunque el término "maltrato infantil" engloba situaciones diferentes, algunos aspectos comunes entre todas ellas son las siguientes:

- Constituyen la manifestación y resultado de un conjunto de problemas que afectan al bienestar psicológico de los padres/tutores y a su entorno presente y pasado.
- Afectan negativamente a la salud física y/o psicológica del niño y comprometen su desarrollo adecuado.
- Sus efectos negativos aumentan en intensidad a medida que la situación se cronifica o es más severa.

CONCEPTO

Cuando hablamos de maltrato infantil muchas veces imaginamos escenas terribles en las que los niños son sometidos a la crueldad de los adultos, aunque la mayoría de las situaciones de maltrato pueden pasar más desapercibidas. De hecho, la negligencia, la falta de supervisión, el desinterés y el abandono emocional son más frecuentes de lo que podamos pensar.

Definir los malos tratos a la infancia parece sencillo, sin embargo resulta complejo. Existe un consenso referente a los grandes Síndromes del Niño Maltratado y situaciones de alarma social, pero otras circunstancias no se presentan tan evidentes. Los propios profesionales tienen sus criterios, lo que se traduce en la existencia de múltiples definiciones.

La Convención de los Derechos de los Niños de las Naciones Unidas en su Artículo 19, se refiere al maltrato infantil, como: *"Toda violencia, perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, mientras que el niño se encuentre bajo la custodia de sus padres, de un tutor o de cualquiera otra persona que le tenga a su cargo"*.

La legislación española define el desamparo legal, Código Civil, Art. 172, como: *"Situación que se produce de hecho a causa del incumplimiento, o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de menores, cuando estos queden privados de la necesaria asistencia moral o material"*.

A partir de estos conceptos se establece una definición aceptada por una buena parte de los profesionales que trabajan en el tema de la protección infantil y que considera el maltrato infantil como:

"Acción, omisión o trato negligente, no accidental, que prive al niño de sus derechos y su bienestar, que amenacen y / o interfieran su ordenado desarrollo físico, psíquico y / o social y cuyos autores pueden ser personas, instituciones o la propia sociedad".

Esta es la definición aportada por el Observatorio de la Infancia del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, y será la que a partir de ahora se asumirá como la definición más apropiada para referirse a los malos tratos a la infancia.

La definición incluye lo que se hace (acción), lo que se deja de hacer (omisión), o se realiza de forma inadecuada (negligencia), ocasionando al niño no solamente daño físico, psicológico (emocional y social), sino que considerándole persona – objeto de derecho incluye sus derechos y su bienestar, y cuyos autores pueden ser las personas (familiares o no) y las instituciones – administraciones (maltrato institucional).

Entre los profesionales dedicados a la atención del menor se ha introducido una idea pro-activa sobre el maltrato; se trata del concepto del "buen trato infantil", que estaría determinado por la atención al niño según sus necesidades y derechos, lo que implica un avance importante en la atención a la infancia promoviendo criterios de buena práctica y estándares de calidad.



ALGUNOS DATOS SOBRE EL MALTRATO INFANTIL

La prevalencia real del maltrato infantil es desconocida, ya que la mayoría de los casos no son detectados. El conocimiento del número de casos viene condicionado por la propia naturaleza del problema, que en gran número se produce dentro de la propia familia, el miedo a la denuncia, la formación insuficiente de los profesionales, que el agredido sea un niño, etc. Diferentes expertos asemejan la situación a la de un iceberg, estimando que los casos detectados son sólo una parte de los casos reales.

A pesar de la dispersión de los resultados entre los estudios realizados hasta el momento en España, se da una cierta concordancia en una serie de conclusiones sobre las características personales y familiares y sobre las situaciones sociales que rodean a los casos de maltrato, concordancia extensible a los datos que se hallan en otras publicaciones internacionales. Estos puntos de acuerdo son los siguientes:

- El maltrato es algo más frecuente entre los chicos que entre las chicas.
- Se ha confirmado que muchos de los menores maltratados han sufrido más de un tipo de maltrato.
- El maltrato se da en niños de todas las edades. El maltrato físico es más frecuente en menores de 2 años y el abuso sexual es más frecuente a partir de los 9 años y sobre todo entre los 12 y los 15.
- En todos los casos hay una acumulación de factores de riesgo como son los escasos recursos de apoyo. Se aducen también factores como el ser un niño prematuro, padecer enfermedades frecuentes o ser hiperactivo, y sobre todo situaciones socio-familiares como el desempleo, la desestructuración familiar, ambientes carentes de afecto, el alcoholismo y la drogadicción o una vivienda inadecuada.

En el caso concreto de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, en base a la implantación de la hoja de notificación de maltrato infantil a nivel interno de los diversos Servicios y Unidades de la Secretaría Autonómica de Acción Social, Menor y Familia, hemos podido analizar los datos de 2412 menores en posible situación de riesgo y desamparo en la Región de Murcia, desde el año 2003 hasta el año 2005, y de los que podemos deducir el perfil del menor maltratado:

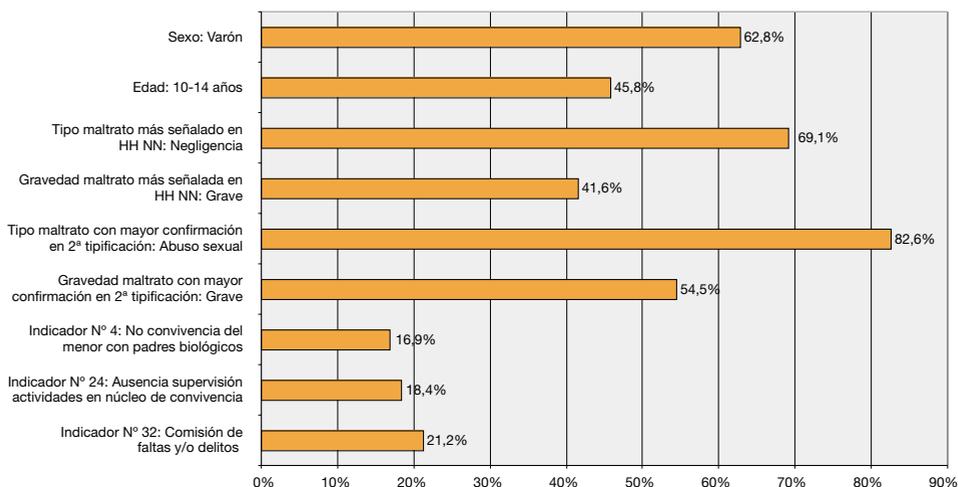


"Suele ser varón, con un intervalo de edad entre los 10 y los 14 años –siendo la media de edad de 10 años–. De la hoja de notificación se desprende que sufre un maltrato principalmente por negligencia y grave. Aunque en la hoja de tipificación –que se realiza tras valorar los casos notificados– el abuso sexual es el de menor incidencia, encontramos que es el tipo de maltrato más frecuentemente verificado, concretamente el abuso sexual grave. Además, encontramos que los indicadores subyacentes son del tipo "No convivencia del menor con padres biológicos", "Ausencia de supervisión de actividades en núcleo de convivencia" y "Comisión de faltas y/o delitos".

PERFIL DEL MENOR MALTRATADO (AÑOS 2003, 2004 Y 2005)

Sexo: Varón	62,8%
Edad: 10-14 años	45,8%
Tipo maltrato más señalado en HH NN: Negligencia	69,1%
Gravedad maltrato más señalada en HH NN: Grave	41,6%
Tipo maltrato con mayor confirmación en 2ª tipificación: Abuso sexual	82,6%
Gravedad maltrato con mayor confirmación en 2ª tipificación: Grave	54,5%
Indicador Nº 4: No convivencia del menor con padres biológicos	16,9%
Indicador Nº 24: Ausencia supervisión actividades en núcleo de convivencia	18,4%
Indicador Nº 32: Comisión de faltas y/o delitos	21,2%

PERFIL DEL MENOR MALTRATADO (AÑOS 2003, 2004 Y 2005)



TIPOLOGÍA

El maltrato no es un hecho aislado, sino que es un proceso que viene determinado por la interacción de múltiples factores: sociales, familiares, personales... no siempre delimitados cuantitativa ni cualitativamente. Su clasificación sólo implica determinar el problema emergente o más relevante que afecta al niño, pero no debemos olvidar la existencia de una multicausalidad (contextos maltratantes). La tipología del maltrato puede clasificarse desde tres perspectivas:

EL MOMENTO EN EL QUE SE PRODUCE

- **Prenatal:** cuando el maltrato se produce antes del nacimiento del niño.
- **Postnatal:** cuando el maltrato se produce durante su vida extrauterina.

LOS AUTORES

- **Familiar:** cuando los autores del maltrato son familiares del menor, principalmente familiares en primer grado (padres, biológicos o no, abuelos, hermanos, tíos, etc.).
- **Extrafamiliar:** cuando los autores del maltrato no son familiares del menor, o el grado de parentesco es muy lejano (familiares en segundo grado) o no tienen relaciones familiares.
- **Institucional:** es el maltrato provocado por las instituciones públicas, bien sean sanitarias, educativas, etc.
- **Social:** cuando no hay un sujeto concreto responsable del maltrato, pero hay una serie de circunstancias externas en la vida de los progenitores y del menor que imposibilitan una atención o un cuidado adecuado del niño.

LA ACCIÓN U OMISIÓN CONCRETA QUE SE ESTÁ PRODUCIENDO

- **Maltrato físico:** toda acción de carácter físico voluntariamente realizada que provoque o pueda provocar lesiones físicas en el menor.
- **Negligencia:** dejar o abstenerse de atender a las necesidades del niño y a los deberes de guarda y protección o cuidado inadecuado del niño.
- **Maltrato emocional:** toda acción, normalmente de carácter verbal, o toda actitud hacia un menor que provoquen, o puedan provocar en él, daños psicológicos.
- **Abuso sexual:** cualquier comportamiento en el que un menor es utilizado por un adulto u otro menor como medio para obtener estimulación o gratificación sexual.



Centrando nuestra atención en el momento en el que se produce y en la acción u omisión concreta que se está produciendo, encontramos diferentes formas en que se manifiesta la no atención al niño según sus derechos y necesidades.

MALTRATO PRENATAL

El recién nacido presenta alteraciones como crecimiento anormal, patrones neurológicos anómalos, síndromes de abstinencia, etc. imputables al consumo de drogas, alcohol, o a la falta de cuidados durante el embarazo.

Por acción

Circunstancias de vida de la madre en las que exista voluntariedad, que influyan negativa o patológicamente en el embarazo y repercutan en el feto.

- Formas: Hábitos tóxicos de la madre: alcoholismo (síndrome alcohólico fetal), toxicomanías (síndrome de abstinencia neonatal), promiscuidad sexual, enfermedades de transmisión sexual, tensiones graves y múltiples en la pareja durante el embarazo, embarazo abocado inicialmente a la interrupción voluntaria, hijo no deseado, falta de aceptación del rol de madre.

Por omisión

No-atención a las necesidades y cuidados propios del embarazo, que tienen repercusiones en el feto.

- Formas: Embarazos sin seguimiento médico, alimentación deficiente, exceso de trabajo corporal, negligencia personal en alimentación e higiene.

MALTRATO FÍSICO

Uso del castigo físico como método de disciplina habitual, propinar golpes o palizas al niño debido a la falta de control o a reacciones de ira de los cuidadores; que el niño esté mal alimentado, mal vestido, sucio; que no se atiendan sus necesidades médicas, de seguridad, de educación, etc.

Por acción

Cualquier acto, no accidental, que provoque daño físico o enfermedad en el niño o le coloquen en situación de grave riesgo de padecerlo.

- Formas: lesiones cutáneas (equimosis, heridas, hematomas, excoriaciones, escaldaduras, quemaduras, mordeduras, alopecia traumática), fracturas, zarandeado, asfixia mecánica, intoxicaciones, síndrome de Münchausen por poderes

Por omisión (negligencia)

Situación en que las necesidades físicas básicas del menor (alimentación, higiene, cuidados médicos) y su seguridad (protección, vigilancia...) no son atendidas temporal o permanentemente por ningún miembro del grupo que convive con el niño o niña.

- Formas: desatención, abandono, retraso de crecimiento no orgánico, malnutrición, raqui-



(provocar o inventar síntomas en los niños que inducen a someterlos a exploraciones, tratamientos e ingresos hospitalarios innecesarios).

tismo, "niños de la calle", constantemente sucio, problemas físicos o necesidades médicas no atendidas o ausencia de los cuidados médicos rutinarios (vacunaciones).

MALTRATO EMOCIONAL

Hostilidad verbal crónica en forma de insulto, desprecio, crítica o amenaza de abandono, o constante bloqueo de las iniciativas de interacción infantiles (desde evitación hasta el encierro o confinamiento) por parte de cualquier miembro del grupo familiar.

Por acción

Acción capaz de originar cuadros psicológicos–psiquiátricos por afectar a sus necesidades según los diferentes estadios evolutivos y características del niño (pueden causar serios deterioros en el desarrollo emocional, social e intelectual). Formas:

- Rechazar (negarse a admitir la legitimidad e importancia de las necesidades del niño).
 - * Hasta los dos años: Rechazo a formar una relación primaria con el niño o la niña y a responder a las iniciativas primarias de apego y a las iniciativas naturales de contacto humano. Ej.: no devolver las sonrisas y vocalizaciones al niño.
 - * De los dos a los cuatro años: exclusión activa del niño de las actividades familiares. Ej.: no llevar al niño a las reuniones o actividades familiares, rechazar los gestos de cariño del niño.
 - * Principios de edad escolar: Transmisión constante al niño de una valoración negativa de sí mismo. Ej.: utilizar frecuentemente apelativos tales como "monstruo" o "malo", desprecio constante de los logros del niño, hacer al niño cabeza de turco de la familia.
 - * Adolescencia: Rechazo a aceptar los cambios en el rol social esperados en el joven, es decir, la evolución hacia una mayor autonomía y autodeterminación. Ej.: tratar al adolescente como un niño pequeño (infantilizar), someter

Por omisión

Omisión o negligencia en la atención a las necesidades emocionales del niño. Formas:

- Falta persistente de respuestas por parte de los padres o cuidadores a la proximidad e interacción iniciadas por el niño (privación afectiva).
- Falta de iniciativa de interacción y contacto por parte de una figura estable.
- No atender las necesidades afectivas del niño (cariño, estabilidad, seguridad, estimulación, apoyo, protección, rol en la familia, autoestima, etc.).
- Ignorar (privar al niño de la estimulación necesaria limitando su crecimiento emocional y su desarrollo intelectual).
- Aislar (privar al niño de oportunidades para entablar relaciones sociales).



al adolescente a humillaciones verbales y críticas excesivas, expulsar al joven de la familia.

- Aterrorizar (amenazar al niño con un castigo extremo o con uno vago pero siniestro que intentan crearle un miedo intenso).
 - * Hasta los dos años: Ruptura consistente y deliberada de la tolerancia del niño a los cambios y los nuevos estímulos. Ej.: burlarse del niño, respuesta extrema e impredecible a su conducta.
 - * Hasta los cuatro años: Gestos y palabras exagerados que tratan de intimidar, amenazar o castigar al niño. Ej.: amenazas verbales de daño extremo o "misterioso", enfurecimientos frecuentes con el niño alternados con periodos de cariño artificial.
 - * Principios de edad escolar: Se manifiesta en la exigencia de respuesta a demandas contradictorias, crítica constante, etc. Ej.: forzar al niño a elegir entre los dos padres enfrentados, cambiar frecuentemente los "papeles" en las relaciones padre-hijo, criticar constantemente sin dar posibilidad al niño de alcanzar las expectativas puestas en él.
 - * Adolescencia: Amenaza al joven de exponerle a la humillación pública. Ej.: amenazar con revelar a otros adultos o compañeros conductas o situaciones embarazosas del adolescente. Ej.: problemas de enuresis, experiencias sexuales previas.
- Violencia doméstica.
 - * Se producen de manera permanente situaciones de violencia entre los padres, en presencia del niño o niña.
 - * El maltrato emocional al que están sometidos siendo testigos de la violencia ejercida normalmente contra la madre les lleva a padecer alteraciones en su desarrollo social y afectivo tales como el estrés postraumático, los problemas en las relaciones sociales, problemas de aprendizaje y de conducta, etc.



ABUSO SEXUAL

Podemos encontrar que los autores son adultos (utilización que un adulto hace de un menor de 18 años para satisfacer sus deseos sexuales desde una posición de poder o autoridad, pudiendo hacerse uso del engaño, la amenaza o la violencia), u otros menores (situaciones en las que los abusadores son menores de 18 años que abusan de niños de menor edad).

Por acción

Abuso sexual, implicación de niños en actividades sexuales, para satisfacer las necesidades de un adulto. Formas:

- Con contacto físico: violación, incesto, vejación sexual (tocamiento/manoseo a un niño con o sin ropa, alentar, forzar o permitir a un niño que toque de forma inapropiada al adulto).
- Sin contacto físico: solicitud indecente a un niño o seducción verbal explícita, realización del acto sexual o masturbación en presencia de un niño, exposición de los órganos sexuales a un niño, promover la prostitución infantil, pornografía.

Por omisión

No atender a las necesidades del niño y a su protección en el área de la sexualidad.

- Formas: No dar credibilidad al niño, desatender su demanda de ayuda, no educar en la asertividad, madre que prefiere "no verlo", consentimiento pasivo en el incesto, falta de protección, formación e información.

OTROS TIPOS DE MALOS TRATOS

EXPLOTACIÓN LABORAL

Por acción

Utilización de niños para obtener beneficio económico, que implique explotación y el desempeño de cualquier trabajo que pueda entorpecer su educación, o ser nocivo para su salud o desarrollo físico, mental, espiritual o social.

- Formas: mendicidad, trabajo profesional, venta ambulante... con desatención al niño.

Por omisión

No atender las necesidades educativas del niño y de formación para la vida laboral.

- Formas: falta de preparación laboral y / o escolarización que afecte a sus posibilidades profesionales atribuibles a omisión o negligencia de los adultos responsables.



MALTRATO INSTITUCIONAL

Por acción

Cualquier legislación, programa, procedimiento o actuación de los poderes públicos, o derivada de la actuación individual profesional, que comporte abuso, detrimento de la salud, seguridad, estado emocional, bienestar físico, correcta maduración, o que viole los derechos básicos del niño.

- Formas: burocracia excesiva, realizar exploraciones médicas innecesarias o repetidas, no respetar los derechos del niño...

Por omisión

Omisión o negligencia de los poderes públicos, o derivada de la actuación individual profesional, que comporte abuso, detrimento de la salud, la seguridad, el estado emocional, el bienestar físico, la correcta maduración, o que viole los derechos básicos del niño.

- Formas: falta de agilidad en la toma de medidas de protección, en la coordinación, en los equipamientos necesarios para la atención al niño y su familia.

CORRUPCIÓN

Los padres facilitan y refuerzan pautas de conductas antisocial o desviadas (especialmente en el área de la agresividad, sexualidad y drogas) que impiden el normal desarrollo e integración social del niño. También se incluyen situaciones en las que los padres utilizan al niño para la realización de acciones delictivas (transporte de drogas, hurtos...).

A pesar de la utilidad práctica de considerar los diferentes subtipos de malos tratos infantiles de forma independiente es necesario saber que en la realidad no es frecuente encontrar casos en los que únicamente se dé una única categoría de maltrato infantil: lo frecuente es que exista solapamiento entre las distintas formas (maltrato físico y maltrato emocional, abandono físico y emocional, etc.).



(6)

FACTORES QUE INFLUYEN EN EL MALTRATO

Los estudios que abordan el origen del maltrato infantil analizando causas únicas y aisladas muestran resultados poco concluyentes. Las investigaciones actuales sobre el comportamiento humano adoptan una perspectiva en la que se analiza la interacción entre diferentes factores que pueden incidir en ese comportamiento. Desde este planteamiento interactivo se considera que el maltrato infantil se produce como resultado de la interacción entre múltiples factores de riesgo: individuales (de los propios padres y de sus hijos), familiares, sociales y culturales, provocando y manteniendo este tipo de comportamiento.

Esta forma de estudiar el origen del maltrato infantil permite comprender en profundidad su origen y desarrollo y, de este modo, plantear modelos globales para intervenir y erradicarlo.

Como señala De Paúl (De Paúl, 1988), conocer la naturaleza de este fenómeno puede ser fundamental para comprender, es decir, *"para llegar a considerar que determinadas condiciones sociofamiliares y personales han provocado que una persona acabe comportándose así y que posiblemente cualquier persona en las mismas condiciones realizaría esa misma conducta. No significa justificar ni mucho menos no tratar de solucionarlo, sino todo lo contrario: comprender este tipo de situaciones y a la vez tener una explicación de por qué se están produciendo es alcanzar esa doble vertiente emocional e intelectual que es el primer paso para poder iniciar un abordaje riguroso de cada situación basado en datos objetivos y en una conceptualización no cargada de prejuicios y rechazo indiscriminado hacia la persona que lleva a cabo estas situaciones"*.

FACTORES DE RIESGO

Conocer esta naturaleza multicausal es también necesario si queremos detectar situaciones en las que, a pesar de que no se haya producido aún ningún episodio de maltrato infantil, existen determinados factores de riesgo que aumentan la probabilidad de que ocurran episodios de maltrato, bien por parte de los padres o cuidadores, bien por parte del niño (Wolfe, 1987; Díaz Aguado et al., 1995; Milner, 1990).



FACTORES INDIVIDUALES DE LOS PADRES O CUIDADORES

- Haber sido objeto de abuso o negligencia en su infancia y carecer de modelos de crianza adecuados.
- Hiperreactividad a los estímulos del ambiente, en concreto a los relacionados con el menor, como son los lloros o juegos, y que conlleva respuestas desproporcionadas e impulsivas.
- Baja tolerancia al estrés, por lo que se ven desbordados fácilmente por las conductas de sus hijos.
- Pocas habilidades para resolver conflictos, niegan el problema, se aíslan o reaccionan agresivamente.
- Déficit de estrategias para resolver los problemas que se presentan en la educación de los niños.
- Trastornos emocionales (ansiedad, depresión, etc.) mentales o físicos, que les impide reconocer y responder adecuadamente a las necesidades del niño.
- Baja autoestima y fuerte dependencia emocional de otras personas, por lo que priorizan su necesidad emocional a la de sus hijos.
- Problemas de ludopatía, drogodependencias o alcoholismo que les impide atender y percibir las necesidades de sus hijos.
- Dificultades para ponerse en el lugar de sus hijos y falta de sensibilidad por sus necesidades.
- Estilo comportamental y conceptual rígido, bajo nivel intelectual, que les dificulta adaptarse a las necesidades cambiantes de sus hijos.

FACTORES INDIVIDUALES DEL NIÑO

- El nacimiento prematuro, con bajo peso, con temperamento difícil.
- El déficit físico o psíquico.
- Las enfermedades neurológicas congénitas o adquiridas.
- Los problemas médicos crónicos o retrasos en el desarrollo.
- Los problemas de conducta (agresividad, oposición, mentiras, absentismo escolar, etc.).
- La insatisfacción de las expectativas de sus padres (por sexo, salud, atractivo físico, etc.).

También podemos encontrar factores de riesgo relacionados con el funcionamiento familiar (de Paúl et al., 1988; Crittenden, 1985; Cerezo, 1992) y relacionados con el contexto socio-cultural (Gracia y Musitu, 1993; Garbarino et al., 1986).



FACTORES FAMILIARES

- Composición familiar, cuando se evidencia desestructuración, poca cohesión y cuando los roles y funciones de sus miembros no están delimitados ni definidos. En general, se ha encontrado riesgo asociado a familias formadas por un solo progenitor, elevado número de hijos, padres adolescentes o excesivamente inmaduros o familias reconstituidas.
- Los conflictos conyugales que pueden desembocar en episodios de violencia dirigida al hijo. La violencia de la pareja funciona de modelo para la resolución de conflictos del niño con otros y para la legitimación de la violencia como modo de resolver conflictos.
- El estilo perceptivo de los padres con respecto al hijo está distorsionado. Tienen a percibir la conducta de sus hijos de forma negativa, como intencionada para provocarles.
- La falta de expectativas realistas con respecto al comportamiento y capacidades de su hijo: en ocasiones atribuyéndoles más responsabilidades y capacidades de las que pueden asumir, en otras subestimando sus capacidades.
- El desconocimiento acerca de las necesidades infantiles produce con frecuencia sentimientos de incapacidad en los padres y conflictos con los hijos.
- El estilo de disciplina utilizado por los padres es excesivamente laxo o excesivamente punitivo, y manifiestan dificultades para controlar la conducta de sus hijos.
- La baja frecuencia de comportamientos positivos que se dirigen al niño, así como una menor interacción y comunicación con los hijos en general.

FACTORES SOCIO-CULTURALES

- El desempleo, la pobreza, o los problemas laborales, ya que producen inseguridad, temor, irritabilidad y falta de proyección de futuro.
- El aislamiento social, puesto que conlleva que la familia carezca de fuentes de apoyo y de información, así como de puntos de referencia en el área afectiva y económica.
- La familia vive en un barrio que carece de un sentimiento de identidad, de responsabilidad colectiva y donde las condiciones de vida dominantes son la pobreza, la marginación y la violencia.
- Aprobación social de la violencia como método de resolver los problemas de relación.
- Defensa extrema del valor de la privacidad de la familia.
- Valores y actitudes negativos hacia la mujer, la infancia y la paternidad.



FACTORES DE COMPENSACIÓN

Es importante advertir que la presencia de factores de riesgo no significa automáticamente la aparición de malos tratos o de incapacidad para cuidar adecuadamente a los hijos. De hecho hay familias que presentan varios de estos factores de riesgo y, sin embargo, ofrecen buen trato a sus hijos.

Así, también existen otros factores que pueden compensar y proteger a estas familias disminuyendo la probabilidad de que se produzca el maltrato (factores protectores), cuyo conocimiento permite entender la importancia de implantar programas y servicios que ayuden a estas familias a reducir las situaciones de riesgo.

Estos factores compensadores pueden considerarse también en el ámbito individual, familiar y sociocultural.

FACTORES INDIVIDUALES

- Buena capacidad intelectual.
- Reconocer que se han tenido experiencias de maltrato durante la infancia.
- Historia de relaciones positivas con uno de los progenitores.
- Poseer habilidades y talentos especiales.
- Poseer habilidades interpersonales adecuadas.

FACTORES FAMILIARES

- Tener hijos físicamente sanos.
- Apoyo del cónyuge o pareja.
- Seguridad económica.
- Habilidades de enfrentamiento de problemas, empatía.



FACTORES SOCIOCULTURALES

- Presencia de apoyos sociales efectivos.
- Ausencia de sucesos estresantes.
- Afiliación religiosa fuerte.
- Haber tenido buenas experiencias escolares y relaciones con los iguales.
- Intervenciones terapéuticas.
- Asunción sociocultural del niño como sujeto de derechos.
- Divulgaciones de los Derechos del Niño reconocidos por la ONU.
- Prosperidad económica.
- Normas culturales opuestas al uso de la violencia.
- Buena comunidad con servicios.
- Confortable calidad de vida.
- Fuentes de soporte social informal.
- Adecuados recursos de cuidado y atención.
- Trabajo estable.



MITOS Y FALSAS CREENCIAS SOBRE EL MALTRATO

Existe una serie de obstáculos que dificultan que los profesionales asuman su responsabilidad en el bienestar infantil en la detección y notificación de aquellas situaciones en las se sospecha que se están produciendo malos tratos infantiles.

Uno de estos obstáculos es mantener falsas creencias sobre el maltrato. Por ejemplo, cuando pensamos en maltrato infantil, generalmente solemos referirnos a las situaciones más graves, crueles y perversas, olvidando que existen muchas otras formas de maltratar a la infancia. Esta creencia, apoyada por los medios de comunicación, que sólo se hacen eco de los casos más aberrantes (menos frecuentes), y por los estereotipos erróneos que existen en la sociedad, limitan la información que la sociedad recibe. Esta información inadecuada dificulta la detección de muchas situaciones de maltrato menos visibles socialmente, pero no por eso menos graves.

A modo ilustrativo, presentamos la siguiente tabla de ideas erróneas sobre el maltrato y sus correspondientes contrapartidas basadas en la realidad.

ES FALSO QUE:	ES VERDADERO QUE:
<p>El maltrato infantil es un fenómeno infrecuente.</p>	<p>La mayoría de la población piensa que la frecuencia de los malos tratos es más baja de lo que realmente es. En nuestro país se han realizado pocos estudios sobre la incidencia del maltrato infantil y los que se han realizado se han centrado en una ciudad, provincia o comunidad autónoma. Los resultados son variables situando la tasa de maltrato infantil entre un 4 y un 15% (Jiménez y cols., 1995; Moreno y cols., 1995; De Paul y cols., 1995). En la Secretaría Autonómica de Acción Social, Menor y Familia, desde el año 2003 hasta el año 2005, se registraron 2412 casos. De estos, el 93.8% corresponde a notificaciones de sospecha de maltrato y el 6.2% restante a notificaciones de maltrato.</p>

ES FALSO QUE:

La violencia y el amor no pueden darse al mismo tiempo en la misma familia.

El maltrato infantil sólo se da en clases sociales bajas o desfavorecidas económicamente.

Sólo las personas alcohólicas, drogodependientes o mentalmente perturbadas pueden llevar a cabo estas acciones.

Los padres pueden hacer con sus hijos lo que quieran y nadie puede interferir.

ES VERDADERO QUE:

Son muchos los niños y niñas que a pesar de los malos tratos recibidos quieren a sus padres, y esta coexistencia de violencia y amor hace que el niño crezca creyendo que la violencia es aceptable. Lo mismo ocurre a los adultos que pueden haber aprendido que la violencia es aceptable y justificable.

El maltrato infantil se da en todas las clases sociales. Aunque en las familias más desfavorecidas existe un mayor número de estresores sociales que pueden afectar directamente a las relaciones padres-hijos, las familias con recursos económicos y sociales también pueden maltratar.

Muchas personas piensan que el maltrato infantil es consecuencia de la maldad intrínseca de los padres o de una deformación patológica individual. Y sin embargo, la proporción de padres y madres que maltratan a sus hijos y padecen algún tipo de alteración psiquiátrica grave es bastante reducida, algunas investigaciones la sitúan en torno al 5 y 10% de los casos. Este tipo de explicaciones sobre las causas del maltrato provoca, además, un alejamiento irreal del fenómeno del concepto de "normalidad", al tiempo que elimina de su explicación los datos referentes a las influencias contextuales de tipo social, económico y cultural.

Las personas aparentemente normales, sin problemas de adicción o patologías mentales pueden maltratar. No todas las personas con este tipo de problemas agreden a sus hijos.

Aunque resulta comprensible una cierta preocupación por inmiscuirse en la privacidad de las familias, hay que tener presente que los hijos no son propiedad de los padres. Aunque es obligación de una familia cuidar y proteger a los más pequeños, la responsabilidad del bienestar de la infancia recae sobre toda la comunidad.



ES FALSO QUE:	ES VERDADERO QUE:
	<p>El profesional docente debe intervenir cuando sospecha que se está produciendo una situación de maltrato con el objeto de determinar si el niño está en peligro y si es necesario protegerlo. Informar a los Servicios Sociales o actuar con medidas de protección es la única manera de que el niño y su familia puedan solucionar sus problemas.</p>
<p>Los niños necesitan mano dura, ya que de otro modo no aprenden.</p>	<p>La utilización del castigo físico como método de disciplina provoca reacciones agresivas que aumentan la frecuencia y gravedad de los conflictos de la familia. De tal modo que se necesitan cada vez más castigos y de mayor intensidad para controlar la conducta infantil, produciéndose una escalada de violencia entre padres e hijos. Por el contrario, una disciplina basada en principios democráticos y no violentos genera la cooperación de los más pequeños.</p>
<p>Solo si los daños que sufre el niño son graves se puede y se debe intervenir.</p>	<p>En ocasiones, los daños que sufre el niño son leves, pero se repiten con frecuencia siendo tan perjudiciales como aquellos en que en un solo episodio provoca daños graves. Es necesario intervenir incluso cuando aún no se perciba la existencia de daños leves. Es mejor tener en cuenta que hay que intervenir cuando se piense que la forma de actuar del padre o madre puede convertirse en una forma de maltrato.</p>
<p>Maltratar es dañar físicamente a un niño, dejándole graves secuelas físicas.</p>	<p>Cuando se habla de malos tratos a un niño se incluyen tanto las acciones abusivas, como las omisiones y negligencias. Aunque los malos tratos físicos tienen una gran trascendencia pública por la indignación que generan, son más frecuentes aquellos otros tipos de malos tratos que se caracterizan por no atender satisfactoriamente necesidades emocionales o físicas básicas para el desarrollo.</p>



ES FALSO QUE:

Denunciando no se consigue que se resuelva la situación de la familia. Además, denunciar es algo demasiado complicado y lento.

Todas las personas que son maltratadas en la infancia serán maltratadores en el futuro.

La naturaleza humana impulsa a los progenitores al cuidado y atención a sus hijos.

ES VERDADERO QUE:

Es un sentimiento muy extendido que se basa en generalizar algunas situaciones en las que la intervención protectora no ha servido de mucho o ha sido mal llevada. Muchas veces este sentimiento procede de una mala experiencia del profesional que una vez estuvo implicado en un caso y, según su parecer, no se actuó de modo correcto. Sin embargo, si un niño se encuentra en una situación de abuso o abandono lo que sirve de bien poco es dejar las cosas como están.

Es cierto que el hecho de realizar la notificación no garantiza que el niño y su familia vayan a recibir la ayuda que necesitan. Sin embargo, estos niños no pueden ser ayudados a menos que previamente sean identificados y conocidos por los Servicios de Protección Infantil y para eso es imprescindible la notificación. Por otro lado, el que un docente no denuncie un caso de maltrato infantil excusándose en la lentitud y burocracia que el proceso implica le hace cómplice de esa situación. No debemos olvidar que es la colaboración y coordinación entre profesionales lo que puede hacer que se agilice el caso.

La creencia dogmática de la transmisión generacional del maltrato no tiene por qué cumplirse. No todas las personas maltratadas serán maltratadoras, ni tampoco todas las personas que maltratan a sus hijos han sido maltratadas en su infancia. Actualmente, los datos tan solo permiten afirmar que en torno al 30-35% de las personas que sufrieron en su infancia maltrato llegan a maltratar a sus propios hijos. A pesar de constituir un factor de riesgo, no podemos olvidar que el ciclo de la violencia se puede parar y que entre el 65 y el 70% de personas maltratadas consiguen romper este ciclo.

Algunas personas son incapaces de atender adecuadamente a sus hijos bajo determinadas condiciones. Ser padre no implica en todos los casos saber, querer



ES FALSO QUE:	ES VERDADERO QUE:
	o poder hacer lo más adecuado para los hijos. La parentalidad está compuesta por una serie de comportamientos que se pueden aprender.
Sólo podemos decir que un niño es maltratado cuando los padres lo hacen intencionalmente.	Muchos de los padres y madres que maltratan a sus hijos no son conscientes de lo que hacen. En muchas ocasiones estos comportamientos y actitudes se deben a factores como la inexperiencia, actitudes erróneas sobre la educación, ignorancia, etc. En cualquier caso, la intencionalidad en las conductas no es un requisito necesario para considerar que un niño está siendo maltratado.
Cada sociedad, cada familia tiene unas costumbres y valores propios en el modo de criar, cuidar y educar a los niños.	Todos los niños tienen unas necesidades físicas, emocionales, cognitivas y sociales básicas que han de ser cubiertas, independientemente de los valores culturales de su familia. Las leyes que definen lo que es desprotección infantil son aplicables a todas las familias, sin excepciones culturales.
Los padres y madres que maltratan a sus hijos merecen únicamente ser castigados.	Algunas personas tienden a anteponer las medidas punitivas a las rehabilitadoras, considerando necesario que las personas paguen una determinada culpa por los actos cometidos. Aunque las medidas punitivas algunas veces deban tenerse en cuenta, la protección infantil está más necesitada de una actitud social protectora y rehabilitadora que permita a los padres y madres con dificultades afrontar de forma adecuada sus obligaciones parentales.
Los niños se inventan las historias sobre abusos sexuales.	Cuando un niño denuncia un abuso hay que escucharlo, especialmente cuanto menor sea su edad. Es más frecuente que las denuncias falsas sean realizadas por adolescentes.
Una mujer nunca abusaría sexualmente de un menor.	Aunque es verdad que la mayoría de los abusos sexuales los cometen los hombres, también algunas mujeres pueden cometer abuso sexual, sobre todo se debe tener en cuenta este supuesto cuando el menor declara haber sufrido abuso sexual por parte de una mujer, aunque esto sea muy poco habitual.



ES FALSO QUE:	ES VERDADERO QUE:
Las madres son colaboradoras de los abusadores en las situaciones de abuso sexual a las hijas.	En algunas ocasiones, las madres también sufren la opresión y violencia de los maridos agresores sexuales. Además, las amenazas del agresor pueden conseguir que la víctima mantenga en secreto la situación, incluso con su madre.
El incesto o abuso sexual sólo afecta a chicas o chicos con comportamientos negativos o desadaptados.	El hecho de que algunas de las víctimas de abuso sexual tengan más riesgo de tener una vida sexualmente promiscua, de prostituirse, etc., suele ser, en la mayoría de los casos, una consecuencia del abuso sexual, no una causa.
Los niños y las niñas, a menudo, seducen a los adultos.	Esta creencia podría traducirse diciendo que para ciertos adultos algunas conductas infantiles son percibidas como provocadoras o seductoras. Es el adulto quien se siente seducido, el niño o niña no seduce sexualmente al adulto.
Las víctimas de los abusos sexuales suelen ser adolescentes.	El abuso sexual se puede producir a cualquier edad, siendo los sucesos sobre los más pequeños más graves y difíciles de detectar, por su mayor incapacidad para defenderse y para denunciarlo. Con frecuencia los abusadores se las arreglan (a través de chantajes, prohibiciones, amenazas, etc.) para que las víctimas no lo cuenten a nadie.
El perpetrador de un abuso sexual suele ser una persona sin escrúpulos y alguien ajeno a la familia.	La mayor parte de los abusadores suelen ser familiares directos o personas cercanas a la víctima (padre, tío, abuelo, hermano, vecino, amigo de la familia, monitor, etc.), que presentan una imagen normalizada y socialmente aceptada.
El abuso sexual es fácil de reconocer.	La mayor parte de los casos de abuso sexual no son conocidos por las personas cercanas a las víctimas, ya que éste es un problema que tiende a negarse o a ocultarse.

Las falsas creencias que persisten acerca del maltrato infantil pueden llevar a que no se observen como inadecuados muchos hechos que deben ser denunciados y, por tanto, pueden dificultar la detección temprana y retrasar la aplicación de medidas de protección para los menores que lo sufren. Es por esta razón que hemos de estar prevenidos ante las mismas para evitar que tengan lugar situaciones más graves e irreversibles.



MARCO LEGAL

Pese a que el niño es titular de derechos fundamentales, como menor dicha titularidad es ostentada de forma distinta a los mayores de edad, dada su limitada capacidad jurídica y de obrar, además de que, como personas que se están desarrollando, necesitan de terceros que les cuiden, asistan, eduquen y representen. Esta situación cristaliza en una especial vulnerabilidad que requiere una protección jurídica y administrativa eficaz que debe ser asegurada por los poderes públicos, siendo preciso crear las condiciones que favorezcan en cada menor el pleno desarrollo de su personalidad, así como su integración social.

El marco jurídico ayuda a comprender los procesos y actuaciones que se llevan a cabo desde la Administración Pública en materia de protección infantil. Dada la abundante legislación referente a los derechos de los niños y al maltrato infantil, se opta por presentarla de una forma resumida y cronológicamente ordenada en tres niveles (internacional, estatal y autonómico).

A nivel internacional y europeo encontramos la Declaración de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas de 20 de noviembre de 1959 (Resolución 1386, XIV), la Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas de 20 de noviembre de 1989 (ratificada por el instrumento de 30 de noviembre de 1990, BOE nº 313, de 31 de diciembre de 1990) y la Resolución A3-0172/1992, de 8 de julio, del Parlamento Europeo sobre la Carta Europea de los Derechos del Niño, todas ellas referencias legislativas que proclaman los derechos de la infancia instando a ciudadanos, organizaciones particulares, autoridades locales y gobiernos nacionales a reconocer esos derechos y promover su observancia.

A nivel estatal, la Constitución Española de 27 de diciembre de 1978 (BOE nº 311, de 29 de diciembre) protege los derechos del niño a través del reconocimiento de los derechos aplicables a toda persona, tal como queda establecido en el Título I ("De los derechos y deberes fundamentales"), Capítulo Segundo ("Derechos y libertades"). Pero, es más, en el Capítulo Tercero ("De los principios rectores de la política social y económica") del Título I, nuestra Carta Magna protege los derechos de los niños de una manera específica, a través de lo establecido en el artículo 39:

1. Los poderes públicos aseguran la protección social, económica y jurídica de la familia.
2. Los poderes públicos aseguran, asimismo, la protección integral de los hijos, iguales éstos ante la ley con independencia de su filiación, y de las madres, cualquiera que sea su estado civil. La ley posibilitará la investigación de la paternidad.
3. Los padres deben prestar asistencia de todo orden a los hijos habidos dentro o fuera del matrimonio, durante su minoría de edad y en los demás casos que legalmente proceda.
4. Los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos.

Por otra parte, el Código Civil, tras la redacción dada por la Ley 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción y otras formas de protección de menores (BOE nº 275, de 17 de noviembre), configura la adopción como instrumento de integración familiar y en beneficio del adoptado (prevaleciendo el interés de éste sobre cualquier otro interés legítimo) y regula el acogimiento familiar, además de dar normas sobre la tutela y la guarda de los menores desamparados por parte de las Entidades Públicas a las que, en el respectivo territorio, esté encomendada la protección de los menores (la Secretaría Autonómica de Acción Social, Menor y Familia en el caso de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia).

Concluimos este nivel estatal mencionando la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de Modificación Parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil (BOE nº 15, de 17 de Enero), que configura un amplio marco jurídico de protección a la infancia, enunciando un reconocimiento general de derechos contenidos en los Tratados Internacionales de los que España es parte, que además deben ser utilizados como mecanismo de interpretación de las distintas normas de aplicación a los menores de edad y regulando los principios generales de actuación frente a situaciones de desprotección social.

A nivel autonómico, el Estatuto de Autonomía de la Región de Murcia, aprobado por Ley Orgánica 4/1982, de 9 de junio, (BOE nº 146, de 19 de junio), en cuyo Título I ("De las competencias de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia), artículo 10.1.18. (modificado por Ley Orgánica 1/1991), se establece que corresponde a la Comunidad Autónoma de Murcia la com-



petencia exclusiva en materia de *“Asistencia y bienestar social. Desarrollo comunitario. Política infantil y de la tercera edad. Instituciones de protección y tutela de menores, respetando, en todo caso, la legislación civil, penal y penitenciaria. Promoción e integración de los discapacitados, emigrantes y demás grupos sociales necesitados de especial protección, incluida la creación de centros de protección, reinserción y rehabilitación.”*

Por otro lado, la Ley 3/1995, de 21 de marzo, de la Infancia de la Región de Murcia (BORM nº 86, de 12 de abril), enumera los principios rectores y los derechos de la infancia, establece las líneas generales de la acción protectora (medidas de apoyo y de prevención, tutela, guarda, acogimiento, adopción), recoge la gestión de las medidas de reforma, establece las competencias de la Comunidad Autónoma, de las Entidades Locales y de las Instituciones Colaboradoras de Integración Familiar, y regula además las infracciones, sanciones y el procedimiento sancionador.

El elenco legislativo que hemos referido, en suma, plasma los derechos de los menores (contemplándose la capacidad progresiva de los mismos para ejercerlos), establece las responsabilidades, deberes y competencias que configuran un sistema de protección a la infancia maltratada o en riesgo de maltrato (teniendo presente el carácter educativo de todas las medidas que para su atención o protección puedan adoptarse), así como remarca la primacía del interés del menor sobre cualquier otro interés legítimo que pudiera concurrir.



PROTOCOLO DE ACTUACIÓN

La protección a la infancia consiste en garantizar los derechos de los menores, en satisfacer sus necesidades básicas, y en promover su integración en los grupos naturales de convivencia, en unas condiciones que posibiliten su participación en la vida familiar, social y cultural y su desarrollo como individuo.

En consecuencia, podemos afirmar que la protección de menores integra un conjunto de acciones cuyo propósito es prevenir y corregir una gran diversidad de situaciones de desprotección infantil. Concretamente, las actuaciones con la infancia maltratada integran: la acción protectora propiamente dicha, y las acciones genéricas realizadas por los distintos estamentos para asegurar el buen trato a la infancia.

Ambas acciones van encaminadas a procurar que todos los niños se desarrollen íntegramente como personas y a garantizar sus derechos, estando comprometidos en esta tarea -por imperativo legal- tanto las personas (padres en ejercicio de la patria potestad, ciudadanos), como las instituciones y las organizaciones.

En este sentido, todas las Administraciones Públicas deben:

- Garantizar desde sus competencias específicas los derechos fundamentales de los niños y de su entorno familiar (artículos 39.2 y 4 de la Constitución; artículos 10 y 11 de la Ley Orgánica 1/1996).
- Notificar la existencia de situaciones de desamparo (artículo 13 de la Ley Orgánica 1/1996).
- Adoptar, en el ejercicio de sus competencias, las medidas necesarias para que los dispositivos y recursos de la comunidad ayuden especialmente a las familias en riesgo, a fin de evitar situaciones de desamparo (artículo 14 de la Ley Orgánica 1/1996).
- Promover actuaciones encaminadas a prevenir situaciones de riesgo o desamparo (artículo 11 y 12 de la Ley 3/1995), las cuales implican diferentes niveles de intervención social.

La realidad obliga a distinguir entre situaciones de desprotección de muy diversa índole, que exigen un tratamiento diferenciado y una pluralidad de respuestas que se adapten a las necesidades de cada caso.

Esta diversidad de situaciones de desprotección puede ser clasificada según el grado e intensidad de la intervención administrativa. Substancialmente las normas jurídicas contemplan dos situaciones de desprotección del menor, que implican un distinto grado de intervención de la Administración.

La Ley Orgánica 1/1996 de 15 de enero, y la Ley 3/1995 de 21 de marzo, plantean la existencia de dos tipos de situaciones que expresan la necesidad de niños, niñas y adolescentes de ser protegidos: las situaciones de riesgo y las situaciones de desamparo.

Ciñéndonos a la legislación en vigor, veamos cómo se consideran ambas situaciones:

- **Riesgo:** se define como aquella situación que, por circunstancias personales, interpersonales o del entorno, ocasiona un perjuicio para el desarrollo y bienestar personal o social del menor, sin que sea necesaria la asunción de la tutela por ministerio de la Ley por parte de la entidad pública competente en materia de protección de menores para adoptar las medidas encaminadas a su corrección. Estas situaciones se caracterizan por la existencia de un perjuicio para el menor que no alcanza la gravedad suficiente para justificar su separación del núcleo familiar.
- **Desamparo:** situación que se produce de hecho a causa del incumplimiento, o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de los menores, cuando estos queden privados de la necesaria asistencia moral o material. El incumplimiento de los deberes de guarda hace referencia a abandono total, abandono de madre, no reconocimiento de los padres; el imposible cumplimiento a orfandad, prisión, enfermedad o ingreso hospitalario de los padres; y el inadecuado cumplimiento a maltrato y abandono físico y emocional, abuso y explotación sexual, mendicidad y explotación laboral e incapacidad para el control. La gravedad de estas situaciones es tal, que la única forma de garantizar la seguridad del niño es separarlo de su familia y asumir su tutela.



Ante una situación de desprotección social, la Administración Pública puede aplicar una serie de medidas de protección para promover el desarrollo integral del menor:

- La ayuda o el apoyo familiar en situaciones de riesgo. Esta medida consiste en la prevención y reparación de tales situaciones.
- La guarda del menor. La entidad pública asumirá la guarda del menor a solicitud de los padres cuando concurran circunstancias graves que impidan a aquellos el cuidado de sus hijos y cuando lo determine el juez. Según el Código Civil la guarda, con o sin tutela del menor, se realizará a través de alguna de las siguientes medidas: 1) acogimiento residencial del menor, que supone el ingreso del menor en un centro de protección de menores; 2) acogimiento familiar del menor, que supone la convivencia del menor con otra familia, pudiendo ser este acogimiento simple, permanente o preadoptivo.
- La asunción de la tutela por ministerio de la Ley, previa declaración de la situación de desamparo del menor, que conllevará siempre la guarda del menor.

Partiendo del hecho de que el ámbito educativo conforma un lugar privilegiado para prevenir y detectar situaciones de riesgo y / o maltrato infantil, el objetivo básico de este protocolo no es otro sino facilitar y clarificar las funciones de los profesionales del ámbito educativo, procurando una actuación lo más coordinada posible con el resto de instituciones.

PROCESO DE INTERVENCIÓN DESDE EL ÁMBITO EDUCATIVO

Como ya se ha hecho referencia, cuando los padres no cumplen su función protectora se hace necesaria la participación de las entidades públicas, en general, y de la entidad competente en protección de menores, en particular.

El proceso que determina la implicación y participación de personas e instituciones ajenas a la familia en la labor de protección es complejo. El maltrato infantil es un problema que requiere ser abordado por un equipo multidisciplinar, ya que puede tener implicaciones legales, de salud, educativas, sociales, etc. Por ello, todas las actuaciones dirigidas a la infancia deben estar integradas en un plan de actuación más amplio que incluya a profesionales tales como trabajadores sociales, psicólogos, policías, jueces, fiscales, médicos, educadores, etc.



La consideración del maltrato infantil desde esta perspectiva integral hace que los profesionales del ámbito educativo, al igual que los de otros, participen de un proceso global que va desde la propia detección o identificación de una situación de sospecha de maltrato hasta la intervención encaminada a resolverla.

El paso previo a cualquier intervención protectora consiste en poder identificar las señales que indiquen desprotección o sospecha de maltrato y comunicarlas a la entidad competente en la materia. Ésta debe investigar de una forma exhaustiva y global la situación detectada y tiene que certificar la veracidad de los hechos y el grado de desprotección sufrido por el niño. Además, es necesario plantear hipótesis que expliquen la situación con el fin de dirigir la intervención en la dirección de resolver las necesidades del menor y la familia. A modo de resumen de los apartados que trataremos en profundidad más adelante, y para tener una visión global de conjunto, a continuación se exponen las fases que guían el proceso de protección infantil.

DETECCIÓN

¿En qué consiste?

- La detección de potenciales situaciones de maltrato representa el requisito necesario para que se ponga en marcha el proceso de investigación del caso.
- La detección consiste en reconocer o identificar la existencia de situaciones sospechosas de maltrato infantil.
- La identificación de estas situaciones se hace posible si se conocen los indicadores de desprotección que señalan que el niño no tiene satisfechas las necesidades básicas, o que corre peligro su integridad física o psicológica.

¿Quién detecta? Responsables

- Cuando se habla de responsables de la detección de situaciones de desprotección infantil se hace referencia a dos fuentes:
 1. Ciudadanos en general (vecinos, familiares, conocidos, etc.).
 2. Profesionales en contacto con la infancia (personal sanitario, profesorado, profesionales de los servicios psicopedagógicos o gabinetes, profesionales de servicios sociales, policía, etc.).

NOTIFICACIÓN

¿En qué consiste?

- Consiste en la transmisión de información sobre el menor que se sospecha está siendo maltratado, sus circunstancias y el perpetrador del posible maltrato.

¿Quién notifica? Responsables

- La notificación deberá realizarla cualquier ciudadano o profesional que sospeche de una situación de maltrato infantil.



- La notificación permite que se tenga conocimiento de la situación de riesgo o de desprotección del menor, y que se pueda determinar la veracidad de la sospecha, y que se actúe para paliar el sufrimiento del menor.
- La notificación es una obligación legal de cualquier ciudadano y, en especial, de aquellos que tienen mayor contacto con la infancia y la adolescencia.
- En el ámbito educativo, la notificación será realizada por el Director del Centro.

INVESTIGACIÓN

¿En qué consiste?

- Consiste en recoger toda la información que contribuya a certificar la veracidad de la situación detectada y valorar la necesidad de tomar medidas de protección.
- Para ello se recoge información sobre la veracidad del hecho, la severidad del daño infligido al menor, la probabilidad de que se vuelva a producir un incidente, el grado de satisfacción de las necesidades del menor y sobre los recursos de la familia y del entorno.

¿Quién investiga? Responsables

- La fase de investigación psico-social será encomendada a los Servicios Sociales de Atención Primaria, que recogerán toda la información posible acerca del menor y de su familia para remitirla, en su caso, a los Servicios Sociales Especializados, que determinarán el grado de desprotección sufrida y valorarán la necesidad de tomar medidas de protección.
- En este proceso es conveniente contar con la colaboración de los profesionales de los centros docentes.

EVALUACIÓN

¿En qué consiste?

- En estudiar y analizar las características del incidente, del menor, de su familia y del entorno a fin de determinar la situación en la que se encuentra el menor (riesgo o desamparo) y, en consecuencia, planificar la actuación a llevar a cabo con el menor.

¿Quién evalúa? Responsables

- La evaluación, entendida como el diagnóstico y pronóstico de la situación familiar y de las secuelas que presenta el menor, será competencia de los Servicios Sociales de Atención Especializada, que finalmente tendrán que valorar si se trata de una situación de riesgo o de un posible desamparo.
- En este proceso conviene contar con la colaboración de los profesionales de los centros docentes, quienes tras la fase de



detección realizaron una primera valoración acerca de la gravedad de la situación observada.

ACTUACIÓN

¿En qué consiste?

- Esta fase se entiende como el diseño y ejecución del plan, programa, medida y recurso que mejor se adapte a las necesidades del menor y de su familia. Es un proceso complejo que requiere la implicación de recursos comunitarios con diferentes niveles de intervención y diversos grados de especialización.
- La intervención psico-social en materia de protección a la infancia incluye el tratamiento de la problemática observada y la prevención de situaciones futuras. A grandes rasgos se puede diferenciar entre actuaciones derivadas de la apreciación de riesgo y actuaciones derivadas de la declaración de desamparo.
- Aunque las actuaciones psicosociales no son competencia de los profesionales docentes, desde el ámbito escolar se pueden establecer tres tipos de actuaciones: de carácter meramente preventivo, actuaciones con los menores en situación de riesgo y actuaciones con los casos en situación de urgencia.

¿Quién interviene? Responsables

- El Equipo Municipal de Servicios Sociales junto al Servicio Territorial competente en materia de protección de menores.
- En los casos que existe riesgo y no se produce separación de la familia de origen, el centro docente puede realizar actuaciones preventivas con el menor y su familia, así como colaborar en los planes de intervención en coordinación con los equipos municipales de servicios sociales.

Tras la realización de las fases anteriores, se realiza un seguimiento en el que se efectúa una revisión del plan de actuación y de los resultados del mismo, así como si se continúan detectando situaciones de desprotección similares o de otra índole.



COMPETENCIAS Y RESPONSABILIDADES DEL ÁMBITO EDUCATIVO

La Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor establece *"la obligación de toda persona que detecte una situación de riesgo o posible desamparo del menor de prestarle auxilio inmediato y de comunicar el hecho a la autoridad o agentes más próximos"*. Anteriormente a la entrada en vigor de esta ley específica de protección infantil ya existía en nuestro país un marco legislativo (la ley de Enjuiciamiento Criminal), que señalaba la obligación de poner en conocimiento de la policía o del juez cuando se presenciara la perpetración de un delito público. Sin embargo, lo distintivo de la ley de protección jurídica del menor es la obligación de comunicar cualquier situación que pueda hacer sospechar que existe maltrato, aunque esta situación no constituya delito ni exista certeza de su ocurrencia.

En este sentido, con esta ley se produce un acercamiento al principio fundamental del interés supremo del menor, anteponiendo la posible situación de riesgo de un menor a cualquier otra consideración.

A continuación se exponen las responsabilidades y competencias que tiene el ámbito educativo en materia de protección a la infancia y las actuaciones que, en consecuencia, se pueden establecer desde los centros docentes.

Funciones relacionadas con la detección del caso:

- Detectar las señales o indicadores físicos, comportamentales, académicos del menor e indicadores sobre el comportamiento y actitudes de la familia de las posibles situaciones de riesgo o desamparo del menor. Esta detección debe realizarse:
 - a. Evitando desde el principio enjuiciamientos apresurados de la situación y coacciones encaminadas a obtener información, ya que se dificultaría la posterior ayuda psicosocial.
 - b. Teniendo siempre presente el criterio de la mínima intervención, es decir, la importancia de no duplicar ni solapar recursos, entrevistas, etc., buscando a ser posible la complementariedad. Esto es factible integrando la información que fue recogida por otros profesionales o evitando exploraciones que necesariamente van a requerir otra intervención profesional.



Funciones relacionadas con la valoración de la situación del menor:

- Dilucidar si la situación de maltrato en que se encuentra el menor es urgente o no lo es, para notificar la situación a los Servicios Sociales de Atención Primaria, o a la Secretaría Autonómica de Acción Social, Menor y Familia.

Funciones relacionadas con actuaciones preventivas:

- Diseñar y llevar a cabo programas de prevención primaria, que van dirigidos al conjunto de la comunidad educativa, y que tienen como objetivo reducir la incidencia de problemas que se dan con frecuencia en los contextos escolares (absentismo, acoso escolar, fracaso escolar, etc.) o minimizar el impacto de ciertas características que conlleva el propio desarrollo de los menores y las relaciones cotidianas entre estos (la mediación de conflictos, la educación sexual, la educación para el consumo, etc.).
- Aumentar la implicación de los padres en la educación de sus hijos, enseñar pautas educativas adecuadas, favorecer un mayor conocimiento del desarrollo evolutivo y de las características de sus hijos, etc.

Funciones relacionadas con actuaciones en situaciones no graves:

- Poner en marcha programas de prevención de la agresividad entre iguales, tratar de modo adecuado al menor que denuncia que está siendo maltratado, etc. Este tipo de programas se puede enmarcar en la Programación General Anual y concretarlos en el Plan de Actuación Tutorial.
- Establecer los procedimientos de valoración e intervención que se llevan a cabo con el menor desde los EOEPs o Departamentos de Orientación, así como los procedimientos de coordinación de estos profesionales con los Servicios Sociales de Atención Primaria u otros recursos relevantes en la atención al menor.
- Realizar entrevistas con la propia familia del menor y promover el asesoramiento preciso a la misma.
- Notificar el caso a los Servicios Sociales de Atención Primaria.

Funciones relacionadas con actuaciones en situaciones graves:

- Llevar a cabo el procedimiento de notificación del caso al órgano correspondiente: Secretaría Autonómica de Acción Social, Menor y Familia.



DETECCIÓN DE CASOS DE MALTRATO INFANTIL

El paso previo a cualquier intervención protectora consiste en poder identificar aquellas señales que indiquen desprotección o sospecha de maltrato, y comunicarlas a la entidad competente en la materia.

Para detectar una situación de riesgo o de maltrato es preciso tener en cuenta los indicadores establecidos y reflejarlos en un protocolo que servirá como instrumento de estudio-valoración para los profesionales especializados que deban intervenir y actuar en el entorno familiar y en la protección del menor, siendo preciso efectuar las fases que podemos ver esquematizadas en el Anexo IV.

Considerando específicamente la detección, podemos atender a la **fase de observación e información**. Se trata de que los profesores dediquen especial atención a observar a aquellos alumnos que tienen un comportamiento y desarrollo inapropiado para su edad y contexto social. La observación regular del niño se debe complementar con la información sobre su entorno y situación socio-familiar, que se recaba desde el ejercicio usual de la función tutorial. Cuando, derivado de estos procedimientos habituales de observación e información, exista sospecha fundada de una posible situación de maltrato, se comunicará a la Dirección del centro educativo, que dispondrá y ordenará las siguientes fases del proceso de detección.

A menudo se señala a los centros educativos como el contexto socializador más importante para los niños después de la familia. Esta labor socializadora del ámbito escolar alcanza mayor trascendencia en aquellos menores que, por una u otra circunstancia, no reciben en su familia de origen los cuidados que permiten la satisfacción adecuada de sus necesidades. En estos casos ni el niño maltratado ni sus padres solicitan ayuda por diversas causas: temor, desconfianza, sentimiento de que lo que ocurre es algo normal..., y tiene que ser un agente externo quien haga evidente el problema. Existen varios aspectos que revelan la importancia de la detección de estas situaciones en los centros docentes.

Por un lado, la detección precoz de las situaciones de riesgo es fundamental con estos menores que presentan déficits en los cuidados que reciben en su hogar, ya que el niño tiene

escasa o nula autonomía para afrontar estas situaciones: no sabe protegerse ni defenderse ante las agresiones de los adultos y esto les sitúa en una posición de vulnerabilidad.

Numerosos estudios señalan que cuanto más tarde se detecta un caso, más se incrementa la gravedad de las consecuencias físicas, emocionales o sociales que genera el maltrato recibido. En este sentido, la cronicidad del daño sufrido dificulta tanto la identificación como el pronóstico de recuperación del menor. Por ejemplo, a veces podemos pensar que nos encontramos ante un niño vago, que no rinde, que es agresivo, que molesta, y en ocasiones se le puede dar por perdido. Sin embargo, hay que interpretar estas manifestaciones como una señal de alarma de que algo en su vida va mal, no como una forma de ser inamovible.

Además, cuanto más tarde se detecta un caso, más se reducen las probabilidades de tener éxito en la intervención que se realiza con la familia del menor. Para ilustrar esto conviene tener en cuenta que en casos de abuso sexual, por ejemplo, las consecuencias emocionales a largo plazo que padece la víctima son bastante más graves si el abuso ha sido cometido por alguien del entorno cercano y, además, la víctima tiene el sentimiento de que nadie de su alrededor se decidió a poner fin a la situación en su momento.

Por otro lado, en los centros docentes existe la posibilidad de observar los indicadores comportamentales y académicos que pueden estar señalando la ocurrencia de malos tratos emocionales que, aunque no son evidentes físicamente, producen importantes consecuencias negativas en el desarrollo de los menores. Existe todavía la creencia de que el maltrato infantil es solamente daño físico. Sin embargo, numerosas investigaciones muestran una elevada incidencia de situaciones de desprotección que afectan a la esfera afectiva o de los cuidados básicos y que, al igual que los abusos físicos, producen importantes secuelas para los menores, tanto a corto como a largo plazo.

En este sentido, los centros docentes se constituyen como los lugares donde es posible observar tempranamente estas situaciones de maltrato, que afectan a las necesidades básicas de los menores y que pueden pasar inadvertidas por otras personas o profesionales cercanos. El maestro conoce bien a sus alumnos y puede percibir con facilidad algunos de los cambios que se producen en el niño ante la vivencia de una situación negativa.

Hemos de tener en cuenta que el maltrato infantil es un problema que tiende a permanecer oculto en el ambiente familiar. A diferencia de otros problemas sociales en que las personas



afectadas acuden en busca de ayuda profesionalizada, en las situaciones de maltrato infantil los niños y niñas maltratados no solicitan ayuda, ni los padres y madres que maltratan, reclaman una intervención externa que les permita abandonar ese tipo de conductas.

Por esta razón, con frecuencia solamente son detectados aquellos casos de maltrato que no pueden ser ocultados, bien por la gravedad de las lesiones o síntomas causados, bien porque son casos pertenecientes a estratos sociales desfavorecidos que por sus condiciones económicas han entrado en contacto con los servicios sociales, lo que permite detectar los malos tratos que se están produciendo en su seno.

Por lo tanto, la detección y posterior intervención del maltrato infantil precisa una postura activa, tanto de los profesionales como del resto de la sociedad, que permita sacar a la luz la gran cantidad de malos tratos que tienden a quedar ocultos.

Teniendo en cuenta que las situaciones de maltrato infantil se producen muy frecuentemente en un ambiente privado y en el contexto del domicilio, resulta poco probable observarlas directamente, razón por la cual su detección ha de ser realizada en base a sus manifestaciones externas.

En esta fase de detección se trata de reconocer o identificar una serie de indicadores físicos y comportamentales –en el niño y en el cuidador– que pueden estar presentes en las diferentes formas de malos tratos a la infancia, y que por lo tanto llevan a la sospecha o señalan la posible situación de riesgo / maltrato.

En suma, podemos entender los indicadores como aquellas situaciones, señales, signos o conductas de los menores y de sus familias que, en muchas ocasiones, encienden la alarma sobre una posible situación de maltrato.

PROBLEMAS MÁS FRECUENTES EN LA DETECCIÓN Y NOTIFICACIÓN

Entre los problemas que pueden surgir a nivel familiar encontramos casos de separación y divorcio donde los menores son utilizados por un progenitor para descargar las iras y denunciar al otro progenitor de malos tratos de diversa índole. También se dan casos de menores que denuncian a sus padres porque exigen disciplina, a su modo de entender extrema o injusta.



En cuanto al tipo de población en el que se producen los incidentes se constata que si en la población donde se produce la situación todos se conocen, los vecinos o familiares más o menos cercanos tienen miedo a inmiscuirse, o piensan que no deben hacerlo. Además, en estos contextos es más fácil la presencia de falsas creencias acerca del maltrato que dificultan la detección. Otro hecho que puede entorpecer la detección es la dificultad de algunos sectores de población para identificar al docente como figura profesional que puede proporcionar información, protección y seguridad.

Centrando nuestra atención en problemas que puedan tener lugar en la detección en el mismo nivel docente, encontramos algunos como los siguientes:

- A veces, la duda ante las evidencias observadas puede paralizar la detección. Ante cualquier sospecha es mejor actuar, nunca inhibirse. Aún a riesgo de cometer una equivocación, siempre es mejor un "falso positivo" que no hacer nada, ya que hay que tener presente que el niño está indefenso. Además, la probabilidad de cometer un error disminuye al realizarse la notificación del caso no en solitario, sino con la participación del equipo directivo del centro.
- Es habitual pensar en la posibilidad de represalias por parte de los padres al ser informados de la notificación. No obstante, la mayoría de los padres que maltratan no se enfrentan, ni agreden directamente a otros adultos. Aunque algunos de ellos pueden gritar y amenazar, no suelen llegar más lejos. Además, hay que tener presente que la notificación no la realiza un profesor en concreto, sino el equipo directivo del centro.
- En ocasiones, al igual que le ocurre a otros profesionales, la dificultad se encuentra en el desconocimiento de qué es lo que se debiera de hacer. La existencia de protocolos de actuación como el que se proporciona en este manual permite solventar este problema.

A lo anteriormente expuesto podemos añadir que notificar casos tras su detección no siempre está exento de problemas. Estas dificultades suponen barreras para comunicar la situación y, además, pueden desalentar al profesional docente para notificar futuros casos de maltrato.

Uno de los mayores obstáculos para notificar un caso son los sentimientos personales que, en general, produce informar sobre este tipo de situaciones. Aunque las reacciones de los profes-



sionales de la educación pueden ser de lo más variadas, se van a señalar las que suelen ser más frecuentemente manifestadas:

La incertidumbre sobre el futuro del niño, ¿qué le pasara después de la notificación?

Muchos educadores manifiestan sus dudas sobre qué ocurrirá una vez presentada la notificación. En general, el procedimiento es el siguiente: en primer lugar, los servicios sociales se encargan de realizar una investigación y evaluación exhaustiva de la situación notificada. En segundo lugar, una vez comprobadas las circunstancias personales, familiares y sociales del caso, se valora cómo se puede ayudar al menor y si, para ello, es necesario retirarlo de su familia. Esta decisión se toma en función del riesgo para su seguridad física y emocional. Tanto si se queda en casa como si sale de ésta, se plantean cuales van a ser las medidas a tomar con el caso para solucionar el problema detectado.

El temor por la propia seguridad personal ¿qué pasa si los padres vienen enfadados contra mí?

Es frecuente que los profesionales se preocupen en algunas ocasiones por su propia seguridad, especialmente en aquellos casos en los que el maltrato detectado se debe a la propia violencia de la familia. En estas ocasiones es importante que el profesional que notifica cuente con el apoyo explícito de la dirección del centro.

INDICADORES DE MALTRATO INFANTIL COMO HERRAMIENTA DE DETECCIÓN

Una característica común de los indicadores es que son observables. Estos pueden referirse tanto a señales corporales, como a comportamientos de los niños afectados y de los adultos encargados de su cuidado.

Los indicadores físicos del menor hacen referencia a aquellas señales que pueden observarse en cualquier parte del cuerpo como las heridas, magulladuras, fracturas, retraso en el desarrollo, etc., o aquellas manifestaciones físicas tales como el peso, la talla, la apariencia, etc., que son resultado de conductas negligentes de los cuidadores, tales como no proporcionar una alimentación adecuada, no proporcionar afectos o cariño de forma adecuada, etc.



Los indicadores comportamentales del menor hacen referencia a aquellas reacciones comportamentales y emocionales de los niños que son consecuencia, inmediata o a largo plazo, del estrés padecido en la situación de maltrato como, por ejemplo, las reacciones de ansiedad, estrés postraumático, bajo autoconcepto, sumisión, inhibición, apatía, depresión, agresividad, cambios bruscos de rendimiento escolar, dificultades de aprendizaje, problemas de atención y concentración, faltas de asistencia a clase, etc.

Los indicadores comportamentales de los padres o cuidadores principales se refieren a la conducta y actitudes que los padres manifiestan en relación a sus hijos, así como la implicación en el cuidado y en la educación. Los niños que padecen malos tratos viven, generalmente, en ambientes familiares adversos caracterizados, entre otras cosas, por una baja responsividad e implicación emocional de los padres o cuidadores principales, altos niveles de conflictividad, relaciones inestables e impredecibles, una alta frecuencia de interacciones negativas y un bajo número de intercambios positivos.

A continuación presentamos una relación de indicadores desglosados en cada uno de los cuatro tipos de maltrato anteriormente mencionados.

MALTRATO FÍSICO

Indicadores físicos en el niño	Indicadores comportamentales en el niño	Conducta del cuidador
<ul style="list-style-type: none"> • Magulladuras o hematomas: en rostro, labios o boca; en diferentes fases de cicatrización; en zonas extensas del torso, espalda, nalgas o muslos; con formas anormales, agrupados o como señal o marca del objeto con el que ha sido ocasionado; en varias áreas diferentes indicando que el niño ha sido golpeado desde distintas direcciones. • Quemaduras: de puros o cigarrillos; quemaduras que cubren toda la superficie de las manos (guante) o de los pies (calcetín) o quemaduras en forma de buñuelos en nalgas, genitales, 	<ul style="list-style-type: none"> • Cauteloso respecto al contacto físico con adultos. • Se muestra aprensivo cuando otros niños lloran. • Muestra conductas extremas: agresividad o rechazo extremos. • Parece tener miedo de sus padres, de ir a casa, o llora al terminar las clases y dejar la escuela. • Dice que su padre / madre le ha causado alguna lesión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza una disciplina severa, inapropiada para la edad y problema de conducta del niño. • No da ninguna explicación con respecto a la lesión del niño, o éstas son ilógicas, no convincentes o contradictorias. • Parece no preocuparse por el niño. • Percibe al niño de manera negativa: malo, perverso, un monstruo.



Indicadores físicos en el niño	Indicadores comportamentales en el niño	Conducta del cuidador
<p>indicativas de inmersión en un líquido caliente; quemaduras en brazos, piernas, cuello o torso provocadas por haber estado atado fuertemente con cuerdas; quemaduras con objetos que dejan señal claramente definida (parrilla, plancha, etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fracturas: en el cráneo, nariz o mandíbula; fracturas en espiral en los huesos largos (brazos o piernas); en diversas fases de cicatrización; fracturas múltiples; cualquier fractura en un niño menor de dos años. • Heridas o raspaduras: en la boca, los labios, encías y ojos; en los genitales externos; en la parte posterior de los brazos, piernas o torso. • Lesiones abdominales: hinchazón del abdomen, dolor localizado, vómitos constantes. • Mordedura humana: huella del adulto separación mayor de 3 cms. entre caninos. • Intoxicaciones: por ingestión de sustancias químicas (medicamentos). • Cortes o pinchazos. • Lesiones internas. • Asfixia o ahogamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Va excesivamente vestido y se niega a desnudarse ante otros. • Es retraído y no participa en actividades y juegos comunes. • Ingresos múltiples en distintos hospitales. • Hermanos con enfermedades raras, inexplicables o nunca vistas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Abuso de alcohol u otras drogas. • Intenta ocultar la lesión del niño o proteger la identidad de la persona responsable de ésta.



NEGLIGENCIA

Indicadores físicos en el niño

- Constantemente sucio, con escasa higiene corporal.
- Problemas físicos o necesidades médicas no atendidas (ej: heridas sin curar) o ausencia de los cuidados médicos rutinarios.
- Retraso del crecimiento.
- Infecciones leves, recurrentes o persistentes.
- Consultas frecuentes a los servicios de urgencias.
- Hematomas inexplicables.
- Accidentes frecuentes por falta de supervisión en situaciones peligrosas.
- Enfermedad crónica llamativa que no ha generado consulta médica.
- Ropa inadecuada para las condiciones climáticas.
- Alimentación y / o hábitos horarios inadecuados.

Indicadores comportamentales en el niño

- Pide o roba comida.
- Comportamientos auto-gratificantes.
- Somnolencia, apatía, depresión.
- Hiperactividad, agresividad.
- Tendencia a la fantasía.
- Absentismo escolar.
- Se suele quedar dormido en clase.
- Llega muy temprano a la escuela y se va muy tarde.
- Dice que no hay quien le cuide.
- Conductas dirigidas a llamar la atención del adulto.
- Permanencia prolongada fuera del hogar.
- Comportamientos anti-sociales: vandalismo, proscripción, toxicomanías.
- Retraso en las áreas madurativas.
- Problemas de aprendizaje escolar.

Conducta del cuidador

- Vida en el hogar caótica.
- Abuso de drogas o alcohol.
- Muestra evidencias de apatía o inutilidad.
- Tiene una enfermedad crónica.
- Los padres no presentan el aspecto de abandono de sus hijos.
- Ejerce poca supervisión y vigilancia en sus hijos.
- Despreocupación respecto a las enfermedades de sus hijos y por su prevención (incumplimiento del calendario de vacunaciones).



MALTRATO EMOCIONAL

Indicadores físicos en el niño	Indicadores comportamentales en el niño	Conducta del cuidador
<ul style="list-style-type: none">• Retraso en el desarrollo físico, talla y miembros cortos, cráneo y cara mayores en relación a la edad, piel fría y sucia, delgadez y desnutrición, cabellos frágiles con placas de alopecia...• 0-2 años: talla corta, retraso no orgánico del crecimiento, enfermedades de origen psicossomático, retraso en todas o en algunas áreas madurativas.• 2-6 años: talla corta, enfermedades de origen psicossomático, retraso del lenguaje, disminución de la capacidad de atención, inmadurez socioemocional.• 6-16 años: talla corta, enfermedades de origen psicossomático.	<ul style="list-style-type: none">• Retraso en el desarrollo emocional e intelectual, desconfianza hacia el adulto, inhibición del juego, paradójica reacción de adaptación a personas desconocidas...• 0-2 años: excesiva ansiedad o rechazo en relaciones psicoafectivas, tímidos, pasivos, asustadizos, comportamientos negativistas o agresivos, ausencia de respuesta a estímulos sociales.• 2-6 años: retraso del lenguaje, disminución de la capacidad de atención, inmadurez socioemocional, agresividad, pasividad en las relaciones sociales, hiperactividad.• 6-16 años: problemas de aprendizaje y lectoescritura, ausencia de autoestima, escasa capacidad y habilidad ante situaciones conflictivas, inmadurez socioemocional, relaciones sociales escasas y / o conflictivas, conductas compulsivas y / o de autolesión, problemas graves de control de esfínteres.	<ul style="list-style-type: none">• Renuncia a su rol parental.• Inaccesibilidad, no disponibilidad para el niño.• Falta de respuesta a las conductas sociales de los niños.• Falta de participación en las actividades diarias del niño.• Insulta o desaprueba constantemente al niño.• Culpa o desprecia al niño.• Es frío o rechazante.• Niega amor.• Trata de manera desigual a los hermanos.• Parece no preocupado por los problemas del niño.• Exige al niño por encima de sus capacidades físicas, intelectuales, psíquicas.• Tolerancia absoluta a todos los comportamientos del niño, sin ponerle límite alguno.



ABUSO SEXUAL

Indicadores físicos en el niño

- Dificultad para andar y sentarse, no relacionada con posturas inadecuadas o problemas psicomotores conocidos.
- Ropa interior rasgada, manchada o ensangrentada.
- Se queja de dolor o picor en la zona genital.
- Contusiones o sangrado en los genitales externos, zona vaginal o anal, escoriaciones en cara interior de muslo.
- Tiene una enfermedad de transmisión sexual.
- Tiene la cervix o vulva hinchados o rojos.
- Tiene semen en boca, genitales o ropa.
- Presencia de cuerpos extraños en uretra, vejiga, vagina o ano.
- Embarazo (especialmente al inicio de la adolescencia).
- Infecciones urinarias de repetición.

Indicadores comportamentales en el niño

Conductuales:

- Dice haber sido atacado sexualmente por un padre / cuidador.
- Manifiesta conductas o conocimientos sexuales extraños, sofisticados o inusuales.
- Parece reservado, rechazante o con fantasías o conductas infantiles, e incluso puede parecer retrasado.
- Tiene escasas relaciones con sus compañeros.
- No quiere cambiarse de ropa para hacer gimnasia o pone dificultades para participar en actividades físicas.

Psicosomáticos:

- Trastornos del sueño y alimentación.
- Dolor abdominal, cefaleas, trastornos neurológicos, respiratorios, esfinterianos, sin causas claras.
- Enuresis, encopresis.

Psíquicos:

- Baja autoestima.
- Terrores nocturnos.
- Depresiones crónicas, intentos de autolisis, automutilaciones.
- Desvalorización corporal: obesidad, anorexia.

Conducta del cuidador

- Extremadamente protector o celoso del niño.
- Alienta al niño a implicarse en actos sexuales o prostitución en presencia del cuidador.
- Experimenta dificultades en su matrimonio.
- Abuso de drogas o alcohol.
- Está frecuentemente fuera del hogar.



- Problemas de conducta: fugas, fracaso escolar.
- Promiscuidad sexual, prostitución masculina o femenina, travestismo.
- Criminalidad (bajo forma de abusos sexuales muchas veces), violencia.

INDICADORES DE DETECCIÓN ESPECÍFICOS DEL ÁMBITO EDUCATIVO

Dada la importancia de que los profesionales tengan conocimientos suficientes sobre los indicadores que se requieren para sospechar y establecer el diagnóstico de maltrato infantil, y ya que existen ciertas peculiaridades de estos indicadores según el ámbito de atención a la infancia del que se trate, resulta oportuno presentar, además, una selección específicamente relacionada con los profesionales docentes.

En función del trato que tienen con los niños, los profesionales educativos tienen mayor acceso a ciertos aspectos de la vida de los niños que otros. Por ejemplo, desde los centros sanitarios se tiene mayor facilidad para ver indicadores físicos que pasan desapercibidos en otros ámbitos. Desde la escuela, por su parte, se tiene un acceso privilegiado a las características de aprendizaje, de rendimiento escolar y a las características del comportamiento cotidiano de los menores.

La clasificación de indicadores que a continuación se especifica ha sido elaborada pensando en aquellas situaciones que pueden ser más observables desde el ámbito educativo. Hay que tener presente que el listado que se desarrolla no pretende agotar todas las situaciones que pueden relacionarse con la posible existencia de desprotección, sino que más bien debe entenderse como una guía que facilite al profesional la observación de distintas situaciones que pueden considerarse problemáticas para los menores.

Además, es conveniente distinguir entre las diferentes edades de los menores, pues dependiendo de la etapa evolutiva mostrarán unas señales de maltrato u otras. Así, el modo de manifestar una situación de desprotección será cualitativamente diferente, por ejemplo, en un niño



de 5 años, con sus limitaciones cognitivas y sus habilidades socio-emocionales concretas, que de otro menor de 14 años, en pleno desarrollo adolescente. En este sentido se establecen tres categorías de indicadores, una para cada etapa educativa: educación infantil, educación primaria y educación secundaria.

La detección del maltrato en centros de educación infantil (desde el nacimiento hasta los 6 años de edad)

Los menores que sufren de algún tipo de maltrato durante este periodo pueden presentar dificultades en el funcionamiento cognitivo, en el desarrollo emocional y en el comportamiento social que desarrollan con los iguales. Existen unos indicadores específicos para la detección del maltrato infantil en esta etapa.

Indicadores físicos:

- Acude al colegio sin desayunar.
- Acude sin ningún alimento.
- Pide comida a los compañeros.
- Lleva siempre la misma ropa.
- Lleva ropa inadecuada.
- Lleva el pelo sucio.
- Presenta olores desagradables.
- Presenta heridas o raspaduras.
- Presenta señales de mordeduras humanas.
- Tiene señales de golpes en el cuerpo.
- Presenta quemaduras.
- Se muestra cansado en clase.
- Llega cansado al colegio.
- Su rostro manifiesta tristeza.



- Presenta un desarrollo físico inadecuado.
- Presenta una gran frecuencia de enfermedades o dolencias físicas.
- Acude enfermo a la escuela.

Indicadores comportamentales:

- No quiere irse a casa.
- Manifiesta actitudes defensivas ante cualquier aproximación física.
- Se muestra cauteloso ante el contacto físico con adultos.
- Tiene una actitud hipervigilante.
- Permanece largo tiempo callado.
- Es poco expresivo.
- Es muy inquieto.
- Lloro en clase sin causa justificada.
- Se muestra triste.
- Busca protección en el profesor.
- Se muestra aprensivo cuando otros niños lloran.
- Muestra poca empatía hacia lo que sienten los demás.
- Intenta ser el centro de atención continuamente.
- Se aísla en el recreo.
- Cae mal a sus compañeros.
- Se escapa de clase.
- Es agresivo con los compañeros y con los profesores.
- Se muestra pasivo y retraído.
- Destruye objetos.
- Se orina en el cole.
- Se hace caca.



Indicadores familiares:

- Quitan importancia a las conductas perturbadoras.
- Rehúsan comentar los problemas del niño.
- No dan ninguna explicación respecto de la situación.
- No ponen límites al comportamiento del niño.
- Son extremadamente protectores del menor.
- Tratan de forma desigual a los hermanos.
- Tienen una imagen negativa del niño.
- Se quejan frecuentemente del comportamiento del niño.
- Son muy exigentes con él.
- Utilizan una disciplina demasiado rígida y autoritaria.
- Utilizan el castigo físico como método de disciplina.
- Lo culpan o desprecian.
- No manifiestan afecto hacia el menor.
- No se preocupan por la educación del menor.
- No se preocupan por su estimulación.
- No prestan atención a sus necesidades.
- No tienen expectativas realistas sobre sus capacidades.
- Manifiestan que su hijo es de su propiedad.
- Privan al menor de relaciones sociales.
- Están frecuentemente ausentes del hogar.
- Dejan al menor sin supervisión.
- Casa en malas condiciones de seguridad e higiene.
- Dejan el cuidado del niño a extraños.
- Muestran excesiva ansiedad ante la crianza.
- No acuden al centro cuando son citados.



- Utilizan al menor en tareas impropias para su edad.
- No recogen al niño al salir de clase.
- Abusan del alcohol u otras drogas.
- Los padres son muy inmaduros.
- Los padres están socialmente aislados.
- Violencia doméstica.
- Utilizan al hijo como arma en procesos de separación.
- Manifiestan que quieren internarlo.

La detección del maltrato en los centros de educación primaria (desde los 6 hasta los 12 años de edad)

En Educación Primaria se destacan los siguientes indicadores, que son especialmente sensibles para identificar situaciones de maltrato infantil.

Indicadores físicos:

- Acude al colegio sin desayunar.
- Acude sin ningún alimento.
- Pide o roba comida a los compañeros.
- Lleva siempre la misma ropa.
- Lleva ropa inadecuada.
- Lleva el pelo sucio.
- Presenta olores desagradables.
- Presenta heridas o raspaduras.
- Presenta señales de mordeduras humanas.
- Tiene señales de golpes en el cuerpo.
- Presenta quemaduras.
- Se muestra cansado en clase.



- Presenta una gran frecuencia de enfermedades o dolencias físicas.
- Acude a la escuela estando enfermo.

Indicadores comportamentales:

- Falta a clase.
- Llega tarde al colegio.
- No quiere irse a casa.
- Vuelve solo a casa.
- Manifiesta actitudes defensivas ante cualquier aproximación física.
- Se muestra cauteloso ante el contacto físico con adultos.
- Permanece largo tiempo callado.
- Su rostro manifiesta tristeza.
- Cambia bruscamente de humor.
- Es poco expresivo.
- Es muy inquieto.
- Se muestra tenso o rígido.
- Muestra poca empatía hacia lo que sienten los demás.
- Intenta ser el centro de atención.
- Se escapa de clase.
- Es agresivo verbal y físicamente.
- Se muestra pasivo y retraído.
- Se aísla en clase y en los recreos.
- Cae mal a sus compañeros.
- Se duerme en clase.
- Manifiesta una conducta impulsiva.
- Muestra excesiva preocupación por el sexo.



- Manifiesta una conducta sexual inadecuada a la edad.
- Tiene problemas de enuresis.
- Tiene problemas de encopresis.
- Manifiesta una dependencia excesiva de los adultos.
- Manifiesta una dependencia excesiva de otros niños.
- Destruye objetos.
- Dice mentiras o hace trampas.
- Realiza pequeños hurtos fuera o dentro del colegio.
- Lloro en clase sin causa justificada.
- Parece ausente.
- Evita mirar a los ojos.

Indicadores académicos:

- Deja de hacer los deberes con frecuencia.
- Tiene cambios bruscos en el rendimiento escolar.
- Manifiesta dificultades de aprendizaje.
- Manifiesta problemas de atención y de concentración.
- Tiene problemas en el habla.

Indicadores familiares:

- QUITAN importancia a las conductas antisociales.
- Rehusan comentar los problemas del niño.
- No dan ninguna explicación respecto de la situación.
- No ponen límites al comportamiento del niño.
- Son extremadamente protectores del menor.
- Tratan de forma desigual a los hermanos.



- Tienen una imagen negativa del niño.
- Se quejan frecuentemente del comportamiento del niño.
- Son muy exigentes con él.
- Utilizan una disciplina demasiado rígida y autoritaria.
- Utilizan el castigo físico como método de disciplina.
- Lo culpan o desprecian.
- No manifiestan afecto hacia el menor.
- No se preocupan por la educación del menor.
- Parecen no preocuparse por el niño.
- No prestan atención a sus necesidades.
- No tienen expectativas realistas sobre sus capacidades.
- Manifiestan que su hijo es de su propiedad.
- Privan al menor de relaciones sociales.
- Están frecuentemente ausentes del hogar.
- Dejan al menor sin supervisión.
- Casa en malas condiciones de seguridad e higiene.
- No acuden al centro cuando son citados.
- Utilizan al menor en tareas impropias para su edad.
- No recogen al niño al salir de clase.
- Abusan del alcohol u otras drogas.
- Los padres son muy inmaduros.
- Los padres están socialmente aislados.
- Violencia doméstica.
- Utilizan al hijo como arma en procesos de separación.
- Manifiestan que quieren internarlo.



La detección del maltrato en los centros de educación secundaria

En Educación Secundaria se destacan los siguientes indicadores, que son especialmente sensibles para identificar situaciones de maltrato infantil.

Indicadores físicos:

- Falta de alimentación, vestido, cuidado médico y supervisión adecuada.
- Presenta una higiene inadecuada.
- Presenta olores desagradables.
- Tiene señales de golpes en el cuerpo (cuello, cara, etc.).
- Presenta quemaduras.
- Se muestra cansado en clase.
- Llega cansado al colegio.
- Presenta con frecuencia enfermedades o dolencias físicas.
- Manifiesta dolores abdominales.
- Acude a la escuela estando enfermo.

Indicadores comportamentales:

- Falta a clase.
- Llega tarde al colegio.
- No quiere irse a casa.
- Manifiesta actitudes defensivas ante cualquier aproximación física.
- Se muestra cauteloso ante el contacto físico con adultos.
- Permanece largo tiempo callado.
- Su rostro manifiesta tristeza.
- Cambia bruscamente de humor.
- Se muestra tenso o rígido.
- Muestra poca empatía hacia lo que sienten los demás.



- Intenta ser el centro de atención.
- Se escapa de clase.
- Es agresivo verbal y físicamente.
- Se muestra pasivo y retraído.
- Se aísla en clase y en los recreos.
- Cae mal a sus compañeros.
- Se duerme en clase.
- Manifiesta una conducta impulsiva.
- Muestra excesiva preocupación por el sexo.
- Manifiesta una conducta sexual inadecuada a la edad.
- Manifiesta una dependencia excesiva de los adultos.
- Manifiesta una dependencia de otros niños.
- Destruye objetos.
- Dice mentiras o hace trampas.
- Realiza pequeños hurtos fuera o dentro del colegio.
- Lloro en clase sin causa justificada.
- Parece ausente.
- Evita mirar a los ojos.
- Problemas de disciplina o conducta.
- Manifiesta una actitud desafiante.
- Abusa de drogas o alcohol.
- Muestra baja autoestima.
- Manifiesta conductas y actitudes inadecuadas a su edad.

Indicadores académicos:

- Deja de hacer los deberes con frecuencia.
- Tiene cambios bruscos en el rendimiento escolar.



- Manifiesta dificultades en el aprendizaje.
- Manifiesta problemas de atención y de concentración.
- Tiene problemas en el habla.

Indicadores familiares:

- Quitar importancia a las conductas antisociales.
- Rehúsan comentar los problemas del niño.
- No dan ninguna explicación respecto de la situación.
- No ponen límites al comportamiento del niño.
- Son extremadamente protectores del menor.
- Tratan de forma desigual a los hermanos.
- Tienen una imagen negativa del niño.
- Se quejan frecuentemente del comportamiento del niño.
- Son muy exigentes con él.
- Utilizan una disciplina demasiado rígida y autoritaria.
- Utilizan el castigo físico como método de disciplina.
- Lo culpan o desprecian.
- No manifiestan afecto hacia el menor.
- No se preocupan por la educación del menor.
- No se preocupan por su estimulación.
- No prestan atención a sus necesidades.
- No tienen expectativas realistas sobre sus capacidades.
- Manifiestan que su hijo es de su propiedad.
- Privan al menor de relaciones sociales.
- Están frecuentemente ausentes del hogar.
- Dejan al menor sin supervisión.



- Casa en malas condiciones de seguridad e higiene.
- No acuden al centro cuando son citados.
- Utilizan al menor en tareas impropias para su edad.
- Abusan del alcohol u otras drogas.
- Los padres son muy inmaduros.
- Los padres están socialmente aislados.
- Violencia doméstica.
- Utilizan al hijo como arma en procesos de separación.
- Manifiestan que quieren internarlo.



VALORACIÓN INICIAL DE LA SITUACIÓN DE DESPROTECCIÓN

En la fase de observación sistemática de indicadores de maltrato y valoración inicial de la situación, el Director pedirá al tutor del alumno afectado, u otro profesional que designe, que coordine la recogida de información basándose en los indicadores de maltrato recogidos en el manual para el profesional del ámbito educativo. La persona designada recabará esta información de los distintos profesionales que intervienen con el alumno y recordará la necesidad de guardar la debida confidencialidad. El Director y el profesional designado para la recogida de información, realizarán una primera valoración de la situación detectada para notificarla a la entidad que corresponda.

Es necesario recordar la diferencia entre la valoración del caso realizada por los servicios sociales y aquella que el ámbito educativo debe afrontar. En este apartado se aclarará qué es exactamente lo que deben valorar los profesionales docentes y con qué fin.

Cuando se plantea el término "valoración" desde el ámbito educativo se hace referencia a aquellos criterios que van a posibilitar determinar la URGENCIA del caso y que condicionarán el paso siguiente de la actuación docente. Así, la derivación y notificación del caso a los agentes sociales con competencias en materia de protección, dependerán en gran medida de la gravedad y la urgencia de la situación detectada.

Normalmente la valoración de la urgencia es un proceso intuitivo asociado generalmente al concepto de gravedad. No obstante, es conveniente que todos los profesionales del ámbito educativo compartan un mismo concepto acerca de la urgencia de un caso, de forma que se prioricen las actuaciones o derivaciones que garantizarán la mejor atención del menor.

Por ello, el concepto de urgencia debe depender de unos criterios claros y estar lo menos contaminado posible de aspectos subjetivos. Para minimizar los aspectos subjetivos asociados a cualquier proceso de valoración, se presenta a continuación una definición de urgencia y unos criterios orientativos asociados a éste y que son la gravedad y el riesgo.

Una situación urgente es aquella en la que la vida del niño corre peligro o en la que su integridad física y psicológica se encuentra seriamente comprometida. Se trata de aquellos casos en los que existe un peligro inminente para la salud y la vida de un menor, o de los casos en los que existe la sospecha de que se está padeciendo un abuso sexual.

En definitiva, una situación será urgente cuando la gravedad del maltrato que presente el menor sea alta y cuando exista una alta probabilidad de que dicho maltrato vuelva a repetirse.

VALORACIÓN DE LA GRAVEDAD

La gravedad de una situación hace referencia a la intensidad o severidad del daño sufrido por el menor en una situación de maltrato. En definitiva, consiste en la dimensión de la lesión o de la negligencia ejercida contra el niño y las consecuencias visibles en él.

Para determinar la gravedad es conveniente tener en cuenta los siguientes elementos:

- **Tipo de lesión.** El daño producido en el menor es fácilmente observable (quemadura, fractura, cortes, moratón, etc.) y se trata de una lesión o daño severo.
- **Localización de la lesión.** El lugar donde se produce la lesión también influye en la gravedad. Así, por ejemplo, es indicativo de mayor gravedad una lesión que pueda afectar a órganos vitales o que tenga repercusiones psicológicas serias como un abuso sexual.
- **Nivel de vulnerabilidad del menor.** La capacidad del menor para protegerse y la visibilidad por parte de la comunidad influyen en la gravedad del suceso (el niño es muy pequeño, presenta déficits físicos, psíquicos o sensoriales, etc.).

VALORACIÓN DE LA PROBABILIDAD DE QUE EL MALTRATO SE REPITA

La alta probabilidad de que una situación o incidente de desprotección y daño hacia el menor ocurra o vuelva a ocurrir, puede poner en peligro el desarrollo integral del mismo. Indica aquella circunstancia, sobre todo familiar, que hace pensar que pueden darse situaciones en las que se vulneren las necesidades básicas del niño. Para valorar el nivel de esta probabilidad se considerarán los siguientes factores:



- **Cronicidad y frecuencia.** El daño o la situación de desprotección viene presentándose desde hace tiempo y ocurre con regularidad.
- **Accesibilidad del perpetrador al niño.** Habrá mayor probabilidad de que se vuelva a producir el daño o situación de desprotección si el causante o responsable está cerca del menor (sí, por ejemplo, es su padre, y convive en el mismo domicilio), que si es un desconocido.
- **Características comportamentales del menor.** La existencia de posibles problemas de comportamiento o emocionales del menor, puede hacer que los padres se desborden e intenten controlar los problemas de su hijo a través de una disciplina extrema.
- **Tipo de relación del cuidador principal con el niño.** Habrá menos probabilidad de que se vuelva a producir algún tipo de incidente si el tipo de relación del cuidador principal con el menor es de protección, seguridad y accesibilidad.
- **Características de los padres o cuidadores principales.** Existen ciertas características de los padres o cuidadores que pueden perjudicar al menor como, por ejemplo, las capacidades físicas o mentales limitadas, el abuso de drogas o alcohol, tener una conducta violenta o antisocial, etc.
- **Características del entorno familiar.** El entorno socio-familiar del niño puede o no ser protector en función del bajo o alto nivel de estrés, respectivamente. Entre las características de un entorno perjudicial, que pueden incrementar la probabilidad de que se repita un incidente de maltrato, se pueden citar como ejemplo, los problemas de relación de pareja o la existencia de violencia doméstica, las malas condiciones del hogar, los problemas económicos, el aislamiento social de la familia, etc.

En resumen, la valoración de la urgencia tiene como objetivo saber cuál es el paso siguiente que tiene que dar el profesional de este ámbito. Así, desde el ámbito educativo, plantearse esta primera valoración de urgencia posibilitará iniciar dos caminos de actuación bien distintos. Por un lado, se iniciará el procedimiento de urgencia cuando se cumplan los criterios de gravedad y alta probabilidad de que el maltrato vuelva a producirse y, por otro, se llevará a cabo el procedimiento ante situaciones no urgentes cuando estos criterios no se cumplan. Ambos procedimientos de actuación serán explicados en el siguiente capítulo.



PROCEDIMIENTO DE ACTUACIÓN SEGÚN LA URGENCIA DEL CASO

Sea cual sea la medida de protección que se adopte en las situaciones detectadas, deberán respetar los principios siguientes (Sánchez Redondo, 1995):

- Prevalerán siempre los intereses del niño o adolescente frente a cualquier otro interés concurrente en la situación, aunque sea legítimo. En este sentido, no debe de ser el interés del padre o de la madre, o incluso el hecho de contar únicamente con determinados servicios por parte de la administración que pueden no ser los adecuados para el caso, los que orienten la toma de decisiones.
- Toda acción protectora debe suponer una alternativa mejor a la ausencia de protección. De lo contrario es mejor no intervenir.
- Los niños y adolescentes tienen derecho a que se ofrezca orientación y apoyo a sus padres, entre otras cosas para afrontar los sentimientos que les produce la situación.
- En el caso de que sean separados, siempre que no perjudique su interés, el niño tiene derecho a ser visitado por sus padres.
- Los niños tienen derecho a que se considere el regreso con sus padres lo antes posible. En los casos de malos tratos graves, deberá protegerse al niño especialmente del ambiente familiar.
- Los niños y adolescentes separados de sus padres tienen derecho a que se adopte un plan para su integración sociofamiliar lo antes posible (ninguna separación debe durar más de dos años) y a integrarse en un hogar definitivo.
- Cuando hay hermanos y existe una separación transitoria o definitiva éstos deberán permanecer juntos, siempre que sea posible, o en el mayor contacto posible.
- Los niños también tienen derecho a que se establezcan límites a su conducta. La ausencia de límites genera muchos problemas que, a medio y largo plazo, el niño acabará padeciendo.



- Cuando existe una separación de los padres, los niños y adolescentes tienen derecho a conocer y mantener relación con su propia historia personal y familiar.
- Siempre que se intervenga en este tipo de situaciones es fundamental contar con la opinión del niño y de sus padres.
- Los servicios para niños y adolescentes deben estar orientados a sus necesidades y no a su conducta sintomática.

Teniendo en cuenta lo anterior, la respuesta a la pregunta "¿qué hacer ante un caso de desprotección infantil?" vendrá determinada por la magnitud e intensidad de la desprotección observada, de forma que las acciones o procedimientos a seguir serán distintos en función de la urgencia de respuesta que requiera el caso. Para valorarla se tendrán en cuenta los criterios de gravedad y probabilidad de que el maltrato vuelva a producirse, ya expuestos.

A continuación se explicarán los dos procedimientos básicos de actuación que competen al conjunto de profesionales del ámbito educativo cuando detectan un posible caso de maltrato infantil: el procedimiento de actuación ante situaciones no urgentes y el procedimiento de actuación ante situaciones urgentes. En ambos casos el Director comunicará la situación detectada a los Servicios Sociales de Atención Primaria si la situación no es urgente -o a los Servicios Sociales de Atención Especializada si la situación es urgente- mediante la correspondiente hoja de notificación de riesgo y maltrato infantil desde el ámbito educativo.

Hay que tener presente que no todos los casos de familias en las que existen problemas relacionados con el cuidado y trato inadecuado a los niños son iguales. Dependiendo de su gravedad, certidumbre y complejidad, la actuación desde la escuela deberá ser distinta. Veamos a continuación las situaciones que podemos encontrarnos.

PROCEDIMIENTO DE ACTUACIÓN ANTE SITUACIONES NO URGENTES

Consiste en comunicar a los Servicios Sociales de Atención Primaria cualquier indicador o situación que implique que el menor no está siendo atendido con las garantías suficientes para su bienestar, no siendo urgente la situación detectada.

Es conveniente que la notificación se realice tan pronto como sea posible, ya que esperar a tener alguna prueba más que confirme las sospechas del posible maltrato puede implicar un



importante riesgo para el niño. La recomendación general es notificar siempre la situación, aunque se trate de una simple sospecha, ya que situaciones aparentemente más leves pueden esconder otras de mayor gravedad, o bien situaciones leves puedan desembocar en otras más graves si no se interviene a tiempo.

La notificación será siempre el primer paso de toda actuación desde el ámbito educativo cuando la situación que ha sido observada no presenta la suficiente gravedad como para realizar otro tipo de actuaciones previas de protección y no se prevea que puedan darse situaciones más graves de forma inminente.

La situación detectada no es urgente si se ha producido de una forma puntual o los indicadores que se presentan de maltrato no son graves. A pesar de que la situación no puede considerarse urgente, es necesario intervenir con la familia, ya que de no abordarse podría llegar a ser perjudicial para el niño.

En cualquier caso, todos los casos no urgentes detectados deben ser notificados a los agentes sociales correspondientes con el objetivo de que se determine, desde esas instancias, si se requiere de alguna intervención psico-social.

¿A quién notificar los casos de maltrato no urgente?

En estos casos de maltrato no urgente desde la Dirección del Centro Educativo se notificará la situación detectada a los Servicios Sociales de Atención Primaria, para que intervengan en el caso. La notificación se realizará mediante el ejemplar para la intervención de la hoja de notificación, pudiendo contactar además telefónicamente.

En los casos que la situación detectada coincida con un horario no compatible con el horario laboral de estos servicios, la notificación será pospuesta para cuando puedan localizarse. En los anexos se muestra un listado de los Servicios Sociales de Atención Primaria.

¿Cuándo notificar los casos de maltrato no urgente?

Quando los indicadores de desprotección detectados no impliquen un peligro inminente para la salud y la vida del menor, o no exista sospecha de que se esté padeciendo un abuso sexual: es decir, cuando no se cumplan los criterios de urgencia.



PROCEDIMIENTO DE ACTUACIÓN ANTE SITUACIONES URGENTES

Se inicia cuando la vida del menor corre peligro o cuando su integridad física o psicológica se encuentren gravemente comprometidas, esto es, cuando se cumplen los criterios de gravedad y probabilidad de que el maltrato vuelva a repetirse presentados en el capítulo anterior.

En estos casos la respuesta de la comunidad escolar debe ser lo más ágil posible, comenzando el procedimiento con la comunicación de quien lo ha detectado a la Dirección del centro e, inmediatamente, tras realizar la valoración de urgencia, para asegurar una intervención rápida y segura el Director notificará el caso a:

- La **Secretaría Autonómica de Acción Social, Menor y Familia**, mediante el ejemplar para la intervención de la hoja de notificación, pudiendo contactar además telefónicamente. Posteriormente también se puede informar o enviar una fotocopia del ejemplar para la intervención a los Servicios Sociales de Atención Primaria para que tengan constancia del caso.
- Los **Cuerpos y Fuerzas de Seguridad**, avisándoles por teléfono o personándose en sus dependencias. Según donde esté el centro educativo, estos agentes pueden ser distintos: Cuerpo Nacional de Policía y Cuerpo de la Policía Local en zonas urbanas y Cuerpo de la Guardia Civil y Cuerpo de la Policía Local en zonas rurales.
- El **Juzgado de la zona**, interponiendo una denuncia.

En cualquier caso, este tipo de situación implica una actuación desde el ámbito educativo que va más allá de la preceptiva notificación del caso a los Servicios Sociales de Atención Especializada. De hecho, cuando la gravedad de la situación es de tal magnitud, el profesional docente deberá actuar con la urgencia y la rapidez necesarias para que se proteja al menor lo antes posible, garantizando y propiciando la atención médica y psicosocial inmediata.

¿Cómo proteger al menor en los casos de maltrato urgente?

Existen dos formas básicas de proteger al menor en aquellas situaciones que revisten mayor urgencia.

La primera será atender siempre cualquier necesidad relacionada con la salud cuando ésta se halle en peligro, solicitando la intervención del Servicio de Urgencias de un Hospital o



Centro de Salud en casos de lesiones físicas, grave negligencia o sospecha de abuso sexual, y comunicándolo posteriormente a los padres.

La segunda forma de proteger al menor consiste en trasladarlo a un centro de protección de menores, en aquellos casos que no sea necesaria la atención médica inmediata. Este traslado será realizado por profesionales de los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad. En la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia existen distintos tipos de centros de protección que acogen temporalmente a los menores cuando no pueden estar con sus familias. No obstante, son sólo los Centros de Primera Acogida de Menores a los que se recurrirá en una situación de urgencia. En los anexos se proporciona la localización y teléfono de éstos.

¿Cuándo proteger al menor en los casos de maltrato urgente?

Será necesario proteger al menor siempre que la gravedad o urgencia de la situación detectada lo requiera. De hecho, cuando la integridad física y psicológica del menor se encuentra seriamente comprometida o su vida corre peligro, no es suficiente la notificación del caso a la Secretaría Autonómica de Acción Social, Menor y Familia.

Sin ánimo de ser exhaustivos, ya que las situaciones de urgencia pueden ser muchas, a continuación se ejemplifican algunas de ellas, con el objetivo de que puedan ser identificadas con mayor facilidad:

- El menor está solo, con signos evidentes de abandono y no hay ningún adulto dispuesto a cuidar de él.
- El niño está muy angustiado, tiene miedo y se niega a volver o a permanecer en el domicilio.
- Se sabe que alguno de los padres ha amenazado verbalmente con matar al niño o lo ha intentado. Hay marcas en su cuerpo que indican agresión con un arma mortal o golpes repetidos con un objeto pesado.
- El niño ha sido abusado por un pariente o conocido, y los padres no hacen nada por protegerle, o piensan que el niño lo ha provocado.
- Cualquier otra situación que suponga un peligro inminente para la vida e integridad física o psicológica del menor.



Notificación de la situación de maltrato urgente y no urgente

La notificación, que será efectuada por el Director del Centro Educativo, se podrá realizar a través de la hoja de notificación que se propone en los anexos y que está basada en el modelo teórico expuesto en el presente manual y en los indicadores de riesgo y desamparo del menor y de sus padres o cuidadores principales. Así, la presente propuesta recoge las principales directrices propuestas por el Observatorio de la Infancia para el desarrollo de Protocolos de Observación y Hojas de Notificación de Maltrato Infantil.

Las HOJAS DE NOTIFICACIÓN se presentan en una carpeta con las pertinentes instrucciones de cumplimentación. Tienen un formato autocopiativo:

- Una copia para el Expediente Educativo.
- Otra para la Intervención (dirigida a los Servicios Sociales Municipales en el procedimiento de actuación no urgente y a la Secretaría Autonómica de Acción Social, Menor y Familia –Servicio de Protección de Menores– Sección de Protección y Tutela en el procedimiento de actuación urgente).
- Otra para el Centro de Registro de Datos de la Comunidad (ejemplar con franqueo pagado para la Asesoría de Apoyo de Información y Estudios).

Comienza presentando la categorización de "sospecha" o "maltrato".

A continuación se categoriza el maltrato infantil en maltrato físico, negligencia, maltrato emocional y abuso sexual, desglosando sus respectivos indicadores en 28 ítems que pueden ser señalados por el profesional según la gravedad que estime, es decir: maltrato leve, moderado y grave. Se presenta, además, un apartado relativo a violencia entre iguales.

Seguidamente se ofrece un apartado de observaciones, donde se puede incluir la presencia de otros indicadores o cualquier comentario relacionado con ellos, como por ejemplo, desde cuándo se vienen observando situaciones similares, si se sospecha que la situación puede afectar a otros menores, como hermanos, compañeros, etc. Además, se puede añadir información de tipo más cualitativa relacionada con las actuaciones de los profesionales docentes que se hayan realizado con relación al caso.



Finalmente se muestra el apartado de identificación del caso, donde se detallan los datos de identificación del niño y del notificador.

Debido a la inclusión en la hoja de notificación de un apartado de violencia entre iguales, hay que tener en cuenta dos aspectos:

- a) En los casos en los que en la hoja de notificación se señale, al menos, un indicador de los cuatro tipos de maltrato, pudiendo señalarse además el apartado de violencia entre iguales:
 1. Se archivará el ejemplar correspondiente al expediente educativo del menor.
 2. Se enviará por correo el ejemplar para la intervención al Servicio de Protección de Menores (casos urgentes), o a los Servicios Sociales de Atención Primaria (casos no urgentes).
 3. Se enviará por correo el ejemplar con franqueo pagado para el Centro de Registro de Datos.
 4. Se enviará a la Dirección General de Ordenación Académica de la Consejería de Educación y Cultura, fotocopia del ejemplar para la intervención para que tenga constancia del caso. Además, si se ha señalado el apartado de violencia entre iguales, se seguirán las directrices establecidas en la Resolución de 4 de abril de 2006, de la Dirección General de Ordenación Académica, por la que se dictan instrucciones en relación con situaciones de acoso escolar.

- b) En los casos en los que en la hoja de notificación se señale solamente el apartado de violencia entre iguales:
 1. Se archivará el ejemplar correspondiente al expediente educativo del menor.
 2. Se enviará por correo el ejemplar para la intervención a la Dirección General de Ordenación Académica.
 3. Se enviará por correo el ejemplar con franqueo pagado para el Centro de Registro de Datos.
 4. Se seguirán las directrices establecidas en la Resolución de 4 de Abril de 2006, de la Dirección General de Ordenación Académica, por la que se dictan instrucciones en relación con situaciones de acoso escolar.



¿Qué hacer tras la notificación del caso?

La intervención del ámbito educativo no siempre finaliza con la derivación y notificación del caso al sistema judicial o a los servicios sociales. De hecho, hay una labor de seguimiento directo o indirecto del caso. Si bien el seguimiento exhaustivo de los casos y de la intervención seguirá siendo competencia específica de los servicios sociales, la aportación de información de los profesionales docentes tras la notificación será fundamental.

Así, puede ser de gran ayuda para los profesionales que dirigen la intervención, conocer si se siguen observando los indicadores que motivaron la notificación u otros relacionados con la desprotección del menor no apreciados al principio.

Además, tras la notificación es necesaria la coordinación de todos los profesionales que intervienen en los casos de desprotección infantil. Gracias a la coordinación se puede evitar, sin merma de las garantías procesales, asistenciales y de protección, que las actuaciones que se lleven a cabo con el menor sean solamente aquellas estrictamente necesarias, y evitar así la repetición de diligencias, declaraciones y exploraciones del menor, que agraven su delicada situación emocional y su victimización.

En los anexos presentamos un gráfico en el que se muestra esquemáticamente el protocolo de actuación del ámbito educativo.



PREVENCIÓN DEL MALTRATO INFANTIL DESDE EL ÁMBITO EDUCATIVO

Dentro de un enfoque preventivo, la función de los docentes respecto al maltrato infantil iría dirigida a:

- Disminuir la incidencia. Esto es, llevar a cabo actuaciones que impidan la aparición de nuevos casos de maltrato infantil actuando sobre los factores de riesgo que los generan. Estas actuaciones preventivas podrán incluir desde campañas de sensibilización sobre el maltrato infantil hasta tareas formativas con padres destinadas a enseñar modelos educativos adecuados (prevención primaria).
- Reducir el número total de casos. Es decir, realizar actuaciones que impidan que los menores en situación de maltrato manifiesten mayores problemas, minimizando las consecuencias sufridas y siendo preciso en este nivel potenciar la detección precoz de casos (prevención secundaria).
- Disminuir la probabilidad de que se cronifique la situación de desprotección mediante una atención especial hacia los menores a los que ya se ha aplicado alguna medida de protección mediante el seguimiento de los casos (prevención terciaria).

ACTUACIÓN CON LAS FAMILIAS

La actuación preventiva centrada en las familias se dirige a establecer una buena relación con las familias, escucharlas y prestarle los apoyos que estén a disposición del centro.

ACTUACIÓN CON LOS PROPIOS NIÑOS

Enseñando habilidades para discriminar y afrontar las situaciones de maltrato, habilidades que no siempre se aprenden en el proceso de socialización, sino que es necesario proporcionar y desarrollar en la escuela de forma directa y sistemática.

Muchas de estas habilidades tienen que ver con la competencia social y con las habilidades de interacción personal, entendiendo éstas como las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria.

Las habilidades más relevantes son:

- Habilidades de expresión de sentimientos y emociones.
- Habilidades de pedir y prestar ayuda.
- Habilidades de solución de problemas de forma positiva.
- Habilidades asertivas o de expresión directa de los propios sentimientos, así como defensa de los derechos personales.
- Habilidades de comunicación.
- Empatía o capacidad de ponerse en el lugar del otro.
- Habilidades de toma de decisiones.

La importancia de promocionar el desarrollo de estas habilidades en la infancia, se ha demostrado en diversas investigaciones en que se ha comprobado la existencia de una sólida relación entre la competencia social en la infancia y la adaptación social, académica y psicológica. Así mismo, existe una relación directa entre el aislamiento o la incompetencia social y los problemas escolares o personales, los desajustes psicológicos y la psicopatología infantil, la inadaptación juvenil o los problemas de estructuración ambiental entre otros.

Por lo tanto, la enseñanza de estas habilidades permite prevenir el maltrato infantil al crear habilidades de autodefensa como la seguridad emocional o la asertividad. Por otro lado, con aquellos alumnos que ya han sido maltratados, podemos reconstruir las distorsiones que se generan en las relaciones con los demás, así como desarrollar habilidades de pedir ayuda, buscar redes de apoyo, expresar sentimientos, etc.

En el caso de los alumnos con necesidades especiales las dificultades que tienen estos alumnos en habilidades sociales les convierte en una población de alto riesgo. Los profesionales dedicados a esta población deben ser conscientes de la importancia que tiene la enseñanza de estas habilidades como algo primordial en el currículo de estos alumnos.



Objetivos de la prevención en el aula:

- Ayudar a identificar y discriminar situaciones concretas de buen o mal trato.
- Estimular en el alumnado la reflexión sobre diferentes situaciones de maltrato, ensayando y practicando las conductas necesarias para evitar y / o controlar cuando sea posible estas situaciones.
- Dotar a los niños de habilidades de comunicación para que encuentren modos de expresar una situación de vulneración de sus derechos y ensayen formas adecuadas de pedir ayuda y solucionar problemas.
- Propiciar que los niños aprendan a ser cuidadosos y se motiven hacia su autoprotección.
- Promover el desarrollo de algunos factores de personalidad que se han mostrado como factores protectores en el maltrato infantil, tales como la autoestima, la autoeficacia...

Para lograr estos objetivos, podemos ayudarnos de materiales didácticos ya existentes sobre los derechos de la infancia y otros materiales y programas de habilidades sociales y comunicativas.

Es necesaria la implicación de los profesionales en esta tarea y, por lo tanto, que se formen antes de poner en práctica un programa de prevención en el currículum para evitar caer en exageraciones o infravaloraciones de las situaciones de maltrato que pueden ser tan perjudiciales como la ausencia de prevención. Sólo estando informados y formados en este sentido podemos ayudar a prevenir sin crear miedos innecesarios.

LAS CONSECUENCIAS DEL MALTRATO INFANTIL

La mayoría de los niños maltratados suelen presentar consecuencias psicosociales, sea cual sea la forma de malos tratos que reciben. Las áreas que suelen resultar dañadas en los niños maltratados son las siguientes (Wolfe y Pierre, 1993):

Tendencia a presentar problemas de comportamiento:

- Agresiones a los compañeros.
- Agresivo en la propia casa.



- Percibido por los maestros como más difícil de tratar, más inmaduro.
- Más violento y con mayor posibilidad de cometer delitos en la adolescencia y juventud.

Tendencia a presentar trastornos en el desarrollo de las relaciones sociales e interpersonales:

- Vinculación insegura con el cuidador.
- Déficit en el comportamiento prosocial.
- Menos habilidades empáticas y sensibilidad social.
- Escasa interacción con los compañeros (mayor rechazo).
- Problemas en juicios sociales y desarrollo cognitivo.
- Escasas habilidades evolutivas en habla y lenguaje.
- Puntuaciones bajas en test de rendimiento, en coeficiente intelectual.
- Bajas calificaciones escolares.
- Deficiencia en la concepción de las normas morales.

Dentro del ámbito escolar algunos problemas que pueden presentar estos niños son:

De los 6 a los 10 años:

- Falta de hábitos de convivencia, orden y aseo personal y también de hábitos instrumentales (manejo y conservación de materiales).
- Retraso escolar como mínimo de un año.
- Falta de atención a las instrucciones verbales del adulto.
- Inmadurez en el lenguaje e inmadurez psicomotriz.
- Absentismo escolar esporádico, con pleno conocimiento y consentimiento familiar, frecuente impuntualidad sin justificación.
- Conductas inadaptadas de hurtos, rotura de mobiliario, etc.
- Conductas agresivas a los compañeros, y en ocasiones hacia el profesorado.



De los 11 a los 16 años, además de las mencionadas anteriormente:

- Dos o más años de retraso escolar.
- Absentismo escolar crónico.
- Falta de motivación escolar, por el estudio presente y futuro.
- Con cierta frecuencia participan en pandillas delictivas.
- Fuerte rechazo a la estructura escolar.

¿CÓMO AYUDAR A ESTOS NIÑOS DESDE LA ESCUELA?

1. Potenciación de la confianza en las relaciones y desarrollo de autoestima positiva

Desde que el niño nace siente una fuerte necesidad de interactuar y vincularse social y emocionalmente a otras personas. Esta interacción en los primeros años se centra fundamentalmente en la figura de la madre y / o el padre.

A partir de las repetidas interacciones que se van produciendo entre el niño y su figura de apego, éste aprende qué puede esperar de la relación y como consecuencia va ajustando su conducta a dichas expectativas. Estas expectativas sobre la relación forman la base de un conjunto de representaciones o modelos mentales tanto de sí (base de autoestima) como de los demás (concepto de otros y de las relaciones).

Estos modelos que se desarrollan a partir de estas interacciones cotidianas entre el niño y sus figuras significativas, de no modificarse, tienden a funcionar como prototipo en las relaciones sociales y afectivas posteriores. Así, cualquier persona con la que el niño se relacione es asimilada dentro del modelo existente, esperando ser percibido y tratado de acuerdo a la imagen de uno mismo y de los demás que incluye dicha representación.

Si la figura de apego es accesible, percibe, interpreta y responde de forma sensible y adecuada a las demandas afectivas del niño, si le proporciona una relación cálida y segura, el niño desarrollará un estilo de apego seguro o lo que es lo mismo, una imagen de sí mismo como un ser digno de ser querido y valorado y, complementariamente, un concepto de los demás como merecedores de confianza, afectuosos, etc.



Por el contrario, si la figura de apego es más incoherente en sus cuidados, está poco disponible, rechaza o evita al niño, es excesivamente intrusiva, no respeta las necesidades y ritmos del niño, etc., éste desarrollará una imagen de sí mismo como poco digno de recibir amor y una actitud hacia las relaciones basada en el miedo o la desconfianza, temiendo ser dañado o no ser nunca suficientemente amado.

Las expectativas que tienen muchos de los niños maltratados de no ser aceptados por los demás les lleva a reaccionar con conductas inadecuadas, provocando precisamente que los demás les rechacen cumpliéndose una y otra vez sus expectativas. Es el resultado de la profecía autocumplida: ej. "Si pienso que otro niño no me va a aceptar y puede hacerme daño, le agredo... el otro niño no me acepta".

Es importante tener en cuenta el tipo de creencias que mantienen los niños y el tipo de expectativas a través de las cuales se relacionan.

Siguiendo a Díaz Aguado y cols., (1999) proponemos en esta área las siguientes pautas de intervención:

- Favorecer el desarrollo de representaciones internas positivas en los niños maltratados proporcionándoles experiencias de interacción con adultos con una adecuada disponibilidad psicológica, con los cuáles puedan aprender:
 - A confiar en sí mismos y en los demás.
 - A predecir, interpretar y expresar sus emociones.
 - A estructurar de forma consistente su conducta en relación al comportamiento de los demás.
- Proporcionar al niño un contexto protegido en el cual le resulte posible expresar sus dificultades personales e interaccionales. Ayudarles a superar el sentimiento de culpabilidad e infravaloración que sienten al haber asumido el maltrato como su responsabilidad.
- Proporcionar al niño reconocimiento por parte del docente. Esta figura es o puede ser para el niño muy significativa, su aceptación y valoración pueden mejorar su autoestima. Es importante tener en cuenta no sólo los mensajes explícitos, sino también los implícitos (tono, voz, mirada, etc.), intensamente sentidos por estos niños.



- Ofrecerle oportunidades para demostrar su rendimiento: preguntándole cuando sabe que va a responder bien o cuando tiene interés por participar.
- Expresando de forma clara los progresos que ha realizado, utilizándolo siempre que sea posible como ejemplo.
- Valorando su punto de vista, su opinión.
- Favoreciendo que desempeñe papeles de cierta responsabilidad, aunque para ello sea necesario entrenarle.

2. Desarrollo de la motivación del niño por la superación de metas

Muchos de los niños maltratados se encuentran sometidos a situaciones en que, hagan lo que hagan, parece que todo les sale mal. Como resultado de estas experiencias desarrollan la creencia de que las cosas les salen mal porque no tienen capacidad para hacerlas bien y, si son capaces de hacer algo bien, es por suerte o casualidad (véase Calvo, 2003). Estas atribuciones sobre sus fracasos y éxitos tienen tendrán una influencia negativa considerable sobre la posibilidad de realizar los aprendizajes.

Por otro lado, estos niños están acostumbrados a recibir únicamente atención ante sus conductas negativas. A veces la atención de los adultos es un refuerzo, aunque sea para castigarlos. Las conductas positivas de estos niños pasan desapercibidas, no son tenidas en cuenta, y terminan extinguiéndose por falta de refuerzos.

Desde el ámbito escolar se pueden afrontar estas dificultades permitiendo que el niño vaya logrando objetivos, estableciendo con él metas a corto plazo, fáciles de conseguir en un principio, para que pueda superarlas con éxito.

Calvo (2003) plantea la necesidad de que se invierta el efecto que las situaciones de aprendizaje tenían sobre el alumno. Esto es, si en el pasado las tareas suponían experimentar el fracaso, ahora se pretende presentarlas de forma que aseguren su éxito. Por otra parte, si el fracaso era atribuido a causas personales no modificables (falta de inteligencia, etc.) que deterioraban el autoconcepto académico y provocaban la desmotivación escolar, ahora se pretende asegurar que el alumno realice las tareas correctamente, y que asocie ese éxito con aspectos que están bajo el control del propio sujeto (mayor tiempo de estudio, más atención a las tareas, etc.) de forma que mejore su autoconcepto académico y se promueva la motivación hacia el estudio.



Para conseguir estos objetivos es necesario adaptar las tareas tanto en su contenido como en su proceso de realización. Las tareas iniciales deben ser suficientemente sencillas para asegurar que el alumno pueda resolverlas si dedica un mínimo de atención; en la medida en que las actividades son resueltas exitosamente se incrementará la extensión pero no su complejidad (se pretende que el alumno sea capaz de habituarse a estar más tiempo resolviendo los ejercicios). Una vez que se ha conseguido el objetivo de tiempo de trabajo pretendido se incrementará la complejidad de la tarea con propuestas que requieran poco tiempo de dedicación para ser realizadas. Se pretende por lo tanto incrementar alternativamente el factor "tiempo de dedicación necesario" y "complejidad de la tarea" para evitar que el alumno se fatigue o piense que no puede realizar la propuesta.

En cuanto al proceso de realización de las actividades, el profesor debe tener en cuenta que las verbalizaciones que haga tienen una importancia fundamental y constituyen la clave en el proceso atribucional que realice el alumno. Al presentar las actividades se harán comentarios sobre los problemas que puede tener para realizarlas (se pretende informar al alumno de que conocemos sus dificultades para realizar esas tareas concretas), pero se le informará que dedicando más tiempo y atención, y siguiendo las instrucciones que se le dan será capaz de resolverlas. Durante el proceso de ejecución el profesor estará pendiente para reforzar la conducta atenta y el trabajo del alumno, y cuando acabe la tarea pondrá de manifiesto que, a pesar de la dificultad que tiene para resolver esos ejercicios, debido a que ha estado atento, se ha esforzado, etc., ha sido capaz de realizarlos correctamente. Posteriormente presentará nuevos objetivos dirigidos a completar el proyecto de trabajo que se está desarrollando y enfatizará nuevamente la asociación entre éxito y dedicación a la tarea.

Además hay que cambiar el sistema de refuerzos y castigos a que están sometidos. El profesorado debe centrar sus esfuerzos, planificar un programa de refuerzos hacia las conductas positivas (aunque al principio haya que reforzar únicamente la aproximación hacia dicha conducta). Por ejemplo, si una niña que normalmente no trabaja en clase realiza una parte de un trabajo solicitado, aunque no lo termine, debe ser felicitada de una forma sincera. Al mismo tiempo se planificará igualmente la retirada de atención hacia sus conductas negativas, cuando sea posible. El niño debe aprender a obtener atención, refuerzo, cariño de forma positiva y no mediante conductas negativas.



3. Potenciar la interacción con los iguales y el desarrollo de sus habilidades sociales.

En la escuela, una de las formas más eficaces para potenciar y mejorar las relaciones entre los niños es el desarrollo de situaciones de aprendizaje cooperativo. Mediante este tipo de situaciones es posible mejorar la atención que se proporciona a los niños y niñas en situación de riesgo social, debido a que, como señala Díaz Aguado (1994):

- Aumenta considerablemente la interacción con los compañeros que los alumnos mantienen en la escuela, con las consiguientes ventajas para el aprendizaje de habilidades sociales que se adquieren entre iguales.
- Cuando se lleva a cabo en determinadas condiciones, compensa situaciones anteriores de privación social, al garantizar que todos los alumnos interactúen con sus compañeros de forma positiva, incluidos los que habitualmente no lo consiguen o los que lo hacen de forma distorsionada.
- Puede proporcionar a todos los alumnos un nivel óptimo de éxito y reconocimiento.
- Puede contribuir a superar los obstáculos para el aprendizaje que tienen los niños maltratados. Aumenta la valoración general del aprendizaje que hace el conjunto de la clase.

Además, será necesario potenciar las habilidades sociales de los niños. El desarrollo de estas capacidades puede realizarse durante las actividades comunes de enseñanza-aprendizaje, siempre que el profesor atienda particularmente a esta necesidad. También es posible diseñar actividades específicas, paralelas a las situaciones de enseñanza. Véase, por ejemplo, Monjas (1993), Michelson (1987) o Goldstein (1989).

4. Desarrollo de capacidades emocionales y empáticas

Los niños maltratados suelen tener dificultades en el reconocimiento y expresión emocional. Muchos de estos niños han aprendido a ocultar sus emociones, sobre todo las emociones negativas, como una estrategia defensiva en las relaciones con sus cuidadores. Por este motivo, tienen importantes déficits que van desde la falta de reconocimiento en las emociones expresadas por los demás como las propias. Adicionalmente, pueden tener dificultades para ponerse en



el punto de vista de los demás e interpretar las situaciones como lo harían los otros. Tienden a atribuir a los demás sus propias expectativas y pensamientos. Les resulta difícil, por otro lado, sintonizar con los sentimientos de otras personas.

De la Caba (1999) y Calvo (2003), señalan algunas de las actividades que pueden proponerse en el aula relacionadas con estos ámbitos de competencias:

- Actividades de reconocimiento de expresiones y emociones. Mediante el reconocimiento de las expresiones en dibujos, mediante historias contadas, vídeo, role-playing, etc.
- Actividades para el enriquecimiento del lenguaje afectivo: recopilando palabras-sentimiento, sinónimos, etc.
- Prestar atención para generalizar las habilidades anteriores a las diferentes formas de sentirse ante una misma situación y a las diferentes expresiones de un mismo sentimiento, con el fin de buscar las expresiones más adecuadas en momentos y contextos diferentes.
- Actividades para estimular la adopción de perspectiva y de respuesta emocional, pensando y reflexionando sobre las situaciones que nos provocan emociones con el fin de pasar posteriormente a la comprensión y empatía de las emociones en aquellos que nos rodean. Ej., planteando situaciones en las que se tiene que imaginar cómo se sentirían en determinadas situaciones para después descubrir cómo se siente otra persona y empatizar con ella, ofreciendo apoyo o ayudándola a encontrar una solución.
- Actividades para el desarrollo de la imagen positiva del ser humano, mediante utilización de revistas, análisis de grabaciones, puede ayudar a favorecer la capacidad de empatizar y ayudar que tiene el ser humano.



CONDUCTAS AGRESIVAS ENTRE IGUALES EN LOS CENTROS ESCOLARES

Los niños deben estar a salvo de los comportamientos y las actitudes violentas, pero si en algún ámbito –junto con la familia– deben estar preservados de la violencia éste es sin duda alguna la escuela. Así, cualquier niño víctima o testigo de un acto violento no sólo padece las consecuencias inmediatas de éste, sino que además incorpora a su desarrollo personal una experiencia negativa de consecuencias impredecibles en el futuro.

Las experiencias con los iguales constituyen un importante contexto de desarrollo para los niños y adolescentes, ya que a través de ellas se adquiere un amplio abanico de habilidades y actitudes que influyen en la adaptación social de la persona a lo largo de la vida.

Sin embargo, no siempre los iguales son un factor de influencia positiva en el desarrollo de la persona, ni las relaciones entre ellos están exentas de conflictos, pudiendo darse un tipo de relación dañina entre iguales: el maltrato o victimización por abuso de poder entre iguales en los centros educativos de nuestro país, que hace desaparecer la relación de igualdad, siendo sustituida por una relación jerárquica de dominación-sumisión entre el agresor y la víctima. Además, a menudo sólo se manifiesta bajo la superficie de las relaciones observables en la escuela, oculta casi siempre para los adultos, pero bien conocida por el alumnado, siendo por ello un tipo de violencia difícil de identificar, de diagnosticar en cuanto a su gravedad y de eliminar.

AGRESIÓN EN LA ESCUELA: ACOSO ESCOLAR

Definir el comportamiento agresivo no es tarea simple desde el momento en que éste puede ser entendido de muy diversas maneras; tampoco su finalidad es unívoca, ya que aunque la característica más sobresaliente sea el deseo de herir, en ocasiones el motivo puede ser el deseo de sobresalir, de ejercer control y dominio.

Conviene diferenciar entre agresores con orientación instrumental y agresores hostiles o emocionalmente reactivos.



La agresión instrumental no parece ser una respuesta a condiciones (reales o imaginarias) molestas, ni surge espontáneamente con un arranque de ira, sino que el agresor selecciona el momento idóneo para actuar de manera que la agresión no se interrumpa o que pueda ser sorprendido y sancionado mientras la realiza y, como se ha señalado anteriormente, el sujeto que la realiza además del placer por el daño causado obtiene algún tipo de beneficio adicional.

Berkowitz (1996) pone como ejemplo de este tipo de agresores instrumentales a los "matones" escolares, de los que Olweus (1998) destaca las siguientes características:

- Atacan o amenazan a sus víctimas sin sentirse necesariamente enfadados o activados emocionalmente.
- Sienten placer dominando y controlando. Este aspecto debe tenerse en cuenta especialmente ya que si alumno agresivo tiene evidencias de que su conducta molesta o hace daño a un profesor, es previsible que aumenten los actos disruptivos y violentos en su presencia para causarle incomodidad, daño, etc. Además, si estos actos provocan una espiral ascendente de tensión, interrupción de la enseñanza, etc., fortalecerán la idea de que es capaz de "dominar" al profesor.
- Son insensibles al daño de la víctima, a la que perciben sin valor, y en ocasiones, como señala Tobeña (2001), pueden manifestar que la agresión es una forma de entretenimiento.
- Son impulsivos.
- Toleran mal las frustraciones.
- Tienen dificultad para adaptarse a las normas.
- Tienden a minimizar sus problemas comportamentales y son convincentes para eludir posibles sanciones.
- Tienen buena opinión de sí mismos.
- Su popularidad en el centro puede ser normal, pero siempre tienen un grupo de seguidores.
- Son fuertes físicamente.



No obstante, Calvo (2003) señala que en ocasiones es fácil encontrar los dos tipos de agresión (reactiva e instrumental) produciéndose simultáneamente y, es posible, que las dos formas no correspondan a categorías diferentes sino que representen los extremos de un continuo que, en determinados casos, pueda iniciarse como agresión emocional y progresivamente adquiera connotaciones de agresión instrumental debido a los "beneficios" que el acto agresivo ha reportado.

La manifestación de este tipo de agresión instrumental o depredadora en el ámbito escolar es conocida como acoso escolar o "bullying". Para encontrar los aspectos fundamentales que nos permitan identificar una relación como "bullying", Calvo y Ballester (2007) proponen la necesidad de revisar algunas de las definiciones que se han realizado. Estas definiciones presentan ligeras variaciones que están ligadas al mayor o menor énfasis que cada autor concede a determinados aspectos de esa relación, y que no deben ser entendidas como excluyentes sino como complementarias.

Askew (1989), define el "bullying" como una serie continua de comportamientos que implican la tentativa de ganar poder y el dominio sobre el otro.

Para Besag (1989), el "bullying" es el ataque repetido (físico, psicológico, social, o verbal) de sujetos que están en una posición de poder sobre otros que no tienen capacidad de defenderse, con la intención de causar daño para obtener beneficio y satisfacción.

Olweus (1991), señala que *"un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas por parte de una o varias personas"*. Marano (1995), comentando la definición anterior subraya la existencia de tres componentes principales: a) la intimidación implica un comportamiento agresivo repetido; b) el comportamiento es negativo, intencional y pensado para hacer daño; c) el comportamiento está realizado por un niño que tiene más poder hacia otro niño más débil.

Smith y Thompson (1991) exponen que una situación "bullying" causa de forma intencional un daño físico o psicológico al sujeto que la sufre. Además, subrayan tres criterios adicionales particulares de esta dinámica: no existe provocación, ocurre repetidamente, y el matón es más fuerte que la víctima o es percibido como más fuerte.



Para Farrington (1993), el fenómeno del abuso consiste en la opresión reiterada, tanto psicológica como física hacia una persona con menos poder, por parte de otra persona con un poder mayor.

Rigby (1996), ha definido el "bullying" como la opresión repetida, psicológica o física, realizada a una persona más débil por una persona o grupo de personas más poderosas.

Para Cerezo (1997), la dinámica "bullying" consiste en la violencia mantenida, mental o física, guiada por un individuo o por un grupo y dirigida contra otro individuo que no es capaz de defenderse a sí mismo en esa situación, y que se desarrolla en el ámbito escolar.

Field (1999) subraya como rasgo crucial del "bullying" el hecho de que la víctima se sienta impotente y se perciba a sí misma como victimizada, y señala la importancia de identificar el grado del daño físico o psicológico que la víctima sufre.

Fuller y King (1995) presentan la definición que proporcionó un estudiante de diez años: *"Se intimidada cuando alguien (un individuo o un grupo) usa su poder de hacer daño o de asustar a otros. Se puede intimidar físicamente, emocionalmente o verbalmente. La gente intimidada porque ellos se sienten mal sobre ellos o para ganar la popularidad, a veces hasta por placer.»*

Calvo y Ballester (2007) consideran que la definición de "bullying" debe incluir aquellos aspectos fundamentales y específicos que caracterizan a esa relación, de modo que entienden el "bullying" o "relación de acoso e intimidación escolar", como un proceso a través del cual un alumno se ve expuesto repetidamente en el centro escolar a acciones violentas (físicas, psicológicas, sociales o verbales) que son realizadas por otro u otros alumnos con mayor fuerza o poder. Estas agresiones se inician con la intención de dominar y causar daño de diferentes formas a algún compañero que se elige como víctima y, como consecuencia de las mismas o de la amenaza de que se realicen, el sujeto victimizado sufre un daño físico, psicológico o social continuado y llega a sentirse impotente para salir de esa relación.

El agresor reactivo no usa la conducta agresiva para obtener lo que desea, sino porque se siente fácilmente provocado: es tan sensible a los insultos, amenazas y ataques que incluso los ven donde no existen. Dodge y Coie (1990) sugieren que esta propensión a elaborar respuestas agresivas se debe a un procesado defectuoso de la información, es decir, a valorar las acciones de los demás como hostiles y amenazantes, por lo cual ante ellas lo más adecuado es responder



agresivamente; además, estas personas no cuentan en su repertorio con respuestas alternativas. Cabe añadir que los agresores reactivos están altamente activados cuando se sienten provocados y, en la mayoría de los casos, carecen de autocontrol suficiente para mediar en sus reacciones agresivas.

PECULIARIDADES DEL ACOSO ESCOLAR

Hay una serie de aspectos que caracterizan al acoso escolar y que han venido señalándose a lo largo de las investigaciones que se han ocupado del tema.

- Debe existir una víctima (indefensa) atacada por un agresor más fuerte o grupo de agresores.
- Debe existir desigualdad de poder (desequilibrio de fuerzas) entre el más fuerte y el más débil. No hay equilibrio en cuanto a posibilidades de defensa, ni equilibrio físico, social o psicológico. Es una situación desigual y de indefensión por parte de la víctima.
- La acción agresiva es repetida. Tiene que suceder durante un periodo de tiempo y de forma recurrente.
- La relación de acoso escolar no queda fijada de forma inmediata, sino que existe un conjunto de circunstancias y hechos a través de los cuales los alumnos implicados van perfilando sus papeles como agresores o como víctimas (Calvo y Ballester, 2007).

Respecto a la forma en que se desarrolla el proceso de acoso, Rigby (1999), plantea que un alumno puede ser considerado como una víctima potencial si es percibido como más débil y vulnerable por otro niño más fuerte. Una vez que se ha producido esta identificación, el alumno o alumnos agresores planean cómo hacer daño, debilitar y humillar a aquellos elegidos como víctimas y, una vez elegida la forma en que lo harán, proceden a llevarla a cabo utilizando generalmente procedimientos físicos en la escuela primaria o utilizando con más frecuencia la agresión verbal y la exclusión social en la escuela secundaria.

Calvo, Cerezo y Sánchez (2004), plantean que la situación de acoso e intimidación escolar se produce cuando tienen que relacionarse dos tipos de sujetos con unas características complementarias para establecer esa dinámica y las condiciones ambientales permiten que se establezca tal relación. Desde esa perspectiva se consideran tres componentes que interactúan:



- El agresor (que quiere dominar).
- La víctima (que carece de los recursos para evitar ser dominado).
- Unas condiciones escolares (falta de control, ausencia de conocimiento de la problemática, inhibición, etc.) que permiten que un alumno o grupo actúen agresivamente mientras que el resto de compañeros observa pasivamente.

Iniciada la conducta de acoso bajo esas condiciones se puede esperar que el agresor continúe con sus actos por las recompensas materiales y sociales que obtiene. Además, se debe tener en cuenta la posibilidad de que el agresor continúe con sus ataques debido a la influencia que ejercen los observadores. El papel de éstos es determinante en el proceso de acoso ya que frecuentemente para minimizar la probabilidad de ser victimizados reforzarán al agresor y aislarán al agredido, con lo que el agresor asumirá completamente su papel dominador dentro del grupo y la víctima verá reducida aún más las posibilidades de salir de esa dinámica.

Inciendo en las variables de tipo grupal, encontramos que los estudios sobre el tema demuestran que la dinámica bullying se ve favorecida por una serie de factores entre los que destacan algunas características de las relaciones sociales. Parece como si, cuando se establece una relación de intimidación hacia otro compañero, el resto del grupo optara por reforzar estas conductas o, a lo sumo, inhibirse del tema. De manera que las situaciones de abuso encuentran apoyo en el grupo; es más, es el propio grupo quien, en alguna medida, las genera y mantiene, mientras que para el adulto suelen pasar desapercibidas (Patterson, Littman y Bricker, 1967; Cerezo y Esteban, 1992).

Las investigaciones de Cerezo (1991) y Cerezo y Esteban (1992, 1994) apuntan que en la interacción dinámica entre escolares se encuentran tres grupos bien diferenciados: el grupo mayoritario de bien adaptados, que generalmente mantienen relaciones positivas con sus compañeros, un grupo mucho menor en número de alumnos agresores o bullies y un grupo de alumnos víctimas, también muy inferior en número.

Algunas conclusiones de este estudio pueden ser indicativas de cómo el grupo refuerza las conductas agresivas. Así destacamos que el grupo valora más positivamente a los acosadores que a las víctimas, lo que se traduce por un lado en un mayor sentimiento de afiliación en los primeros y por otro en que las víctimas se sientan más apartadas y solitarias.



La conducta de las víctimas puede llevar al grupo a interpretaciones erróneas que repercuten en su aislamiento e incluso en el rechazo: a veces, son los que pasan más inadvertidos y en otras ocasiones expresan con mayor frecuencia demandas de atención sobre sí mismos, lo que el grupo suele interpretar como cobardía o debilidad de carácter y, con frecuencia, presentan alguna minusvalía.

Curiosamente tanto los agresores como las víctimas encuentran falta de refuerzos positivos hacia los demás compañeros, aunque es menor en los agresores, que muestran escasa consideración hacia los demás, en especial hacia aquellos que tienen problemas y son rechazados.

Ante el grupo, los «matones» cuentan con una importante baza a su favor: son considerados los más fuertes del grupo, lo que les confiere un estatus de cierta relevancia, y además suelen ser los mayores del grupo, superando en uno o dos años la media de edad del grupo. También son los que suelen empezar las peleas y los que de hecho pegan o maltratan a otros que, aunque en ocasiones no está bien visto, no impide que sean más populares que las víctimas, lo que hace suponer que de alguna manera tienen un mayor reconocimiento social. Suelen tener su propio grupo de seguidores o formar pequeños grupos dentro del grupo general, cosa que no le ocurre a la víctima, que generalmente está sola.

Por el contrario, las víctimas son consideradas débiles y cobardes, se les tiene manía y aunque sean mejores estudiantes apenas son elegidas por el 3 por 100 de sus compañeros, lo que pone de relieve que en los grupos de escolares hay otros factores externos a la propia tarea de aprendizaje que están incidiendo poderosamente en la interacción social.

A este respecto, las investigaciones de Cerezo (1999) destacan la importancia del grupo como reforzante de las conductas agresivas al valorar más positivamente a los agresores que a los sujetos víctimas lo que se traduce, por un lado, en un mayor sentimiento de afiliación de los primeros y, por otro, en que las víctimas se sientan más apartadas y solitarias.

En cuanto al factor edad este se convierte en una característica discriminante entre acosadores y víctimas, comprobando que los acosadores suelen ser mayores a la media de edad del nivel al que están adscritos. Así, cuanto mayor es la distancia de edad existente entre un alumno y su entorno escolar más frecuente es que éste muestre conductas agresivas.



A modo de conclusión, podríamos decir que la interacción dinámica en el aula de los tres subgrupos de alumnos que en ella se encuentran –alumnos bien adaptados, alumnos agresores y alumnos víctimas– mantiene y refuerza la conducta agresiva de los acosadores y la situación de victimización de las víctimas.

CLASES DE ACOSO ESCOLAR

Los principales tipos de maltrato entre iguales que podemos considerar (Dot, 1988; Cerezo, 2004) se suelen clasificar en:

- **Físico:** como arañar, morder, pellizcar, dar empujones, patadas o puñetazos, golpear o destruir los objetos, las posesiones o la producción de otros, apropiarse de objetos ajenos, etc. Este tipo de maltrato se da con más frecuencia en la escuela primaria que en la secundaria.
- **Verbal:** muchos autores reconocen esta forma como la más habitual en sus investigaciones. Suelen tomar cuerpo en insultos y motes principalmente. También son frecuentes los menosprecios en público o el estar resaltando y haciendo patente de forma constante un defecto físico o de acción. Últimamente el teléfono móvil también se está convirtiendo en vía para este tipo de maltrato.
- **Psicológico:** son acciones encaminadas a minar la autoestima del individuo y fomentar su sensación de inseguridad y temor. El componente psicológico está en todas las formas de maltrato.
- **Social:** pretenden ubicar aisladamente al individuo respecto del grupo en un mal estatus y hacer partícipes a otros individuos, en ocasiones, de esta acción. Esto se consigue con la propia inhibición contemplativa de los miembros del grupo. Estas acciones se consideran acoso indirecto.

Sin embargo, desde nuestro punto de vista, autores como Cerezo (2004) consideran que la variedad de manifestaciones que adopta el maltrato participa de alguna manera de más de una de las modalidades señaladas anteriormente. Incluso alguna, como la dimensión de maltrato psicológico, estaría latente en todas ellas con diferente grado.



Por otra parte, las respuestas a estas agresiones frecuentemente no llegan a ser contraataques, sino expresiones como:

- Lágrimas de aflicción o cólera.
- Llamadas de auxilio.
- Resistencia firme, sin contraagresión.
- Actitudes y conductas de sumisión.
- Conductas dirigidas a petición de socorro.

LOS PROTAGONISTAS DEL ACOSO ESCOLAR

Vamos a señalar ahora algunas de las características de los perfiles psicosociales de los principales participantes en el acoso. Lo haremos a partir de las conclusiones de las principales investigaciones realizadas y lo diferenciaremos por ámbitos.

Los acosadores

El aspecto que más se destaca de los acosadores es que disponen de más poder que sus víctimas ya sea en términos de tamaño o fuerza física, status en el grupo, edad, origen étnico, etc., y usan su poder para dominar (Keltikangas-Jarvinen y Pakasiahti, 1999; Olweus, 1998; Olweus et al., 2002).

En relación al aspecto físico, los chicos son descritos generalmente como más fuertes (véase, por ejemplo, Olweus, 1998); por el contrario, las muchachas que intimidan tienden a ser físicamente más débiles que otras muchachas de su clase (Roland, 1989).

En cuanto a sus características psicológicas, hay estudios que plantean la presencia de variables de personalidad que están presentes en mayor medida en los acosadores. Así, Slee y Rigby (1993) y Mynard y Joseph (1997), señalan que los agresores muestran tendencia al psicoticismo que se manifiesta porque presentan mayor dureza emocional, despreocupación por los sentimientos de los demás, insensibilidad, etc., y, además, destacan en extraversión.

Cerezo (2001) identifica en los agresores las siguientes dimensiones de personalidad: elevado nivel de Psicoticismo, Extraversión y Sinceridad, y un nivel medio de Neuroticismo.



Olweus (1987b) señala otras características para identificarlos: impulsividad, dificultad para experimentar empatía hacia sus víctimas y ausencia de remordimiento en relación con sus conductas de intimidación. Con cierta frecuencia se ha planteado que el comportamiento de los acosadores podría estar motivado por presentar problemas de autoestima, bajo autoconcepto, etc. Olweus (1998), por el contrario, señala que los acosadores tienen una autoimagen positiva y no manifiestan signos de ansiedad ni de inseguridad.

En su vida de relación social los acosadores son controladores y dan muestras de una fuerte necesidad de dominar a los otros (Bosworth y Espelage, 1999). Estas relaciones de dominio procuran mantenerlas en la escuela, donde tienen una popularidad media o ligeramente inferior a la media, pero en todo caso siempre se rodean de un grupo que les apoya (Olweus, 1998). Tienen baja tolerancia a la frustración y presentan problemas para ajustarse a las reglas de la institución escolar. Académicamente se ha señalado que su rendimiento tiende a decaer a lo largo de la escolaridad.

Bentley y Li (1995), señalan que los acosadores valoran especialmente el comportamiento violento y, por lo general, creen que los problemas se solucionan mejor usando métodos agresivos y la exclusión social. Por otra parte, Stephenson y Smith (1989) informan que tienden a ser provocados fácilmente, que les atraen las situaciones con contenidos agresivos y que tienen actitudes positivas hacia la agresión. Por lo general, su agresión no se detiene en sus compañeros sino que puede alcanzar también a profesores, padres y hermanos (Olweus, 1991, 1998).

Se ha planteado que los acosadores carecen de habilidades sociales adecuadas; no obstante, Smith, et al. (1993), citado en Bosworth y Espelage (1999), señalan que los acosadores no sólo no carecen de habilidades sociales sino que intencionadamente elijen esos métodos agresivos para obtener poder y dominio en sus relaciones. Una prueba de sus habilidades es que para evitar posibles sanciones fingen ante las figuras de autoridad y son capaces de mostrar que su agresión estaba justificada o que no ha existido (véase Olweus, 1998).

La agresión se ha asociado con la existencia de un déficit en el procesamiento de la información social, déficit que causaría la percepción de amenaza y que provocaría la respuesta agresiva (Dodge, 1980). De las teorías basadas en el modelo de déficit de habilidades surge un perfil de agresor similar al estereotipo popular de matón: una persona fuerte pero "torpe" y con poca capacidad para conocer y entender a los otros.



Para los autores que apoyan la teoría de un déficit de habilidades, la agresión podría ser parcialmente explicada en función de una dificultad para comprender las emociones (Arsenio y Fleiss, 1996) y las intenciones de los otros (Dodge y Frame, 1982). Desde ese planteamiento, la atribución de una intención hostil en el comportamiento de los otros tiene una influencia directa en las respuestas agresivas (Dodge y Frame, 1982), y esta tendencia parece exacerbarse bajo condiciones en las que el "yo" se siente amenazado (Dodge y Somberg, 1987).

Crick y Dodge (1996) señalan que esta predisposición para realizar atribuciones hostiles es una característica particular de los niños agresivos reactivos. Desde este planteamiento de déficit, se dibuja un perfil de la agresión que parece corresponder a la agresión emocional que fue descrita anteriormente.

Sin embargo, la relación entre carecer de habilidades cognitivas para entender las relaciones sociales y la conducta de acoso no es asumida de manera unánime. Aunque se producen situaciones de acoso e intimidación llevadas a cabo de forma reactiva, es frecuente que la situación de acoso se produzca con la apariencia de la agresión que denominábamos como "depredadora". La naturaleza de esta agresión fría, típica de las situaciones de acoso escolar, puede ser explicada desde una perspectiva teórica en la que se sostiene que tener habilidad para la relación social puede facilitar la conducta de acoso y, en general, el comportamiento antisocial.

Sutton, Smith y Swettenham (1999) señalan que los matones necesitan una buena cognición social para manipular a los otros y ocasionar sufrimiento de modo sutil y evitar ser descubiertos. Esas habilidades serían particularmente utilizadas por los cabecillas de los grupos de acosadores y cuando se realizan formas indirectas de intimidación. Los autores citados muestran que los acosadores son buenos estrategas cognitivos, hábiles para manipular los sentimientos ajenos, capaces de percibir los detalles de sus actos y, en consecuencia, de reconocer el dolor de los demás, aunque muestran baja capacidad de empatía sentimental. Esto es, no se trataría de un problema cognitivo ya que los acosadores se dan cuenta del efecto de sus actos, sino de una desconexión entre el conocimiento de lo que sucede y el afecto o la emoción que suscitaría normalmente el acto producido. Happe y Frith (1996) sugieren que estos niños acosadores han desarrollado una "mente malévola".

Desde esta perspectiva se podría considerar la figura del acosador como una persona socialmente tortuosa y con capacidad para manipular. Este tipo de personalidad ha sido definida



como «maquiavélica» y se caracterizaría por tener una actitud amoral, manipuladora y cínica. Se sugiere que los acosadores son capaces de manipular a los demás porque pueden entenderlos fácilmente y predecir las consecuencias de sus acciones, lo que facilita que puedan ejercer su control.

Se ha planteado que los acosadores podrían tener un procesamiento emocional deteriorado similar al de los psicópatas. En este sentido, las investigaciones que examinan los perfiles de los acosadores "puros", en particular en el acoso relacional, destacan algunas semejanzas con el perfil del psicópata. Por ejemplo, Sutton, Smith y Swettenham (1999) afirman que *"aunque no se puede sugerir que todos los matones son psicópatas en ciernes, se encuentra que tienen niveles más altos de psicoticismo que las víctimas y los sujetos de control."* No obstante, no parecen existir evidencias que sugieran que ser acosador en la infancia conduzca automáticamente a la psicopatía en la vida adulta.

La inconsistencia de los estudios sobre el perfil de los acosadores "puros" probablemente se deba a una combinación de diferentes factores que estarían relacionados con la definición de lo que constituye el comportamiento de intimidación; la metodología empleada para evaluar el comportamiento de acoso; las diferencias entre el comportamiento de los acosadores "puros" y los "acosadores/victimizados", y el hecho de que los estudios hayan considerado la intimidación física directa o la intimidación relacional.

Las víctimas

Como sucedía con los acosadores, no todos los alumnos que son victimizados tienen las mismas características. Al menos (véase Olweus, 1998; Perry, Williard y Perry, 1990) se pueden identificar dos tipos de víctimas: las víctimas pasivas y las víctimas provocadoras. Los primeros son sujetos inseguros que generalmente no responden a los ataques, mientras que los segundos suelen ser sujetos desafiantes que frecuentemente provocan y son atacados y, cuando la ocasión lo permite, adoptan el rol acosador.



Victimas pasivas

Un número considerable de investigaciones coinciden al identificar ciertas características de los niños que son victimizados. No obstante, es importante advertir que esas características

podrían haber estado presentes antes de que ocurriese la intimidación, o bien se pueden haber desarrollado como consecuencia de la misma.

Las víctimas pasivas, según Vaughn y Lancelotta (1990) suelen aparecer como personas sensibles, retraídas, miedosas y propensas a presentar problemas emocionales.

Slee (1995) y Craig (1998) señalan que tanto los muchachos como las muchachas que son victimizadas presentan síntomas relacionados con depresión (tristeza y pérdida del interés por realizar cualquier tipo de actividades).

Olweus (1998) identifica a estos sujetos como cautelosos, inseguros, ansiosos, sensibles y dependientes. Además, señala que presentan baja autoestima y manifiestan una actitud negativa hacia la violencia.

El papel que puede desempeñar la autoestima en lo que a la victimización se refiere, ha sido puesto de manifiesto por Egan y Perry (1998). Estos investigadores relacionan la baja autoestima de los sujetos con la mayor probabilidad para ser victimizados por sus iguales. Además, encontraron que cuando en un sujeto se encuentran determinados aspectos que se han considerado como factores de riesgo para ser intimidados (menor tamaño físico, conducta ansiosa y pobres habilidades sociales), es más probable que la intimidación se produzca si el sujeto en cuestión tiene bajo autoconcepto, que si tiene un autoconcepto adecuado. De modo que poseer un autoconcepto adecuado puede ser considerado como un factor protector que dificultaría la victimización, mientras que el bajo autoconcepto podría desempeñar un papel fundamental en el círculo vicioso que perpetúa el estado de victimización.

Calvo y Ballester (2007) señalan que la conducta de la víctima pasiva parece desempeñar un papel fundamental en el mantenimiento del acoso. En este sentido, se han identificado diferentes aspectos conductuales que podrían incidir para que esa relación tienda a continuarse.

Sutton et al. (1999) sugieren que las víctimas parecen tener déficits que les impiden anticipar situaciones en las que se imaginan que pueden tener éxito al relacionarse con un acosador.

Cuando las víctimas pasivas son atacadas suelen reaccionar con pánico, y los sujetos de menor edad es frecuente que lloren. Esta conducta parece identificarlos como inseguros, débiles y poco propensos a responder a los ataques. Borg (1998) señala que las víctimas, por lo general, no reaccionan adecuadamente cuando son intimidados y tampoco piden ayuda del profesor.



García Orza (1995) especifica que, si existe la posibilidad de huir, lo harán en la mayoría de las ocasiones.

Ingram (2000) describe las siguientes características que hacen que la víctima permanezca en esa situación:

- Son demasiado tímidas para pedir ayuda.
- Desean que no hablen de ellos.
- Tienden a culparse a sí mismos por ser acosados.
- Carecen del apoyo del profesor y de los compañeros.

Kaltiala-Heino et al. (1999) han identificado las siguientes características que hacen que los niños que las poseen se puedan convertir en objetivos atractivos para los acosadores: introversión, poca asertividad, superprotección familiar y ser rechazado o ignorados por los compañeros.

Cerezo (2001) señala que las víctimas muestran una considerable tendencia al disimulo. Además, entre sus rasgos de personalidad destaca una alta puntuación en Neuroticismo junto con altos niveles de Ansiedad e Introversión.

Se ha señalado que las creencias y actitudes de los compañeros no acosadores son fundamentales para evitar y detener las situaciones de acoso e intimidación escolar. En este sentido, los trabajos de Hanish (2000) y Menesini, Melan y Pignatti (2000) nos permiten conocer que las víctimas son percibidas por sus compañeros como sujetos diferentes y sin habilidades sociales básicas. Estas creencias pueden aumentar la actitud pasiva de los iguales ante el acoso porque podrían justificar, al menos parcialmente, al acosador ("La víctima lo hace tan mal que se merece..."). Este pensamiento podría formarse cuando observan interacciones del alumno victimizado en las que éste se comporta de forma poco hábil. Por ejemplo, cuando ante un contacto sin intención agresiva por parte de otro alumno, reacciona con ansiedad «excesiva» y se queja lloriqueando, muestra miedo, etc.

En el estudio realizado con estudiantes de secundaria por Rocke Henderson et al. (2002) se muestra que el 64% de los alumnos relataron que piensan que la intimidación era una parte normal de la escuela. La mayor parte de estudiantes (68%) manifestó que las víctimas "lo merecieron", y el 87% pensó que las víctimas eran intimidadas "porque son diferentes".



Victimas provocadoras

Olweus (1978) caracterizó inicialmente a las víctimas provocadoras, también conocidas como víctimas agresivas (Bernstein y Watson, 1997), basándose en los informes obtenidos de los profesores que describían a estos niños como irritables, agitados y hostiles. Este investigador planteó que el comportamiento hostil de las víctimas provocadoras se podría considerar como la causa por la que son victimizadas. De modo similar Besag (1989) señala que las víctimas provocadoras suelen ser fuertes y pueden sentirse fácilmente provocadas por otros alumnos.

Perry, Perry y Kennedy (1992) distinguen entre agresores eficaces y agresores ineficaces. Los primeros son capaces de usar la agresión controlada como una estrategia instrumental durante los intercambios sociales y su comportamiento no está dominado por un estado de la cólera intensa, sino por una "estrategia social eficaz". Los agresores ineficaces serían las víctimas agresivas: son niños que se implican en intercambios emocionalmente fuertes con sus iguales y, de forma consistente, resultan perdedores en esos conflictos dando muestras de cólera, frustración y angustia emocional mal modulada. Los resultados de Schwartz et al. (1998) apuntan en la misma dirección ya que encuentran que la agresión emocional reactiva correlaciona con victimización, mientras que los comportamientos agresivos orientados hacia un objetivo (la intimidación como agresión instrumental) no muestran esa correlación.

Pope y Bierman (1999) encontraron que los niños que son caracterizados por su comportamiento irritable y desatento en su infancia tardía, experimentan exclusión y victimización en la adolescencia temprana. Estos investigadores sugieren que los niños agresivos que son víctimas en procesos de intimidación tienen un déficit significativo en la forma en que regulan sus emociones, lo que provoca severas dificultades para responder con normalidad en su relación social. Del mismo modo, Eisenberg y Fabes (1992) encuentran una asociación entre déficit regulador y el rechazo que pueden sufrir estos alumnos por parte de sus iguales.

Schwartz (2000) conceptualiza a las víctimas agresivas como personas beligerantes y descontroladas emocional y conductualmente (este modelo se ajusta más en los chicos que en las chicas) y, como otros investigadores (por ejemplo: Perry, Perry y Kennedy, 1992; Pope y Bierman, 1999; Schwartz et al. 1997), subraya que modulan de forma ineficaz tanto su afecto como su comportamiento.



Cuando el profesorado valora a estos alumnos les otorga puntuaciones elevadas en comportamiento impulsivo, hiperactividad y falta de regulación emocional. Este comportamiento demasiado reactivo de las víctimas agresivas podría ser una razón de peso por la que son identificados como objetivos persistentes para ser intimidados, y la dificultad para regular sus afectos negativos podría potenciar y sostener el acoso al que pueden ser sometidos.

En relación a los motivos por los que estos sujetos pueden ser elegidos como víctimas, Schwartz (2000) plantea que los agresores probablemente victimizarían a aquellos compañeros que, cuando son acosados, reaccionan con demostraciones excesivas de cólera y angustia emocional. Además, señala que el comportamiento hiperactivo y descontrolado de esos sujetos puede ser considerado como algo molesto que les incite a la agresión.

Las víctimas agresivas también se caracterizan por presentar angustia emocional interiorizada. Esta angustia se detecta porque manifiestan sentimientos de depresión y ansiedad ¹. Esta sintomatología depresiva y ansiosa experimentada por las víctimas agresivas podría ser una característica primaria, aunque también podría reflejar una reacción a sus dificultades sociales.

Si tenemos en cuenta el déficit en la regulación de los afectos y el comportamiento disruptivo, no sorprende que las víctimas agresivas disgusten a sus compañeros (Kupersmidt, Patterson y Eickholt 1989), y sean más rechazadas que los agresores puros y las víctimas pasivas. Schwartz (2000) y Perry, Kusel, y Perry (1988) encontraron que la victimización y la agresión contribuyen de forma independiente en la predicción del rechazo por parte de los iguales, y sugieren que los niños que puntúan alto en ambas dimensiones experimentarán con mayor probabilidad el rechazo que los niños que puntúan alto en sólo una dimensión.

Las víctimas agresivas también se caracterizan por su deficiente rendimiento académico (Schwartz, 2000), y se considera que este deficiente rendimiento podría estar afectado por su dificultad para permanecer atentos a las tareas escolares.

Schwartz, et al. (1999) encontraron que la falta de atención temprana, la hiperactividad y los problemas de comportamiento son predictores de la victimización posterior.



¹ Estos sentimientos no fueron identificados en agresores puros ni en víctimas pasivas. (Schwartz, 2000)

Considerando las características de estos sujetos: rechazo social, dificultades psicosociales y retraso escolar (véase Craig y Pepler, 1995; Kupersmidt, Coie, y Dodge, 1990; Parker y Asher, 1987), las víctimas agresivas deberían ser conceptualizadas como un subgrupo de alto riesgo. Hasta tal punto que Stephenson y Smith (1989) identifican a estos alumnos como los que se encuentran más inseguros en clase.

En relación a la proporción de alumnos que presentan este perfil de víctima agresiva, existe una variación considerable debido posiblemente a las diferentes medidas de estudio. Schwartz (2000) identifica a las víctimas por nominación de sus iguales y encuentra que el perfil de víctima agresiva corresponde a una proporción ligeramente inferior al 5% de la muestra. Medidas similares se encuentran en otras investigaciones (Pepler et al. 1997; Stephenson y Smith, 1989), en las que sólo un pequeño grupo de niños reconoce ser acosador y víctima (entre el 2% y el 6% de las muestras canadienses y británicas, respectivamente). Otras investigaciones (véase, por ejemplo Informe del Defensor del Pueblo, 2000) indican que casi la mitad de los niños que son víctimas son también acosadores y viceversa.

Se han realizado estudios sobre las características de las víctimas teniendo en cuenta la influencia del género, pero los análisis realizados no permiten llegar a conclusiones claras. Posiblemente la ausencia de consistencia de estas investigaciones pueda deberse a problemas de medida. Por ejemplo, se han utilizado datos sobre agresiones físicas y verbales directas que se dan con menor frecuencia en las chicas (Lagerspetz, Bjorkqvist, y Peltonen, 1988), y cabe pensar que si se hubiesen considerado las agresiones relacionadas con la exclusión social, se habrían identificado más chicas (por ejemplo, Crick y Grotpeter, 1995) y las características de los grupos hubiesen variado.

Si no se tiene en cuenta el género se suelen identificar las siguientes diferencias entre las víctimas pasivas y las víctimas agresivas:

- El comportamiento de la víctima agresiva frecuentemente provoca al acosador y, a diferencia de la víctima pasiva que no quiere hablar sobre la intimidación que sufre, la víctima provocadora se suele quejar cuando es acosada (Olweus, 1998).
- Las víctimas agresivas provocan fácilmente a otras víctimas agresivas y responden a la intimidación a la que son sometidas; mientras que las víctimas pasivas no provocan y, por lo general, no responden.



- Entre las víctimas provocadoras es muy frecuente encontrar hiperactivos y niños de temperamento caliente. Generalmente las víctimas pasivas son más sensibles, cautelosas y no asertivas.

Observadores

Olweus (1993) ha interpretado la falta de apoyo de los compañeros hacia las víctimas como el resultado de la influencia que los agresores ejercen sobre los demás, hecho muy frecuente en estos procesos.

Según el informe del Defensor del Pueblo (1999), tanto los adultos como los jóvenes se comportan de manera agresiva después de observar un acto de agresión. En el caso del maltrato entre iguales se produce un contagio social que inhibe la ayuda e incluso fomenta la participación en los actos intimidatorios por parte del resto de los compañeros que conocen el problema, aunque no hayan sido protagonistas inicialmente del mismo. Este factor es esencial para entender la regularidad con la que actos de esta índole pueden producirse bajo el conocimiento de un número importante de observadores que, en general, son los compañeros y no los adultos del entorno de los escolares. En otros casos, se ha demostrado que es el miedo a ser incluido dentro del círculo de victimización y convertirse también en blanco de agresiones lo que impide que el alumnado que siente que debería hacer algo no lo haga.

Adultos

Los adultos generalmente desconocen que en los centros se estén produciendo situaciones de acoso escolar.

El informe Monbuso (1994) indica que el 50.6% de los padres no sabe que sus hijos son víctimas, y que el 67.4% de los padres se entera por las víctimas y no por el centro escolar. Estos datos apoyan la idea de que una parte muy importante del profesorado no se entera de lo que está pasando (Byrne, 1994; Monbuso, 1994; Defensor del Pueblo, 1999) y tampoco se siente preparado para afrontarlo (Byrne, 1994). De hecho, es el último colectivo al que el alumnado victimizado comunica lo que le sucede (Whitney y Smith, 1993; Defensor del Pueblo, 1999). Esto conlleva una dificultad añadida en términos de detección e intervención puesto que, cuando los



casos salen a la luz, la escalada de las agresiones suele estar en niveles de mayor riesgo e intensidad para la víctima. Por tanto es necesario no solo alertar a los adultos sobre la importancia de estos hechos para que mantengan una actitud vigilante y atenta, sino también concretar y definir con claridad con los alumnos qué tipos de actitudes y de relaciones no son permisibles y, por consiguiente, deberían comunicarse por las víctimas, en caso de producirse, ya que atentan contra el clima social positivo que ha de existir en las escuelas (Defensor del Pueblo, 1999). Iniciativas positivas han sido las de entrenamiento en observación de situaciones de maltrato para el profesorado, el alumnado y los adultos que están con los chicos (Smith, 1994).

CONSECUENCIAS EN LOS INDIVIDUOS IMPLICADOS

Para la víctima

Es para quien puede tener consecuencias más nefastas ya que puede desembocar en fracaso y dificultades escolares, niveles altos y continuos de ansiedad y más concretamente ansiedad anticipatoria, insatisfacción, fobia a ir al colegio, riesgos físicos, y en definitiva conformación de una personalidad insegura e insana para el desarrollo correcto e integral de la persona. Olweus (1993) señala que las dificultades de la víctima para salir de la situación de ataque por sus propios medios provocan en ellas defectos claramente negativos como el descenso de la autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos con la consiguiente imposibilidad de integración escolar y académica. En este sentido, cuando la victimización se prolonga, pueden empezar a manifestar síntomas clínicos que se pueden encuadrar en cuadros de neurosis, histeria y depresión. Por otra parte, ello puede suponer una dañina influencia sobre el desarrollo de su personalidad social. La imagen que terminan teniendo de sí mismos puede llegar a ser muy negativa en cuanto a su competencia académica, conductual y de apariencia física. En algunos casos también puede desencadenar reacciones agresivas en intentos de suicidio.

El efecto del acoso sobre las víctimas se ha estudiado sobre cuatro condiciones de salud negativas (Rigby, 2003):

- *Bienestar psicológico bajo.* Se incluyen estados que son considerados desagradables, pero no intensamente angustiosos tales como: infelicidad general, autoestima baja y sentimientos de cólera y tristeza.



- *Bajo ajuste social.* Se consideran los sentimientos de aversión expresada hacia la escuela, manifestación de soledad, aislamiento y absentismo.
- *Afección psicológica.* Es valorada con más gravedad que las anteriores categorías e incluye niveles altos de ansiedad, depresión y pensamiento suicida.
- *Indisposición física.* Se estudia la presencia de signos claros de desorden físico y evidencias de una enfermedad médicamente diagnosticada. Los síntomas psicósomáticos son incluidos en esta categoría.

Para el agresor

También el agresor está sujeto a consecuencias indeseadas y puede suponer para él un aprendizaje sobre cómo conseguir los objetivos y, por tanto, estar en la antesala de la conducta delictiva. La conducta del agresor consigue un refuerzo sobre el acto agresivo y violento como algo bueno y deseable y, por otra parte, se constituye como método de tener un estatus en el grupo, una forma de reconocimiento social por parte de los demás.

Si ellos aprenden que esa es la forma de establecer los vínculos sociales, generalizarán esas actuaciones a otros grupos en los que se integren, donde serán igualmente molestos. Incluso, cuando se vayan a emparejar, pueden extender esas formas de dominio y sumisión del otro a la convivencia doméstica, como son los casos que vienen sufriendo con tanta frecuencia las mujeres.

Para los espectadores

Los espectadores no permanecen ilesos respecto de estos hechos y les suponen un aprendizaje sobre cómo comportarse ante situaciones injustas y egoístas, y lo que es más peligroso, un escaparate para valorar como importante y respetable la conducta agresiva. Se señala como consecuencia para ellos la desensibilización que se produce ante el sufrimiento de otros a medida que van contemplando acciones repetidas de agresión en las que no son capaces de intervenir para evitarlas. Por otra parte, también se indica que aunque el espectador reduce su ansiedad de ser atacado por el agresor, en algunos casos podría sentir una sensación de indefensión semejante a la experimentada por la víctima.



INCIDENCIA DEL MALTRATO ENTRE IGUALES

Datos relevantes sobre la situación del acoso escolar en nuestro país se dieron a conocer en el "Informe del Defensor del Pueblo sobre la violencia escolar" (Defensor del Pueblo, 2000). En este estudio se valoró específicamente la existencia de conductas continuadas de maltrato físico directo (amenazar con armas y pegar); maltrato físico indirecto (esconder cosas, romper cosas, robar cosas); maltrato verbal directo (insultar y poner mote); maltrato verbal indirecto (hablar mal de alguien); exclusión social (ignorar a alguien, no dejar participar a alguien en una actividad) y maltrato mixto (físico y verbal); amenazar con el fin de intimidar, obligar a hacer cosas con amenazas y acosar sexualmente. La incidencia de estos comportamientos se evaluó con una escala ordinal (nunca, a veces, a menudo y siempre) en la que se informaba sobre la frecuencia que habían sufrido esa conducta (víctimas); habían observado realizar esa conducta (observadores), o la habían realizado (agresores), y se interpretó la intensidad de la agresión en función de la frecuencia de episodios que se sufren, se observan o se llevan a cabo de forma continuada.

Los resultados de la frecuencia de estas conductas para la opción "a veces me ocurre" o "a veces lo hago", muestran la existencia de un mayor número de abusos por agresión verbal y exclusión social, seguidos por agresión física indirecta, conductas de amenaza para intimidar, agresiones físicas directas (pegar), y en mucho menor medida, obligar a otro a hacer cosas que no desea, acoso sexual y amenazas con armas (véase tabla 1).

Estos datos suponen una aproximación a la valoración de la incidencia pero no reflejan exactamente la situación de acoso entre iguales en nuestros centros. Como señala Calvo (2003), conviene tener en cuenta que no coinciden los datos que aportan las víctimas con los que dan los agresores. Así, los alumnos agresores declaran ser autores de agresiones verbales, exclusión social, y agresión directa (conducta de pegar) en mayor proporción que los alumnos que dicen sufrir esas agresiones. En cambio, cuando se trata de agresiones físicas indirectas, amenazas con armas y agresión mixta, son más los escolares que afirman sentirse agredidos que los que dicen ser autores de ellas. En el citado Informe se sugiere que el menor número de víctimas en el primer caso podría indicar que esos alumnos son menos capaces de reconocerse víctimas de las agresiones relacionadas con la exclusión social, agresión verbal y pegar (como si las minimizaran a la hora de recibirlas), mientras que los agresores tendrían conciencia de que realmente



Tabla 1. Incidencia de los distintos tipos de maltrato según víctimas y agresores atendiendo a la frecuencia "A veces me ocurre" (Tomado y modificado parcialmente del Informe del Defensor del Pueblo, 2000).

Tipo de agresión	Conducta	Frecuencia "a veces me ocurre" (víctimas)	Frecuencia "a veces lo hago" (agresores)
Exclusión social	Ignorar	14,0%	35,1%
	No dejar participar	8,9%	11,7%
Agresión verbal	Insultar	33,8%	40,9%
	Poner mote	30,1%	32,9%
	Hablar mal	31,2%	35,3%
Agresión física directa	Pegar	4,1%	6,6%
	Amenazar con armas	0,6%	0,3%
Agresión física indirecta	Esconder cosas	20,0%	12,2%
	Romper cosas	4,1%	1,2%
	Robar cosas	6,4%	1,3%
Agresión mixta (verbal y física)	Amenazar para meter miedo	8,5%	6,8%
	Obligar a hacer cosas	0,7%	0,3%
	Acosar sexualmente	1,7%	0,5%

pretenden dañar al compañero. Por otra parte, la mayor frecuencia de este tipo de agresiones declaradas por los agresores podría deberse a que esas modalidades tienden a ser realizadas en grupo, y por tanto es más probable que los alumnos examinados hayan participado de esa actividad colectiva.

Respecto a las conductas más graves (acosar sexualmente, amenazar con armas, amenazar para meter miedo u obligar a hacer cosas), estas son descritas por las víctimas en mayor proporción que por los agresores. La diferencia en la frecuencia manifestada por agresores y víctimas se explica argumentando que los agresores reconocerían ser autores en mayor medida de las agresiones menos graves que de las más graves (se supone que mentirían más cuando se trata de agresiones que pueden ser reprobadas con mayor contundencia). No obstante, esta explicación no parece adecuada para justificar las diferencias en los casos de agresión física indirecta: esconder, romper o robar, en las que también aparecen más víctimas que agresores. En estos casos el mayor número de agresiones denunciadas por las víctimas podría deberse a que atribu-



yen una intención hostil a hechos fortuitos. Por ejemplo, no recordar dónde dejaron determinado material y suponer que se lo han escondido, o ante una rotura accidental pensar que ha sido intencionada, etc.

De este modo, las diferencias entre las respuestas de víctimas y agresores pueden deberse al menos a varios hechos:

- a) La interpretación que hacen las víctimas sobre determinadas agresiones y sobre hechos no agresivos de carácter fortuito, que les puede llevar a no considerar como agresiones conductas que tienen esa intención y, al contrario, suponer que ha habido una agresión cuando no se ha producido realmente.
- b) La intención del agresor al relacionarse con la víctima (aspecto complementario al anterior considerado desde la perspectiva del agresor).
- c) La sinceridad del agresor para informar sobre determinadas conductas agresivas.

FACTORES DE PROTECCIÓN Y FACTORES DE RIESGO ANTE LAS CONDUCTAS DE ACOSO ESCOLAR

El maltrato entre iguales, como cualquier otra forma de abuso, es un fenómeno complejo que no puede atribuirse a una sola causa o factor.

Los modelos unicausales que hace unos años utilizaron psicólogos y sociólogos para explicar y, consecuentemente, para prevenir este fenómeno han ido dando paso a otros más complejos. La violencia que se produce en los centros escolares no puede explicarse sólo por las características del agresor, de la víctima o del propio contexto escolar. Por el contrario, las teorías contextuales o ecológicas (Bronfenbrenner, 1979, 1997) muy utilizadas en la actualidad para la explicación de los fenómenos sociales, afirman que el abuso de poder entre iguales es el resultado de la interacción compleja entre estos y otros factores que surgen de los distintos contextos en que el individuo vive, desde los más próximos, como la familia, la escuela, el grupo de amigos o los medios de comunicación, hasta los más lejanos, como los recursos educativos, culturales y económicos, sin olvidar los valores imperantes en cada cultura sobre las relaciones entre personas, y en particular en el medio escolar, entre compañeros y compañeras.



Las características o circunstancias personales de ciertos niños y adolescentes pueden ser factores de riesgo para que, en determinadas condiciones, se comporten de forma violenta con sus compañeros. Estas características, como la agresividad, la falta de control, las toxicomanías o el aprendizaje de conductas violentas en los primeros años de la vida, se han utilizado frecuentemente para explicar el fenómeno aquí tratado, pero no pueden aceptarse como causas únicas del maltrato. Algo semejante podría decirse respecto a ciertas peculiaridades de las víctimas, tales como su debilidad física o psicológica, baja autoestima, etc.

El contexto familiar tiene indudablemente una importancia fundamental para el aprendizaje de las formas de relación interpersonal. Así la estructura y dinámica de la familia, los estilos educativos de los padres y las madres, las relaciones con los hermanos, etc., son aspectos fundamentales que hay que tener en cuenta ya que pueden convertirse bien en factores protectores o bien en factores de riesgo para que los niños o niñas se conviertan en agresores o víctimas en su relación con los iguales.

El ámbito escolar es determinante en el establecimiento de las relaciones de los alumnos entre sí, y de éstos con sus profesores. Tanto los aspectos estructurales de la institución educativa como su dinámica, en la que se incluyen los fenómenos a que anteriormente se ha hecho referencia (aprendizajes agresivos por imitación, comportamiento de los profesores, etc.), son muy importantes a la hora de explicar y, sobre todo, de prevenir los abusos entre iguales en dicho ámbito.

En suma, se apuntan diferentes tipos de factores que pueden hacer aparecer y sobre todo mantener las conductas intimidatorias. Igualmente se manejan con bastante frecuencia factores que las investigaciones se han encargado de desmitificar como decisivos en la aparición y mantenimiento de la conducta intimidatoria.

En el ámbito familiar

El contexto familiar tiene indudablemente una importancia fundamental para el aprendizaje de las formas de relación interpersonal. Así, la estructura y dinámica de la familia, los estilos educativos de los padres, las relaciones con los hermanos, etc., son aspectos fundamentales que hay que tener en cuenta ya que pueden convertirse bien en factores protectores o bien



en factores de riesgo para que los niños se conviertan en agresores o víctimas en su relación con los iguales.

Olweus ha sido quien, ya en 1980 y más recientemente (1998), ha ubicado dentro del ámbito familiar tres factores, que a su juicio considera decisivos y conducentes, en orden de importancia, al desarrollo de un modelo de reacción agresiva:

- Actitud emotiva de los padres o de la persona a cargo del niño. La actitud emotiva es decisiva durante los primeros años. Una actitud negativa, carente de afecto y de dedicación incrementará el riesgo de que el niño se convierta más tarde en una persona agresiva con los demás. En sentido contrario será un factor de protección.
- Grado de permisividad de los padres ante la conducta agresiva del niño. El niño debe ir aprendiendo dónde están los límites de lo que se considera conducta agresiva con el resto de la gente. Un comportamiento demasiado permisivo de los adultos podría distorsionar la visión que finalmente el sujeto debe aprender. Este aprendizaje, si se realiza de forma desenfocada podría favorecer, junto con el primer factor, un modelo de reacción agresiva.
- Métodos de afirmación de la autoridad. Si las personas que cuidan al niño utilizan habitualmente para afirmar su autoridad con él, el castigo físico y el maltrato emocional, esto generará más agresividad y pondrá en práctica la frase de que la "violencia engendra violencia". La interiorización de reglas que el niño debe aprender y hacer suyas, nunca tienen que instalarse mediante el castigo físico.

Por tanto, el cariño y la dedicación de la persona que cría al niño, unos límites bien definidos sobre las conductas que se permiten y las que no, y el uso de métodos educativos correctivos no físicos, crean niños independientes y armoniosos.

Ekblad (1986), señala que algunas pautas sociofamiliares de educación propician en los niños la conducta agresiva; de hecho, encontró una correlación positiva entre agresión general en el escolar y el haber sido sometido a castigos físicos como forma común de disciplina en casa.

Otros factores del ámbito familiar que pueden influir a favor o en contra del desarrollo de un modelo agresivo serían:



- La supervisión de forma razonable de las actividades que los chicos hacen fuera del colegio, sobre qué es lo que hacen y con quiénes van, especialmente en la adolescencia.
- Las relaciones que se establecen entre los adultos de la familia, los conflictos y su frecuencia, las discusiones entre los padres y si están presentes los hijos o no.
- El uso de los hijos como aliados en las discusiones entre pareja, no dejándolos al margen o sí.
- El uso y tiempo que se hace de la televisión y de algunos programas que en cierto grado elevan el nivel de agresividad en los chicos que los ven.
- La presencia de un padre alcohólico y brutal se manifiesta también como de crucial importancia.

En el ámbito social

La conducta de acoso se ve afectada por la influencia de factores sociales directos o indirectos (Calvo y Ballester, 2007). Entre los primeros se destaca la presión que puede ejercer el grupo de iguales, la actitud del profesorado ante el acoso, la organización del centro, etc. Entre los segundos es fundamental considerar el papel de los medios de comunicación.

La influencia de los compañeros en el inicio y desarrollo de las conductas de acoso es fundamental por diferentes motivos. En primer lugar, hay que señalar que el acosador recibe un amplio refuerzo ya que consigue que el 85% de sus compañeros observen la situación de acoso y, aunque pueden ser críticos al comienzo, después tienden a prestar atención positiva al matón en vez de a la víctima (Atlas y Pepler, 1998), con lo que se refuerza al acosador y se facilita que mantenga su dominio sobre el acosado.

Además, en determinados casos, observar comportamientos de acoso puede aumentar la probabilidad de que algunos alumnos participen en esa conducta. Esta posibilidad según señalan Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman y Kaukiainen (1996) es mayor en los chicos que en las chicas.

Por otra parte, se debe tener en cuenta que el acosador recibe el apoyo directo de su grupo de seguidores activos que le ayudarán en la conducta de acoso y, en caso necesario, le facilitarán una coartada convincente para eludir posibles sanciones. En ambos casos la conducta de intimi-



dación tenderá a mantenerse porque con su utilización el acosador obtendrá un estatus de dominio en el grupo.

Lo que el agresor obtiene de la víctima también puede contribuir a que continúe el proceso de acoso: en unas ocasiones porque después de la agresión la víctima finaliza la conducta que podría "molestar" al agresor; en otras ocasiones porque consigue la recompensa material que pudiese desear y, en todos los casos, porque se siente dominador y con poder sobre ella.

Existen más aspectos del contexto escolar que influyen sobre el desarrollo de los procesos de acoso e intimidación escolar. Entre otros se pueden considerar:

- El fracaso escolar. Factor de riesgo que puede conducir a la asociación con grupos de iguales antisociales y a la delincuencia (Hawkins, Von Cleve y Catalano, 1991; Tremblay, Mase, Perron, LeBlanc, Schwartzman, y Ledingham, 1992).
- La actitud del profesorado ante los comportamientos intimidatorios (Ramsey, Bank, Patterson, y Walker, 1990).
- La política desarrollada por el Equipo Directivo del centro para combatir las situaciones de acoso (Charach, Pepler, y Ziegler, 1995). Las estrategias usadas por los equipos directivos que tienen más éxito para eliminar las relaciones de acoso incluyen:
 - Medidas para conocer la situación de acoso en el centro y saber cómo actuar ante las mismas. En ocasiones la dinámica de acoso se desarrolla porque el profesorado desconoce esa problemática, no la detecta, no sabe cómo actuar, se inhibe, etc. En este sentido, Olweus (1998), señala que existe una relación inversa entre la presencia de profesores que vigilan y el número de agresiones protagonizadas. Esto es, el incremento del número de profesores que vigilan hace descender las agresiones (siempre que los profesores intervengan y sepan cómo hacerlo).
 - Medidas para que los acosadores reciban las consecuencias de sus actos de modo consistente y de manera que resulte formativa (Olweus, 1991).
 - Medidas para extender la actitud de ayuda y comprensión hacia las víctimas.
 - Medidas para promover relaciones de apoyo, así como procedimientos para evitar que los adultos sirvan de modelo de intimidación (Olweus, 1987 b).



- Medidas para que los niños desarrollen estrategias de afrontamiento ante las situaciones de acoso.
- Medidas de supervisión en distintos lugares del centro y de actuación rápida y eficaz cualquier incidente de acoso (Olweus, 1991).

La influencia de los medios de comunicación en el desarrollo de las conductas de acoso y, en general sobre las conductas agresivas, ha sido puesta de manifiesto en distintos estudios (véase, por ejemplo, U.S. Department of Health and Human Services, 2001). Las investigaciones encuentran que los niños son más agresivos tanto física como verbalmente inmediatamente después de ver escenas violentas en televisión y cine. Anderson y Dill (2000) muestran que los pensamientos, sentimientos y comportamientos agresivos aumentan después de practicar con videojuegos violentos. En el mismo sentido, Lewis, Mallouh, y Webb (1989) o Perry (2000) muestran que incluso cuando los niños viven en un hogar en el que existe un ambiente educativo saludable, estar expuestos a la violencia de los medios de comunicación aumenta la agresión y el comportamiento antisocial de los niños en comparación de aquellos que no estuvieron expuestos a esa influencia.

De estos y otros estudios similares parece derivarse que la exposición de un niño a medios violentos puede hacer que disminuya su comportamiento prosocial. Esta consideración es particularmente preocupante si se tiene en cuenta que los niños (véase Perry, 2000) gastan por término medio más de tres horas al día viendo la televisión.

La influencia de los modelos agresivos que se ven en televisión no tiene el mismo efecto en todos los niños; parece evidenciarse que el efecto negativo de los modelos violentos es mayor en los niños agresivos que en los que no lo son, y que la percepción de conductas violentas facilita la imitación con mayor probabilidad en los niños agresivos que los niños que no son agresivos (Huesmann, Lagerspetz y Eron, 1984).

La relación entre violencia y medios audiovisuales es menos evidente cuando se considera el efecto de los vídeos musicales y de los videojuegos; la razón de este menor efecto se deba probablemente al escaso número de investigaciones que se han realizado con este objetivo. Hay ciertas indicaciones en el sentido de que los videos de música violenta pueden aumentar el pensamiento agresivo, pero no se ha llegado a establecer su impacto en la agresión física real.



Otros factores de riesgo para la propensión a la violencia son la pobreza, el paro, la discriminación, y tolerancia y aceptación de la agresión por parte del grupo social (Coie y Dodge, 1997; Hann y Borek, 2002). A este respecto se plantea que los problemas de intimidación podrían reflejar la tolerancia cultural y social por este tipo de agresión y que esa actitud es comunicada a través de los medios de comunicación (televisión, cine, música y videojuegos) El mensaje que suelen ofrecer esos medios es que la agresión es una solución eficaz para resolver los problemas. La gravedad del mensaje se incrementa cuando se presentan métodos y modelos de acoso que difícilmente podrían ser imaginables para muchos niños y además, los personajes que los practican tienen relevancia social para los chicos.

Otros factores relacionados que aumentan la probabilidad de que niños y adolescentes se vean envueltos en problemas de comportamiento y desarrollen conductas agresivas son (véase Howell, 1995):

- La exposición a la violencia en la calle.
- La disponibilidad de drogas y alcohol.
- La posesión de armas de fuego.
- La pobreza extrema.
- La desintegración del barrio (por ejemplo, viviendas abandonadas en ruinas, el tráfico de drogas, el crimen, etc.).
- La tolerancia de los residentes a la visión de los comportamientos delictivos y agresivos.

La mayor presencia de factores de riesgo en la vida de un niño o adolescente aumenta la probabilidad de que ese niño o adolescente tienda a actuar agresivamente. No obstante, aunque muchos niños están expuestos a uno o más de estos factores de riesgo, sólo un número pequeño llega a comportarse de forma muy agresiva. En este sentido, los investigadores han identificado varios factores de protección que evitarían el desarrollo de la conducta agresiva. Entre ellos se destaca el compromiso de la escuela y la relación positiva y de apoyo con el adulto. Estos factores parecen que pueden proteger a los niños y adolescentes para evitar que desarrollen la conducta agresiva, incluso en presencia de varios factores de riesgo (Earls, 1994).



Factores de riesgo individuales

Existen determinadas variables personales que parecen afectar a la probabilidad de que se pueda desarrollar un comportamiento agresivo. Las investigaciones realizadas destacan los siguientes factores individuales.

Género y edad

Los estudios sobre incidencia muestran que el acoso es más frecuente entre chicos que entre chicas (Cerezo, 2001; Defensor del Pueblo, 2000; Moffitt, Caspi, Rutter y Silva, 2001; Ortega y Mora-Merchán, 1997b; Viera, Fernández y Quevedo, 1989). Además, esa práctica tiende a producirse de forma diferente en función del género: en los chicos predominan las agresiones directas y en las chicas es más frecuente que se produzcan agresiones indirectas (Cerezo, 2001; Defensor del Pueblo, 2000; Olweus, 1991; Ortega y Mora-Merchán, 1997b).

Aunque los datos sobre la edad son contradictorios, ese aspecto también es un factor que parece asociarse con el acoso. Cerezo (2001) observa mayor incidencia del acoso entre 8 y 10 años (13,72% del total de casos de acoso) y entre los 16 y 18 años (8,94% del total de casos de acoso). Datos similares encuentran Smith, Madsen y Moody (1999), y Ortega y Mora-Merchán (1997b). No obstante, estos últimos investigadores encuentran que, si bien en los alumnos mayores disminuyen las experiencias de victimización, parece que el número de intimidadores se mantiene constante a lo largo del periodo estudiado. Ortega y Mora-Merchán (1997b) interpretan esa aparente contradicción planteando que disminuye la tipología de víctimas agresivas y que sólo permanecen los sujetos que practican el acoso pero que no son victimizados (acosadores puros). Estos sujetos podrían ser los jóvenes antisociales persistentes a los que se refiere Moffitt (1993). Para esta autora, esos sujetos tienen una conducta antisocial continuada desde la infancia que difiere de los jóvenes cuyas conductas antisociales se limitan a la adolescencia.

Temperamento

La forma en la que se relacionan los sujetos está determinada en gran parte por su temperamento.

El estudio sobre el temperamento infantil recibió un fuerte impulso a raíz de las investigaciones de Thomas, Chess y Birch (1968), que identificaron una serie de cualidades conductuales



innatas en los niños y estudiaron la relación de éstas con el medio. En concreto, identificaron las siguientes categorías conductuales: nivel de actividad; la regularidad o ritmicidad de las funciones, especialmente las de alimentación, sueño y eliminación; la aproximación o retirada ante los estímulos nuevos tal como alimentos, juguetes o personas; la adaptabilidad a situaciones nuevas; el umbral de respuesta a los estímulos; la intensidad de la reacción; la cualidad del humor; y la distractibilidad frente a los estímulos indeseables así como la persistencia y la capacidad de atención.

Estos autores identificaron la existencia de tres tipos básicos de temperamento que resultarían de la combinación de las categorías antes mencionadas: temperamento difícil (10% de la muestra, caracterizados por presentar mucha actividad, bajo acercamiento y poca ritmicidad); temperamento fácil (40% de la muestra de estudio, con las características contrarias a las señaladas anteriormente), y temperamento lento para adaptarse (15% de la muestra). El porcentaje restante parecía formarse por la combinación de los tres tipos básicos.

El temperamento difícil se ha relacionado con problemas de agresión (véase Schaughency y Fagot, 1993). Además, se han encontrado determinadas características temperamentales que parecen relacionadas con la conducta agresiva: actividad alta, inhibición baja, deficiente autorregulación, baja ritmicidad, intensidad de reacción alta, mal humor y baja adaptabilidad (Del Barrio, 2004).

La combinación de algunas de esas características temperamentales origina la conducta que conocemos como impulsiva. Se trata de una conducta caracterizada por la tendencia a responder de forma rápida y sin reflexionar, y en la que es frecuente que se produzcan errores debido a la imprecisión con la que se evalúan los estímulos y se produce la respuesta. En la conducta impulsiva confluyen niveles altos de actividad y de reacción intensa junto a niveles bajos de inhibición y autorregulación; además, la conducta impulsiva se origina frecuentemente y se asocia a motivaciones primarias. Las notas anteriores justifican que valoremos la impulsividad como un factor de riesgo en la propensión a la conducta violenta.

Ligado conceptualmente con la impulsividad se encuentra la dificultad para demorar la gratificación. Tener la capacidad para demorar una gratificación implica que el sujeto conoce que podrá obtener recompensas mayores a las que se le presentan, y que para ello debe renunciar a las que podría obtener de forma inmediata. Roberts y Erikson (1968) muestran la relación entre esa dificultad y el desarrollo de conductas violentas y delictivas.



Conocer la contribución específica de la impulsividad en el desarrollo de las conductas violentas es una cuestión complicada: uno de los motivos que origina esa dificultad estriba en que los estudios realizados han utilizado sujetos que, además de la impulsividad, tenían problemas de atención y/o hiperactividad. Por ejemplo, Unnever y Cornell (2003) investigaron la influencia del bajo autocontrol y el Desorden por Déficit de Atención e Hiperactividad (ADHD) en el proceso de acoso e intimidación con una muestra de 1.315 estudiantes de secundaria: los estudiantes que informaron que estaban tomando medicación para el ADHD estaban implicados en mayor proporción en procesos de acoso, ya fuese como acosadores o como víctimas. Esta correlación entre ADHD y el acoso podría ser explicada por un nivel bajo de autocontrol o, mirando su aspecto simétrico, un nivel alto de impulsividad.

Farrington y Baldry (2005) muestran que, en el estudio de Cambridge, la hiperactividad entre 8 y 10 años, evaluada por el juicio de los maestros como inquietud o falta de atención, predecía el acoso a los 14 años: el 28% de los niños hiperactivos llegaban a ser acosadores, mientras que sólo el 15% del resto de alumnos realizaba esas conductas. No obstante, la puntuación en impulsividad evaluada mediante el uso de test psicomotores no apareció como una variable significativa en la predicción de la conducta de acoso. En cambio, en otros estudios sí parece tener una influencia específica en el desarrollo de las conductas violentas. En trabajos longitudinales se ha puesto de relieve la capacidad de la impulsividad para predecir la evolución en la conducta antisocial de los jóvenes (Luengo, Carrillo, Otero y Romero, 1994).

Murphy, Barkley, y Bush (2002) estudiaron las diferencias entre jóvenes de edades comprendidas entre 17 y 27 años que presentaban trastorno por déficit de atención e hiperactividad (ADHD) y otros que no presentaban ese trastorno. Sesenta de estos sujetos tenían Déficit de Atención e Hiperactividad de Tipo Combinado (ADHD-C), treinta y seis eran de Tipo Predominantemente Desatento (ADHD-D), y sesenta y cuatro no presentaban problemas de déficit de atención. Los dos grupos de ADHD tenían un rendimiento académico mas bajo que los otros sujetos y necesitaron apoyo educativo especial en la escuela secundaria. Además, ambos grupos también presentaron una mayor probabilidad de depresión, dependencia/abuso de alcohol y dependencia/abuso de cannabis. Ahora bien, entre los sujetos con ADHD-C se producía con más probabilidad la hostilidad interpersonal, el desorden oposicionista desafiante y las detenciones policiales. Estos resultados coinciden con otros estudios de niños que tienen ADHD, y sugieren que el mayor nivel de impulsividad asociada que se da en el ADHD-C pueda predisponer hacia el mayor comportamiento antisocial.



En el ámbito escolar

El ámbito escolar es determinante en el establecimiento de las relaciones del alumnado entre sí, y de éste con su profesorado. Tanto los aspectos estructurales de la institución educativa como su dinámica, son muy importantes a la hora de explicar y, sobre todo, de prevenir los abusos entre iguales en la escuela.

Los estudios señalados anteriormente del profesor Olweus en Suecia y de Lagerspetz et al. (1982) en Finlandia no confirman en absoluto la creencia por la que existirían más problemas de intimidación y victimización en centros y aulas grandes que en pequeñas. Igualmente las encuestas aplicadas en Noruega por Olweus (1991) en escuelas con diferencias de tamaño bastante sustanciales ponían de manifiesto que *"no existía relación positiva entre la gravedad de los problemas de agresores y víctimas (el porcentaje de alumnado agredido y/o agresor) y el tamaño de la escuela o del grupo medio"* (1998).

También es interesante señalar el estudio realizado en Noruega entre alumnado de escuelas unitarias (con gran diversidad de edades) y alumnado relativamente homogéneo en edad de escuelas primarias. No se encontraron diferencias significativas en los porcentajes de agresión y victimización.

Sin embargo, estas conclusiones avaladas por otros estudios internacionales (Rutter, 1983), no quitan para que ocurra que a mayor número de alumnado considerado, lógicamente, encontremos mayor número absoluto de alumnado agresores y víctimas.

Por otra parte, los aspectos organizativos ya sea en el ámbito de centro, de aula y de alumnado pueden jugar un papel fundamental en el desarrollo o no de conductas antisociales.

- La escuela y la existencia o no de unas normas de conducta establecidas: es necesario que el alumnado conozca y mantenga un código de pautas de actuación concretas y el proceso que se desencadena cuando se incumple ese código. Es necesario, por tanto, establecer cauces de participación del alumnado en el establecimiento, asunción y evaluación de esas normas para favorecer su internalización y responsabilización.
- La falta de un modelo participativo en la comunidad educativa puede provocar que tanto el profesorado como el alumnado no encuentre cauces de consenso en la toma de decisiones.



- Un sistema disciplinario inconsistente, laxo, ambiguo o extremadamente rígido, puede provocar que surjan y se mantengan situaciones de violencia e intimidación.

Dentro de estos factores escolares Olweus (1998) descubre una relación entre la presencia de profesorado y la cantidad de problemas de agresión en la escuela. A mayor número de profesorado que vigila durante los periodos de descanso descende el número de incidentes relacionados con la agresión en la escuela. Por ello enfatiza la importancia de disponer de número de personal suficiente con intención de intervenir en los centros para abordar los periodos de descanso.

Además, las actitudes del profesorado frente a las situaciones de intimidación y victimización son decisivas para abordar el problema. Por tanto la poca o escasa supervisión de los recreos, la falta de respuesta de apoyo a la víctima por parte del profesorado y del alumnado no implicado, la falta de reglamentación en este tema, la falta de comunicación entre profesorado y alumnado y la falta de comunicación y cohesión entre el profesorado, se señalan como otros aspectos organizativos y de convivencia de la comunidad educativa que pueden estar influyendo sobre las conductas agresivas e intimidatorias (Fernández, 1996).

EL PROBLEMA DE LA DETECCIÓN DE LAS CONDUCTAS AGRESIVAS ENTRE ESCOLARES

Dan Olweus, en su trabajo titulado "Bullying at school" (1993), publicado en castellano bajo el título "Conductas de acoso y amenaza entre escolares" (1998), propone una guía para la identificación de posibles víctimas y acosadores en el marco escolar. Las investigaciones de Cerezo (2004) han confirmado algunos de estos indicadores, que reproducimos a continuación.

Posibles indicadores para identificar al alumno víctima en Primaria:

- Son, repetidamente, llamados por motes, ridiculizados, intimidados, degradados, dominados...
- Se ríen de ellos de forma poco amigable.
- Sufren agresiones físicas (les pegan, golpean, hieren...) de las que no pueden defenderse adecuadamente.



- Se involucran en peleas donde se encuentran indefensos.
- Su material suele presentar deterioro provocado y pierden con frecuencia pertenencias de manera inopinada.
- Presentan arañazos y otras muestras evidentes de lesión física.

Posibles indicadores para identificar al alumno víctima en Secundaria:

- Están, a menudo, solos y excluidos del grupo.
- Son los peores en los juegos o trabajos de grupo.
- Tienen dificultad para hablar en clase y dan la impresión de ser inseguros.
- Aparece depresión, infelicidad, distracción.
- Muestran un gradual deterioro del interés por el trabajo del colegio.

Podemos precisar estos indicadores para identificar al alumno víctima en Secundaria con los que nos ofrece Olweus:

- No llevan a compañeros de clase o amigos a casa.
- No tienen, siquiera, un solo buen amigo.
- No son invitados a fiestas y tampoco organizan ninguna porque piensan que nadie querrá ir.
- Presentan miedo al colegio: desarrollan estrategias de evitación, como pérdida de apetito, dolores de cabeza, dolor de estómago.
- Eligen una ruta ilógica para ir al colegio.
- Tienen pesadillas en las que pueden incluso llorar.
- Pierden el interés en el trabajo del colegio.
- Piden o roban más dinero de la cuenta (para dárselo a los acosadores).

Algunas características generales de las posibles víctimas:

- Físicamente débiles.
- Preocupados por ser heridos; inefectivos al realizar actividades físicas; poca coordinación física.



- Son sensibles, callados, pasivos, sumisos y tímidos, lloran con facilidad.
- Presentan dificultades de asertividad.
- Se relacionan mejor con quienes son menores que ellos.
- Normalmente tienen un nivel académico bajo.

Víctimas provocativas:

- Normalmente son chicos con patrones agresivos de respuesta.
- Presentan un temperamento fuerte y pueden responder violentamente cuando son atacados o insultados.
- Suelen ser hiperactivos y tienen dificultades de atención y concentración.
- Con frecuencia provocan situaciones tensas.
- Suelen ser despreciados por los adultos, incluido el profesor.
- A veces intentan agredir a los estudiantes débiles.

Desde el otro lado, cabe observar el comportamiento de aquellos alumnos que muestran cierta propensión a agredir.

Posibles indicadores para identificar al alumno acosador:

- Agraden, intimidan, ponen motes, ridiculizan, golpean, empujan, dañan las pertenencias de otros estudiantes, dirigen sus agresiones a estudiantes débiles e indefensos, sus juegos suelen derivar en peleas, muestran escasa tolerancia a la frustración, pueden tener seguidores que realizan "el trabajo sucio" mientras ellos organizan.
- El acoso entre las chicas es menos visible y más rebuscado; se dedican a expandir rumores y a manipular las relaciones entre amigos en la clase (por ejemplo, dejar a una chica sin su mejor amiga).

Algunas características específicas del alumno acosador:

- Suelen ser físicamente fuertes.
- Necesitan dominar, tener poder y sentirse superiores.



- Con fuerte temperamento, fácilmente enojables, impulsivos y con una baja tolerancia a la frustración.
- Generalmente opuestos, desafiantes y agresivos hacia los adultos.
- Son vistos como si fueran malvados, duros y como si mostrasen poca simpatía hacia sus víctimas.
- No son ansiosos ni inseguros: suelen tener la autoestima alta.
- Participan tempranamente en otros comportamientos antisociales (robo, vandalismo, alcohol...).
- Pueden presentar mucha o poca popularidad entre sus compañeros, pero sólo les soportan unos pocos; son más populares en primaria que en secundaria.
- Cuando llegan a cursos elevados, suelen mostrar una actitud negativa hacia la escuela.

Cómo detectar el problema desde el alumnado

La toma de conciencia desde el alumnado es básica para emprender cualquier tipo de intervención. Para ello es imprescindible conocer las respuestas a determinados interrogantes; así, por ejemplo: ¿qué opinión tiene el alumnado sobre las situaciones de acoso en su centro educativo?, ¿cómo actúan ante ellas?, ¿quiénes se sienten implicados?, ¿pueden contárselo a alguien?, ¿qué grado de seguridad y bienestar encuentran en el centro educativo?

Los alumnos implicados (el acosador y la víctima) se encuentran en dos situaciones muy distintas en algunos aspectos y no tanto en otros. Así, desde la perspectiva del acosador, el centro educativo es un lugar poco grato donde se suele encontrar desplazado, con pocos amigos y, por lo general, piensa que los profesores la han tomado con él. Además, suele exhibir una actitud negativa hacia las tareas escolares y gran despreocupación por el clima socioafectivo del grupo. Desde la perspectiva de la víctima, resulta coincidente la percepción negativa del clima social, pero se aprecia una diferencia sustancial: si el agresor tiene pocos amigos, el alumno víctima todavía se encuentra más aislado, y en ocasiones no tiene ningún amigo. Su actitud hacia las tareas escolares es poco participativa, y por lo general muestra una actitud pasiva y retraída.

¿Qué ocurre con el resto del grupo? Para entender la reacción de los alumnos observadores podemos seguir la propuesta de Smith y Thomson. En ella encontramos que estos alumnos



suelen adoptar una actitud que se sitúa entre la aceptación y el rechazo hacia el agresor o hacia la víctima, y además puede ser un observador activo o pasivo, es decir, terminará implicándose en la situación apoyando a alguno de sus protagonistas o por el contrario no tomará partido explícito por ninguno de los dos. En cualquier caso, los observadores prestan un soporte de primera magnitud a la formación y especialmente al mantenimiento de la dinámica de acoso escolar.

Para asegurar una respuesta positiva de apoyo al sujeto víctima y por consiguiente de rechazo hacia la agresión, es necesario que el observador presente una actitud activa de desaprobación ante la dinámica de acoso escolar. Pero, por lo general, la respuesta suele ser pasiva o en todo caso, activa de aprobación, con lo cual el agresor sale fortalecido y la víctima cada vez más aislada.

Las víctimas no se atreven a contárselo a nadie, creen que lo pueden utilizar para humillarles y, finalmente, lo que comenzó como una cuestión personal de rechazo de dos o tres compañeros, terminó siendo una postura generalizada de todo el grupo, con el consiguiente sufrimiento e indefensión del protagonista.

Cómo detectar el problema desde la familia

Los familiares, especialmente los padres, deben estar atentos a los síntomas de indefensión de sus hijos pero sin caer en una trampa muy común: atacar abiertamente a los compañeros que maltratan a su hijo, animarles a que responda con la misma moneda o, por el contrario, creer que éste provoca su situación.

Del mismo modo, no debe pasar desapercibida la situación de conflicto en la que se encuentra el niño cuando éste es el agresor. Por lo general, los padres tienen noticias de las conductas agresivas de su hijo a través de los profesores e incluso de los padres. Cuando esto sucede, suelen tratar de exculparlo aduciendo que son las compañías de su hijo quienes lo inducen a comportarse así o, por el contrario, toman actitudes culpabilizantes. Los padres deben estar atentos a los indicios de violencia y conductas desafiantes de sus hijos. Pero, con frecuencia, pasan desapercibidas o no se les da importancia que realmente pueden tener para la adaptación social de los jóvenes.



Algunos estudios apuntan que los alumnos agresivos perciben su ambiente familiar con cierto grado de conflicto, por lo que no es extraño que el joven trate de ocultarlo no sólo en el centro escolar, sino, y muy especialmente, en casa. En estas circunstancias es de gran importancia el diálogo, no menoscabar la autoestima con frases descalificadoras y especialmente tratar de ensalzar las cualidades que pueden ayudar a reorientar las relaciones con los iguales.

UNA PROPUESTA PARA PLANIFICAR PROYECTOS CONTRA EL ACOSO ESCOLAR

La planificación de un proyecto contra el acoso escolar supone un esfuerzo muy importante de coordinación entre todos los miembros de la comunidad educativa, porque partimos de la idea de que el problema de acoso no se puede empezar a resolver mientras que no exista en el centro un importante nivel de implicación y concienciación por parte de los miembros de la comunidad educativa.

Además, cada centro tiene unas características propias que hacen que los niveles y formas del acoso varíen (Ortega, 1998), siendo ésta una de las variables con más significación en el fenómeno del maltrato entre iguales. Esto significa que elaborar un proyecto contra el acoso es algo muy particular para cada centro, pero básicamente puede sustentarse en cuatro líneas generales.

1) De dónde partimos

La consideración del acoso escolar en el proyecto educativo

Conviene recoger datos que el proyecto educativo de la escuela nos puede aportar:

- Sobre cómo se contemplan en él las relaciones sociales.
- Qué lugar ocupan los temas de convivencia.
- Si se contempla como preocupación educativa o no el fenómeno del maltrato.
- Con qué perspectiva se entiende el maltrato: si sólo es desde el punto de vista punitivo o también se pretende o desean cambiar las condiciones contextuales que lo favorecen y mantienen.



A qué fenómeno nos enfrentamos

Esta fase exige a la comunidad educativa una adecuada extensión de la información que sobre el fenómeno del maltrato entre iguales se dispone. Información básica sobre el acoso. En qué consiste, quiénes participan, qué consecuencias tiene sobre ellos, las causas que están detrás de él, las diferentes formas que puede adoptar, etc.

Además de disponer de la información, se tiene que asegurar un compromiso por todos los sectores de la comunidad educativa para trabajar en el tiempo sobre este tema y una disposición para incorporarlo a sus tareas en el centro.

Participación de la comunidad educativa

Todos los sectores de la comunidad educativa deben ser escuchados sobre cómo conciben el proyecto, qué aportaciones pueden hacer a él y cómo quieren participar. Se ha demostrado en muchas investigaciones que se dan mejores resultados en la reducción del acoso cuando toda la comunidad está implicada en la consulta. Estos resultados son más duraderos y satisfactorios cuando especialmente se cuenta con el sector del alumnado en la planificación, puesta en práctica y evaluación.

Qué sucede en realidad

Investigar nos aporta dos informaciones muy valiosas:

- Saber qué y cuánto acoso existe.
- Saber qué piensa y cómo puede organizarse la comunidad educativa para elaborar un plan contra el acoso.

Para realizar una investigación en el centro sobre el acoso, se pueden elegir desde la observación hasta los cuestionarios más o menos estructurados, las listas de chequeo que revisan las conductas o las entrevistas con los sujetos.

Estos documentos pretenden evaluar el acoso, su incidencia sobre el alumnado y las preconcepciones que sobre la intimidación hay en los sectores que componen la comunidad educativa.



No deben ser usados mecánicamente. La comunidad educativa debe haber realizado algunas reflexiones sobre el fenómeno antes, y debe haber habido encuentros entre sus miembros que hayan justificado que estos instrumentos se deben aplicar.

En cualquier caso, los instrumentos que podemos emplear en la medida de la agresividad escolar deben ir dirigidos a todos los elementos personales que integran el sistema educativo en el que los sujetos están inmersos y no sólo hacia el agresor y la víctima.

Igualmente, el equipo directivo del centro tiene que asumir el liderazgo del debate en el seno de los órganos de participación del centro –consejos escolares, claustros de profesorado y comisiones de coordinación pedagógica–, sin su implicación y especialmente del jefe de estudios, la evaluación no tiene mucho sentido para que posteriormente exista un trabajo de planificación de la intervención.

A) La observación

Debe permitir seleccionar y registrar los datos referentes a: el ambiente o entorno, y al funcionamiento del alumno en el contexto escolar, cómo interactúa con sus compañeros de grupo y con sus profesores, sus aficiones e intereses, sus capacidades y potencialidades, sus adquisiciones y aprendizajes, dificultades, etc.

B) Cuestionarios

Los cuestionarios son una forma bastante habitual de detectar la incidencia del acoso. Se han empleado en múltiples investigaciones (Avilés, 2002; Olweus, 1983; Ortega, 1998; Pereira, 1996; Whitney y Smith, 1993) y en ellos se suelen colocar una serie de descripciones de conductas, pensamientos o sentimientos referidos al fenómeno y a las circunstancias del mismo que queremos investigar. Conviene explorar el fenómeno desde los puntos de vista de todos los participantes: profesorado, alumnado, familias, personal no docente, etc.

El cuestionario BULL de F. Cerezo está basado en la técnica del sociograma, fue elaborado con una doble finalidad: por un lado conocer la estructura interna del aula, definida según los criterios de aceptación y rechazo, y a su vez, las posibles relaciones de los individuos del grupo dentro de una dinámica de agresión-victimización, considerados desde una doble perspectiva: la de los alumnos y la de sus profesores.



El cuestionario LA VIDA EN LA ESCUELA de S. Sharp y P. Smith es una adaptación del que utilizara Dan Olweus. Su objetivo primordial es tratar de conocer cómo se encuentra cada alumno en la escuela durante una semana, a través de las cosas que le pueden ocurrir. La mitad de estas cosas son agradables o neutras y la otra mitad son desagradables. Mediante su aplicación podemos obtener información sobre el índice de víctimas, el índice general de agresiones, el marco comprensivo de la vida en la escuela y unos principios de identificación de los alumnos acosadores.

C) Listas de chequeo

Son instrumentos que permiten ir evaluando a lo largo del proceso de detección, planificación e intervención el mantenimiento o no del acoso en una clase, grupo o centro. Un ejemplo de lista de chequeo es MI VIDA EN LA ESCUELA (ARORA, 1991).

D) Procedimiento indirecto

Calvo y Ballester (200) plantean la conveniencia de detectar posibles situaciones de acoso escolar siguiendo el siguiente proceso:

1. Identificar a los alumnos con mayor riesgo para ser victimizados. Se pretende conocer qué alumnos están teniendo problemas de relación con los compañeros y cuáles se encuentran aislados o rechazados por el grupo. Para conseguir este propósito se facilita que cada alumno exprese su percepción acerca de la vida centro y se realiza un estudio sociométrico del grupo de clase.
2. Valorar la presencia de indicadores relacionados con estar victimizado en los alumnos identificados. Los alumnos detectados no deben ser considerados directamente como víctimas, sino como sujetos que presentan un mayor riesgo de ser victimizados. En esta fase se pretende que el equipo docente, coordinado por el tutor y con el asesoramiento del orientador, observe si en estos alumnos existen indicadores que, de manera regular, se han encontrado en alumnos que han sido victimizados.
3. Realizar entrevistas con aquellos alumnos en los que existen indicadores relacionados con estar victimizado. Estas entrevistas pueden ser realizadas por el propio tutor o por algún miembro del Equipo de Convivencia del centro, y están dirigidas a conocer si ha



producido una situación de acoso y, en caso afirmativo, las circunstancias en las que se produjo y los sentimientos que la víctima tiene sobre esos hechos.

La identificación de los alumnos con riesgo a ser victimizados (apartado o fase 1) puede realizarse mediante dos procedimientos complementarios. En primer lugar se puede realizar una actividad-cuestionario para que los alumnos expresen sus pensamientos y sentimientos relacionados con su vida en el centro escolar.

Para alumnos de Educación Primaria la actividad se inicia entregando un folio y diciendo que hagan un dibujo sobre su centro. No se darán orientaciones sobre qué dibujar. En el caso de que los alumnos insistan en preguntar qué deben hacer sólo se les contestará que hagan lo que se les ocurra. Posteriormente se les entregará un cuestionario que contenga preguntas similares a las siguientes:

- ¿Qué es lo que más te gusta del colegio?
- ¿Por qué te gusta?
- ¿Qué es lo que menos te gusta del colegio?
- ¿Por qué no te gusta?
- ¿Cómo suele ser un día en el colegio?
- ¿Sabes si algún compañero o compañera lo pasa mal en el colegio?
- ¿Por qué crees que lo pasa mal?
- ¿Qué te gustaría que cambiase en el colegio?

Se dejará poco tiempo para contestar cada pregunta. En función de la capacidad para escribir de los alumnos se pueden permitir entre uno y cuatro minutos por cuestión. Una vez finalizada la tarea, se entregará otro folio y se pedirá que hagan un dibujo sobre cómo les gustaría que fuese su centro. En Educación Secundaria, el cuestionario puede administrarse como una actividad propia del Plan de Acción Tutorial sin necesidad de acompañarlo con la realización de dibujos.

La información obtenida mediante estos cuestionarios se completa con la identificación de los alumnos que están aislados o que son rechazados por el grupo. Esta identificación se puede



obtener mediante la observación directa de los alumnos en el aula, patio de recreo, etc., o mediante la confección de un sociograma basado en un cuestionario de aceptaciones y rechazos. Si se trata de alumnos de educación primaria se puede presentar un cuestionario adaptado.

II) Cómo llevar a la práctica el proyecto

Cómo recoger lo que sucede

Tenemos que asegurar que el alumnado que está en situación de victimización tiene canales para poder comunicar estos hechos. Además debemos asegurar que esos canales son conocidos, tienen la suficiente discreción, seguridad y privacidad y que funcionan.

Qué pasa cuando sucede el acoso

El centro tiene que tener establecido qué se hace cuando sucede un caso de acoso. Todo el personal debe conocer cómo se responde, los pasos que deben darse y las personas que intervienen.

Por hechos leves: severas reprimendas, técnicas de resolución de conflictos, reuniones conjuntas con los sujetos y/o sus familias, espectadores, equipo docente, sanciones...

Por hechos graves: buena disposición a colaborar por parte del centro, asegurar los informes del centro sobre los hechos, asegurar la implicación del centro y las familias, valoración de medidas de expulsión y/o cambio del centro del alumnado, estar preparados para posibles acciones legales contra la escuela, posibilidad de que la familia de la víctima recurra a la policía o a otros procedimientos legales...

Qué responsabilidades tiene el profesorado, los chicos, las familias, el equipo directivo y el resto del personal del centro

Hacer frente al acoso supone un esfuerzo de adaptación de recursos, tareas y responsabilidades.

Los alumnos deben:

- Denunciar los hechos.



- Exigir y defender el derecho a la seguridad en el centro educativo.
- Participar en programas de ayuda o mediación que se establezcan.

Los profesores deben:

- Comunicar los sucesos de acoso que conozca a través de informes escritos.
- Participar en la solución de los problemas y búsqueda de soluciones.
- Fomentar entre el alumnado el debate sobre el acoso.
- Incluir el acoso como punto en las reuniones del centro.
- Implicación decisiva del equipo directivo.
- Exigencia de formación en técnicas y programas contra el acoso.

Las familias deben:

- Comunicar el conocimiento que tengan sobre hechos de acoso al centro.
- Mantener niveles de comunicación adecuada con sus hijos.
- Explicitar un código de conducta ante el acoso que no tenga ninguna duda sobre su posición, independiente del papel que ocupe el hijo en los hechos.
- Participación activa en el proyecto de centro.

Qué técnicas utilizar

Cuando hablamos de intervención debemos considerar todas aquellas actuaciones que desde diferentes puntos de vista y niveles de influencia pueden prevenir, evitar o erradicar el acoso, debiendo concretar el centro qué técnicas son las que considera más apropiadas para hacer frente al acoso.

Existen diferentes procedimientos que con frecuencia se emplean en muchos programas para prevenir (intervención primaria), controlar (intervención secundaria) y erradicar (intervención terciaria) el maltrato y la intimidación entre iguales (acoso).

Antes de nombrarlos indicaremos el enfoque que los sitúa en los diferentes niveles de intervención: primario, secundario y terciario.



A) Nivel primario

En este nivel se sitúan las estrategias o procedimientos que pretenden intervenir con acciones o metodologías concretas para que la conducta de acoso entre compañeros no aparezca. También se trata de alguna acción, acción adicional o cambios que son necesarios para el desarrollo del adolescente en las diversas situaciones que promueven la conducta prosocial.

Como estrategias más usadas en este nivel queremos destacar:

- La asamblea o reunión periódica del grupo de clase. En ella se debate el cumplimiento de las normas por parte del grupo, el clima de relaciones que existe y cualquier problema que pueda surgir en la clase o en el centro.
- El círculo de calidad. Consiste en la formación de un grupo específico de alumnado que plantea y examina un problema, lo investiga, propone una serie de soluciones y las comunica a la dirección del centro, para su revisión y puesta en marcha. El círculo de calidad también implica la realización de reuniones entre un grupo de alumnado y algún adulto para revisar y dialogar sobre la convivencia en el centro. Esta es una forma participativa de resolver los problemas. El alumnado trabaja en grupo para identificar problemas comunes, dar soluciones y presentarlas a quien está a cargo en ese momento del grupo (tutor, director). Los chicos son entrenados en técnicas y estrategias específicas para resolver problemas. Estas técnicas incluyen generación de ideas, observación y clasificación de los datos, desarrollo de estrategias y soluciones y comunicación de ambas dentro del grupo cuando el adulto que lo dirige esté presente.
- Las comisiones de alumnos. Son las encargadas de temas específicos relacionados con el problema. Pueden servir tanto para hacer propuestas de elaboración de normas para que sean debatidas, modificadas y aprobadas en el grupo-aula, como para analizar y tratar situaciones de conflicto específico.
- El aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1989) es una metodología de enseñanza que se ha desarrollado sobre todo en Estados Unidos (Olweus, 1998). Con este sistema el alumnado trabaja en una tarea común en pequeños grupos. Estos grupos (entre dos y seis componentes) se sientan a trabajar en círculo con proximidad entre ellos y lo que se va a evaluar es la actuación del grupo. Cada uno de los miembros del grupo debe ser capaz de presentar los resultados o la solución del problema ("responsabilidad individual") y cada



uno de ellos es responsable de que el resto del grupo aprenda lo que se ha propuesto. Esta metodología supone una dependencia mutua positiva entre los miembros del grupo y cada uno de ellos debe ser capaz de dar cuenta de los resultados del grupo.

- Aplicación de la hora social o el trabajo de tutoría. Integra Olweus (1998) en las reuniones de aula un sistema o foro natural para tratar el desarrollo y la definición de las normas del aula contra las agresiones y la elección de las sanciones por el no cumplimiento de esas normas. En estas sesiones, que se denominan "hora social", participa el profesorado y el alumnado y el contenido y estructura de las sesiones son adaptadas a la edad y al desarrollo del alumnado. En estas sesiones se abordarán las relaciones sociales que se dan en el grupo-clase y el centro y se analizan las interacciones que se producen entre el alumnado entre sí y entre éste y el profesorado.
- La mediación o ayuda entre iguales. Con esta estrategia los alumnos actúan como mediadores de conflictos planteados por sus compañeros. Es un procedimiento que está siendo muy utilizado en la actualidad por su eficacia y por el aprendizaje de responsabilidades que implica. En este método de resolución de conflictos, las dos partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona (alumno mediador) para llegar a un acuerdo satisfactorio (Torrego, 2000).
- Las actividades comunes positivas. Se trata de fomentar entre el alumnado, con la implicación de profesorado y padres, actividades como excursiones, acampadas, fiestas o bailes organizados para que el alumnado se relacione entre sí en otros campos y de otra forma.
- Reuniones de padres y madres y profesorado. Es importante que los padres participen en la vida del centro y en los problemas de intimidación que se producen en el mismo. Desde el punto de vista preventivo es fundamental la concienciación de padres y madres y el trabajo conjunto con el profesorado. Los padres y madres deben hablar con sus hijos del tema del acoso y de su responsabilidad por la participación pasiva en el acoso, es decir, como espectadores. Los padres deben concienciar a sus hijos de la necesidad de ayudar a las víctimas de la intimidación e implementar las relaciones sociales y de apoyo con ellas. Por ello, son necesarias reuniones (Olweus, 1998) entre profesorado y padres para incitar a éstos a que analicen las experiencias de intimidación con sus hijos en la escuela fomentando así la cooperación estrecha entre la escuela y las familias.



- Utilización de la dramatización y el role-playing. Esta técnica, aplicada a lo que nos ocupa, consiste, fundamentalmente, en dramatizar en grupo situaciones de acoso que los chicos viven a diario. Se trata de observar y analizar cómo otra gente siente y piensa, en tratar de aprender a controlar emociones tan turbias como el miedo, el peligro, el odio, etc. dramatizar de forma simulada no sólo aporta cierta seguridad de que lo que se practica no está sucediendo realmente (esto tendría que ver con la seguridad que supone una situación de roleplaying), sino que también da cancha para que los sujetos puedan participar en el proceso como actores y como observadores.

B) Nivel secundario

En el nivel secundario incluimos estrategias o procedimientos que tratan de identificar factores de riesgo y reconociendo que hay conducta agresiva intentar limitar su duración. Tratan de corregir o mejorar la atención de adolescentes en riesgo. Estos alumnos deben recibir ayuda y si es necesario también orientación.

Cuando estimamos un riesgo claro para que las situaciones de intimidación se produzcan, hay que intervenir de manera directa y específica sobre casos y climas de clase concretos. Entonces hablamos de intervenciones secundarias. De esta forma pretendemos rebajar el nivel de riesgo de aparición y si aparecen que duren lo menos posible. Así hablaremos, de acuerdo con Cowwie y Sharp (1996) de tres tipos de sistemas de mediación específica que se adaptan a cada situación concreta:

- Sistemas de ayuda. Se trata de entrenar al alumnado para que aprenda a poner en marcha sus habilidades para ayudar a otros compañeros en diversas tareas de la vida cotidiana. Así se forma grupos de alumnado que pueden actuar como: supervisores de un grupo de estudiantes, tutores de otros chicos, ayudantes del alumnado recién llegado a la escuela, ayudantes de recreo, etc.
- Alumno consejero. Este modelo de mediación supone un nivel superior de entrenamiento y complejidad dado que requiere de una formación específica en habilidades de comunicación y muy especialmente en "escucha activa".
- Mediadores escolares. Este nivel de mediación es el más complejo y, por tanto, requiere todavía un mayor nivel de formación en habilidades sociales de comunicación y resolu-



ción de conflictos. Al referirse sus cometidos a conflictos ya existentes entre alumnado o entre profesorado y alumnado, se trata ya de encomendarles tareas que tienen por objeto analizar el problema y llegar a un acuerdo entre las partes. Los mediadores escolares se convierten así en importantes recursos humanos para la resolución de conflictos en la escuela.

C) Nivel terciario

Los procedimientos que situamos en este nivel tratan de evitar la recurrencia y la estabilización de la conducta agresiva así como erradicar su presencia. Corrigen o mejoran la conducta antisocial o perturbadora ya en marcha.

Es importante aprovechar los incidentes reales de violencia para explotarlos por razones de prevención terciaria, informando a los alumnos, profesores y padres. Usar esa oportunidad para desmarcar la conducta deseable y hacer patente que se atajan esas conductas con intervenciones reales. Por supuesto, en caso de abusos graves, se procede a trabajar en colaboración con profesionales de otros sectores de la comunidad.

Entre las estrategias terciarias (situaciones claras de conflicto real y presente) de intervención se señalan:

- Método Pikas. Desarrollado por el profesor Anatoli Pikas, de Suecia (Pikas, 1989), ampliamente utilizado para disuadir a una banda de agresores de su ataque hacia un compañero. Se trata de una serie de entrevistas con los agresores y la víctima de forma individual en las que se intenta crear un campo de preocupación mutua o compartida y donde se acuerdan estrategias individuales de ayuda a la víctima.
- Método de no inculpación. Desarrollado por Barbara Maines, de la Universidad de West of England. El profesor se reúne con la víctima y un grupo reducido de alumnado, entre los cuales se encuentran los agresores y algunos observadores. La víctima cuenta su estado de sufrimiento y su preocupación al grupo. Se detallan siete pasos hasta llegar a evaluar el proceso. Cada alumno sugiere una forma en la que cambiará su propio comportamiento en el futuro. El método incluye un vídeo para la formación del profesorado (Maines y Robins, 1991).



- El círculo de amigos. Aborda el tratamiento de las necesidades emocionales y conductuales de ciertos alumnos con dificultades. Se trata de una estrategia que promueve la inclusión en un grupo de aquellos chicos que se encuentren en situaciones de aislamiento, bien porque tengan alguna clase de discapacidad física o psicológica, bien porque hayan intervenido en situaciones de abusos como agresores o víctimas (Perske, 1988).
- Los tribunales escolares. La idea de los tribunales escolares no es nueva y ha formado parte de experiencias escolares con filosofía de reformas radicales educativas como las que llevó a cabo Homer Lane cuando instituyó la "Little Commonwealth" en Dorset. Ideas que luego conducirían a las tradiciones democráticas en Summerhill con A.S. Nelly. Aunque cada una de estas experiencias tenían características propias, todas ellas compartían la idea de la celebración de unos encuentros regulares (normalmente a la semana) de la comunidad escolar para construir y discutir normas de funcionamiento y sobre cómo hacer frente a sus incumplimientos. En los años noventa los tribunales escolares fueron defendidos por una organización como Kidscape en el Reino Unido. Ellos publicaron un cartel de aviso en el que defendían la creación de un tribunal de arbitraje como parte del programa de la escuela. Este tribunal estaba compuesto por cuatro estudiantes (dos elegidos por sus compañeros y dos propuestos por el profesorado) y un maestro. El tribunal se reunía una vez a la semana y era responsable en dar solución o adjudicar castigos por infracciones (excepto las que eran competencia de la policía) de las líneas de conducta del programa de la escuela. Padres y madres y directivos eran informados acerca de sus veredictos que llegaban a publicarse. Elliot (1997), director de Kidscape, admite que las escuelas que han implantado estos tribunales han reducido mucho el acoso.

III) Puesta en práctica de las acciones previstas

Poner en marcha lo planificado exige la coordinación y colaboración de quienes participan en sus responsabilidades. La comunidad educativa tiene que compartir el conocimiento sobre cómo se recoge la información acerca del acoso, qué mecanismos se activan en el centro cuando se produce un suceso de acoso y quiénes son responsables de cada acción.



IV) Evaluación y seguimiento

Hacer el seguimiento de la idoneidad de las medidas que ponemos en marcha y la evaluación general del programa es algo básico y que nos va a dar pistas sobre lo que tenemos que variar en el futuro.

El plan contra el acoso escolar debe ser revisado periódicamente y valorada su marcha en las agendas de reunión del equipo directivo, claustro y consejo escolar.

La información que nos aporta la evaluación nos va a indicar los aspectos que tenemos que mantener y los que tenemos que modificar en algún punto de nuestra propuesta inicial.



BIBLIOGRAFÍA

- Arruabarrena MI, De Paul J. "El papel del agente de policía en el abordaje del problema del maltrato y abandono infantil". Gobierno Vasco. Dirección de Bienestar Social. 1988.
- Arsenio, W., y Fleiss, K. (1996) Typical and behaviourally disruptive children's understanding of the emotional consequences of sociomoral events. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 173-186.
- Askew, S. (1989) Aggressive behaviour in boys: to what extent is it institutionalised? En D.P. Tattum y D.A. Lane (Eds.) *Bullying in schools*. Stoke-on-Trent: Trentham Books. pp. 59-72.
- Asociación Murciana de Apoyo a la Infancia Maltratada. "El maltrato infantil. Guía para maestros". 1996.
- Atlas, R. S., y Pepler, D. J. (1998) Observations of bullying in the classroom. *Journal of Educational Research*, 92, 86-100.
- Avilés Martínez, J. M. "Intimidación y maltrato entre el alumnado". STEE-EILAS. 2003.
- Bentley, K.M. y Li, A.K.F. (1995) Bully and victim problems in elementary schools and students' beliefs about aggression. *Canadian Journal of School Psychology*, 11, 153-165.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: Causas, consecuencias y control*. Bilbao: Desclee De Brouwer.
- Bernstein, J. Y., y Watson, M. W. (1997) Children who are targets of bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 12, 483-499.
- Besag, V. (1989) *Bullies and Victims in Schools*, Milton Keynes. Open University Press.
- Borg, M. G. (1998) The emotional reactions of school bullies and their victims. *Educational Psychology*, 18, 433-445.
- Bosworth, K., y Espelage, D. L. (1999) Factors associated with bullying behaviour in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 19, 341-364.
- Calvo, A.R. (2003) *Problemas de convivencia en los centros educativos: análisis e intervención*. Madrid: EOS.

- Calvo, A.R., Cerezo, F., y Sánchez, C. (2004) Elementos básicos para la intervención en la dinámica "bullying". Libro de Actas. IV Congreso Internacional de Psicología y Educación: Calidad Educativa. Almería
- Calvo, A.R, Ballester, F. (2007). Acoso escolar: Procedimientos de intervención. Madrid: EOS.
- Carbonell Fernández, J.L.; Peña Gallego, A.I. "El despertar de la violencia en las aulas". CCS. 2001.
- Casado Flores J, Díaz Huertas JA, Martínez González C (dir). "Niños maltratados". Madrid. Díaz de Santos. 1998.
- Cerezo Ramírez, F. "Conductas agresivas en la edad escolar". Pirámide. 1997.
- Cerezo, F. (2001). La violencia en las aulas. Madrid: Pirámide.
- Cerezo Ramírez, F. "La violencia en las aulas". Pirámide. 2004.
- Charach, A., Pepler, D., y Ziegler, S. (1995) Bullying at School: A Canadian perspective. Education Canada, 35, 12-18.
- Coie, J. D., y Dodge, K.A. (1997) Aggression and antisocial behavior. En W.V. Damon (Ed.) Handbook of child development: Vol. 3. Social, emotional, and personality development. New York: J. Wiley, 815.
- Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. "Maltrato infantil: protocolos de actuación". Consejería de Trabajo y Política Social. Secretaría Sectorial de Acción Social. Dirección General de Familia y Servicios Sectoriales. Edición electrónica revisada y actualizada de la 1ª edición realizada en el año 2000.
- Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Guía para el profesional "Atención al maltrato infantil desde el ámbito sanitario". Consejería de Trabajo y Política Social. Secretaría Sectorial de Acción Social. Dirección General de Familia y Servicios Sectoriales. 2004.
- Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Manual para el profesional "Atención al maltrato infantil desde el ámbito de los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad". Consejería de Trabajo y Política Social. Secretaría Sectorial de Acción Social. Dirección General de Familia y Servicios Sectoriales. 2005.



- Craig, W. (1998) The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24 (1), 123-130.
- Craig, W.M., y Pepler, D.J. (1995) Aggression and victimization: Are they related?" Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research on Child Development, Indianapolis, March.
- Crick, N. R., y Grotpeter, J. K. (1995) Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66,710-722.
- Crick, N., y Dodge, K. (1996) Social information-processing mechanisms on reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002
- Cruz Roja Juventud. Madrid. Defensor del Pueblo. 2000.
- Defensor del Pueblo (2000) Informe sobre violencia escolar. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Barrio, V. (2004) Socialización inadecuada. VIII Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia. *Violencia y Juventud*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Valencia.
- Díaz Huertas JA, Casado Flores J, García E, Ruiz MA, Esteban J (dir). "Atención al maltrato infantil desde el ámbito sanitario en la Comunidad de Madrid". Instituto Madrileño del Menor y la Familia. 1998.
- Díaz Huertas JA, *et al.* "Atención al maltrato infantil desde salud mental". Instituto Madrileño del Menor y la Familia. 2000.
- Díaz Huertas JA, Esteban J, Romeu FJ, Puyo C *et al.* "Maltrato infantil: Detección, notificación y registro de casos". Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. 2001.
- Díaz Huertas JA, *et al.* "Atención al abuso sexual infantil". Instituto Madrileño del Menor y la Familia. 2000.
- Díaz Huertas JA, *et al.* "Atención al maltrato infantil desde los Servicios Sociales". Instituto Madrileño del Menor y la Familia. 2002.



- Díaz Huertas JA, *et al.* "Detección de riesgo social en la embarazada". Instituto Madrileño del Menor y la Familia. 1999.
- Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behaviour, *Child Development*, 51, 162-170
- Dodge, K. y Frame, C. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, 620-635
- Dodge, K. y Somberg, D. (1987). Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threat to the self. *Child Development*, 58, 213-224
- Dodge, K.A., Price, J.M., y Bachorowski, J.A. (1990) Hostile attributional biases in severely aggressive adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 99, 385-392
- Earls, F.J. (1994) Violence and today's youth. *Critical Issues for Children and Youth*, 4, 4 -23
- Egan S.K., y Perry, D.G. (1998) Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*, 34(2), 299-309
- Eisenberg, N., y Fabes, R. A. (1992) Emotion, self-regulation, and social competence. *Review of Personality and Social Psychology*, 14, 119-150
- Equipo de Familia del Ayuntamiento de Abarán (Murcia). "Guía para la detección del maltrato infantil y protocolos de actuación en el ámbito escolar".
- Farrington, D.P. (1993) Understanding and preventing bullying. En Tonny M, Morris N. (Eds.) *Crime and justice*. Vol. 17. Chicago: University of Chicago Press.
- Farrington, D.P. y Baldry A.C. (2005) Factores de riesgo individuales en la violencia escolar. IX Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia. *Violencia y Escuela*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Valencia
- Field, E. (1999) *Bully Busting*. Sydney: Finch Publishing
- Fuller, A., y King, V. (1995) *Stop Bullying!* Melbourne: Vic Health
- García Orza, J. (1995) Violencia interpersonal en la escuela. El fenómeno del matonismo. *Boletín de Psicología*, 49, 87-103.



- Gobierno de la Rioja. Juventud, Familia y Servicios Sociales. Familia y Acción Social. "Detección, notificación y registro de casos de maltrato infantil desde los servicios educativos".2003.
- Gómez E., Agudo MJ. "Guía para la atención al maltrato infantil desde los servicios policia-les". Gobierno de Cantabria. Consejería de Sanidad, Consumo y Servicios Sociales. 2002.
- Gómez Pérez, E. "Guía para la Atención al Maltrato Infantil". Servicio de publicaciones de la Universidad de Cantabria. 2002.
- Govern de les illes Balears. Consellería de Bienestar Social. Direcció General de Menors. "Maltractament infantil. Guia per a mestres"
- Grupo de trabajo sobre maltrato infantil del Observatorio de la Infancia. "Maltrato infantil: detección, notificación y registro de casos". Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Direc-ción General de Acción Social, del Menor y de la Familia. 2001.
- Hann, D.A. y Borek, N. (2002) Taking Stock of Risk Factors for Child/Youth Externalizing Behavior Problems. Bethesda, Maryland: National Institute of Mental Health, 99-100.
- Happe, F., y Frith, U. (1996) Theory of mind and social impairment in children with conduct disorder. British Journal of Development Psychology, 14, 385-398.
- Hawkins, J.D., Von Cleve, E., y Catalano, R.F. (1991) Reducing early childhood aggression: Results of a primary prevention program. American Academy of Child Adolescent Psychiatry, 30, 208-217.
- Howell, J.C. (1995) Guide for Implementing the Comprehensive Strategy for Serious, Violent, and Chronic Juvenile Offenders. Washington, DC: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, U.S. Department of Justice, 18-20.
- Ingram, S. (2000). Why bullies behave badly. Current Health 2 (3), 20-22.
- Junta de Castilla-León. Consejería de Sanidad y Bienestar Social. Gerencia de Servicios So-ciales. "Guía de detección y notificación ante situaciones de desamparo y de riesgo en la infancia". 1998.
- Kaltialo-Heino, R., y Rimpela, M., Marttunen, M., Rimpela, A., y Ratenen, P. (1999) Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey. British Medical Jour-nal, 319, 348-356.



- Keltikangas-Jarvinen, L., y L. Pakasiahti (1999) Development of social problem solving strategies and changes in aggressive behavior: A seven-year follow-up from childhood to late adolescence. *Aggressive Behavior*, 25, 269-279.
- Kempe RS, Kempe CH. "Niños maltratados". Morata. 1979.
- Kupersmidt, J. B., Patterson, C., y Eickholt, C. (1989, April) Socially rejected children: Bullies, victims, or both? Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Kansas City, MO.
- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., y Dodge, K. A. (1990) The role of poor peer relationships in the development of disorder. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lagerspetz, K. M. J., Bjorkqvist, K., y Peltonen, T. (1988) Is indirect aggression more typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior*, 14, 403-414.
- López Sánchez, Félix. "Necesidades de la infancia y protección infantil. Fundamentación teórica, clasificación y criterios". Publicado por el Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid. 1995.
- López Sánchez, Félix. "Necesidades de la infancia y protección infantil. Actuaciones frente a los malos tratos y desamparo de menores". Publicado por el Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid. 1995.
- Luengo, M.A., Carrillo, M.T., Otero, J.M. y Romero, E. (1994). A short-term longitudinal study of impulsivity and antisocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 542-548.
- Marano, H. E. (1995) Big bad bully. *Psychology Today*. 51-82.
- Menesini, E., Melan, E., y Pignatti, B. (2000) Interactional styles of bullies and victims observed in a competitive and a cooperative setting. *Journal of Genetic Psychology*, 161, 261-282.
- Moffitt, T.E. (1993). Adolescence-Limited and Life-Course-Persistent Antisocial Behaviour: a Developmental Taxonomy. *Psychological Review*, 100 (4), 674-701.
- Moffitt, TE, Caspi, A, Rutter, M y Silva, PA (2001) Sex Differences in Antisocial Behavior: Conduct Disorder, Delinquency, and Violence in the Dunedin Longitudinal Study. Cambridge, UK: Cambridge University Press.



- Murphy, K.R., Barkley, R.A. y Bush, T. (2002) Young adults with attention déficit hyperactivity disorder: subtype differences in comorbidity, educational, and clinical history. *Journal of Nervous & Mental Disease*. 190(3),147-157, March
- Mynard, H y Joseph, S. (1997) Bully/Victim problema and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 years-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67 (1), 51-54.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington D.C.: Hemisphere Press.
- Olweus, D. (1987) *Aggression in schools. Bullies and whipping boys*. New York: Wiley.
- Olweus, D. (1987b) School-yard bullying-Grounds for intervention. *School Safety*, 6, 4-11.
- Olweus, D. (1991) Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school based intervention programme. En Rubin K. y Pepler, D. (Eds.) *The development and treatment of childhood aggression*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Olweus, D. (1998) *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata
- Olweus, D., Limber, S., y S. Mihalic (2002) *Blueprints for Violence Prevention, Book Nine: Bullying Prevention Program*. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence.
- Oñorbe M, García Barquero M, Díaz Huertas JA (dir). "Maltrato infantil: prevención, diagnóstico e intervención desde el ámbito sanitario". *Consejería de Salud*. 1995.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (1997b). *Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares*. *Revista de Educación*, 313, 7-27.
- Paul J, Arruabarrena MI. "Manual de protección infantil".Masson. 1996.
- Paul Ochotorenea, M. Ignacia y Bárbara Torres. "Guía de actuación ante situaciones de Maltrato y Abandono Infantil. Detección / Notificación, Investigación y Evolución". Publicado por el Ministerio de Asuntos Sociales. 1996.
- Pepler, D.J., Craig, W., O'Connell, R, Connolly, J., Atlas, R., Sedigdeilami, F, Smith, C., y Kent, D. (1997) *Prevalence of bullying and victimization among Canadian elementary and middle school children*. US. Department of Education.



- Perry, D., Williard, J. y Perry, L. (1990) Peers' Perceptions of the Consequences that Victimized Children Provide Aggressors. *Child Development*, 61, 1310-1325.
- Perry, D. G., Perry, L. C., y Kennedy, E. (1992). Conflict and the development of antisocial behavior, En C. U. Shantz y W. W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development*. New York: Cambridge University Press
- Pikas, A. (1989) The Common Concern Method for the Treatment of Mobbing. En E. Roland y E. Munthe (Eds.) *Bullying: An International Perspective*. David Fulton: London.
- Pope, A. W., y Bierman, K. L. (1999) Predicting adolescent peer problems and antisocial activities: The relative roles of aggression and dysregulation. *Developmental Psychology*, 35, 335-346.
- Ramsey, E., Bank, L., Patterson, G. R., y Walker, H. M. (1990) Generalization of the antisocial trait from home to school settings. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11, 200-223.
- Rigby, K. (1996) *Bullying in Schools: and what we do about it*. Melbourne: ACER.
- Rigby, K. (1999) Peer victimization at school and the health of secondary students. *British Journal of Educational Psychology*, 22 (2), 28-34.
- Rigby, K. (2003) Consequences of Bullying in Schools. *Can J Psychiatry*, 48, 583-590.
- Roberts, A.H. y Erikson, R.V. (1968) Delay of gratification, Porteus Maze Test performance and behavior adjustment in a delinquent group. *Journal of Abnormal Psychology*, 73, 449-453.
- Rocke Henderson, N., Hymel, S., Bonanno, R. A., y Davidson, K. (2002) Bullying as a normal part of school life: Early adolescents' perspectives on bullying & peer harassment. Poster Presented at the Safe Schools Safe Communities Conference, Vancouver, BC.
- Roland, E. (1989). Bullying: The Scandinavian research tradition. En D. Tattum and D. Lane (Eds.), *Bullying in Schools*. Stoke-on-Trent: Trentham, 21-32.
- Romeu Soriano, FJ (coordinador). "El papel del ámbito educativo en la detección y abordaje de situaciones de desprotección o maltrato infantil". Generalitat Valenciana. Conselleria de Bienestar Social. 2002.



- Romeu Soriano, FJ (coordinador). "El papel del ámbito policial en la detección y abordaje de situaciones de desprotección o maltrato infantil". Generalitat Valenciana. Conselleria de Bienestar Social. 2002.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., y Kaukiainen, A. (1996) Bullying as a group process: Participant roles and their relation to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Schaughency, E. A., y Fagot, B. I. (1993) The prediction of adjustment at age 7 from activity level at age 5. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21, 29-49.
- Schwartz, D., Dodge, K.A., Pettit, G.P., y Bates, J.E. (1997) The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68, 665-675.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Coie, J. D., Hubbard, J. A., Cillessen, A.N.H., Lemerise, E. A., y Bateman, H. V. (1998) Behavioral and social-cognitive correlates of aggression and victimization in boys' play groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 431-440.
- Schwartz, D., McFadyen-Ketchum, S. A., Dodge, K. A., Pettit, G. S., y Bates, J. E. (1999). Early behavior problems as a predictor of later peer group victimization: Moderators and mediators in the pathways of social risk. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 191-201.
- Slee, P. (1995) Peer victimization and its relationship to depression among Australian primary school students. *Personality and Individual Differences*, 18, 57-62.
- Slee, P. y Rigby, K. (1993) The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem in schoolboys. *Personality and individual differences*, 14 (2), 371-373.
- Smith, P. K., y Thompson, D. (1991) *Practical approaches to bullying*. London: David Fulton.
- Smith, P.K., Madsen, K. y Moody, J. (1999) What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41, 267-285.
- Stephenson, P., y Smith, D. (1989) Bullying in two English comprehensive schools. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying: An International Perspective*. London: Fulton.
- Sutton, J., Smith, P.K., y Swettenham, J. (1999). Bullying and theory of mind: A critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8, 117-127.



- Thomas, A.; Chess, S. y Birch, G.H. (1968) Temperament Behavior Disorders in Children. Nueva York, New York University Press.
- Torrego, J. C.; Moreno, J. M. "Convivencia y disciplina en la escuela". Alianza. 2003.
- Tremblay, R., Masse, B., Perron, D., LeBlanc, M., Schwartzman, A., y Ledingham, J. (1992) Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior, and delinquent personality: Longitudinal analyses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 64-72.
- Unnever, J.D., y Cornell, D.G. (2003) Bullying, Self-Control, and Adhd. *Journal of Interpersonal Violence*, 18, No. 2, 129-147.
- U.S. Department of Health and Human Services (2001). Youth Violence: A Report of the Surgeon General. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, 67.
- Varios. "Protocolo de actuación para los procedimientos judiciales por malos tratos físicos, psíquicos y delitos contra la libertad sexual de los menores". *Jutjats XLVI*. Servicio de publicaciones del Decanato de Valencia. Octubre.1996.
- Varios. "II Congreso estatal sobre infancia maltratada". Vitoria-Gasteiz. Gobierno Vasco. Departamento de Trabajo y Seguridad Social. 1993.
- Varios. "VII Congreso estatal sobre infancia maltratada". Instituto Madrileño del Menor y la Familia. Consejería de Familia y Asuntos Sociales. 2004.
- Vaughn, S., y Lancelotta, G. X. (1990) Teaching interpersonal social skills to poorly accepted students: Peer-pairing versus non-peer-pairing. *Journal of School Psychology*, 28,181-188.
- Vieira, M., Fernández, I. y Quevedo, G. (1989) Violence, Bullying and Cunsellign y the Iberic Península. En E. Roland, y E. Munth (Eds.) *Bullying: a International Perspective*, London, D.: Fulton Publisher.
- Whitney, I. y Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational research*, 35, 3-25.



ANEXO I

CENTROS DE SERVICIOS SOCIALES

Centros de Servicios Sociales Municipales

ÁGUILAS

AYUNTAMIENTO DE AGUILAS

C/ FLORIDABLANCA, N° 6, 1º PLANTA - 30880 AGUILAS

968 41 88 53 - FAX: 968 44 76 70 968 41 01 00

ALCANTARILLA

AYUNTAMIENTO DE ALCANTARILLA

C/ MAYOR, S/N (ENCIMA PZA. ABASTOS) - 30820 ALCANTARILLA

968 89 80 65 (TELEFONO Y FAX)

LOS ALCÁZARES

AYUNTAMIENTO DE LOS ALCÁZARES

AVENIDA DE LA LIBERTAD, S/N - 30710 LOS ALCÁZARES

968 57 50 47

ALGUAZAS

AYUNTAMIENTO DE ALGUAZAS

PLAZA TIERNO GALVÁN, N° 1 - 30560 ALGUAZAS

968 62 00 22; FAX: 968 62 04 12

ALHAMA DE MURCIA

AYUNTAMIENTO DE ALHAMA DE MURCIA

C/ ISAAC ALBENIZ, N° 2 (ANTIGUO AMBULATORIO) - 30840 ALHAMA DE MURCIA

968 63 18 95 - FAX AYTO: 968 63 16 62

CAMPOS DEL RIO

AYUNTAMIENTO CAMPOS DEL RÍO
C/ VIRGEN DEL CARMEN, Nº 3. - 30191 CAMPOS DEL RIO
968 65 01 35 - FAX: 968 65 08 00

CARTAGENA I

AYUNTAMIENTO DE CARTAGENA
C/ SOR FCA. ARMENDARIZ, S/N, EDIF. LA MILAGROSA, Nº 1, 1º - 30202 CARTAGENA
968 128826 (CITA PREVIA); FAX: 968 12 01 77

CARTAGENA II

AYUNTAMIENTO DE CARTAGENA
AVDA. NUEVA CARTAGENA, Nº 68, BAJO, URB. MEDITERRÁNEO - 30310 CARTAGENA
968 53 68 92 (CITA PREVIA) - 51 04 04 - 53 63 56 (CITA PREVIA) FAX: 53 68 92

CEUTÍ

AYUNTAMIENTO DE CEUTÍ
PLAZA JOSE VIRGILI, 1 - 30562 CEUTÍ
968 69 01 51 - FAX: 968 69 13 73

CIEZA

AYUNTAMIENTO DE CIEZA
C/ RINCÓN DE LOS PINOS, Nº 5 - BAJO INTERIOR. - 30530 CIEZA
968 77 30 09 (CITA PREVIA) - FAX: 968 76 27 61.

JUMILLA

AYUNTAMIENTO DE JUMILLA
C/ CÁNOVAS DEL CASTILLO, S/N - 30520 JUMILLA
968 78 01 12 - FAX: 968 78 34 53

LIBRILLA

AYUNTAMIENTO DE LIBRILLA
C/ FELIX RODRIGUEZ DE LA FUENTE, Nº 23 - 30892 LIBRILLA
968 65 91 21 - FAX: 968 65 91 21



LORCA

AYUNTAMIENTO DE LORCA
PLAZA CARRUAJES, S/N (JUNTO RENFE) - 30800 LORCA
968 46 04 11 - 968 46 64 64 - FAX: 968 46 41 74

LORQUÍ

AYUNTAMIENTO DE LORQUI
PLAZA DEL AYUNTAMIENTO, N° 1 - 30564 LORQUI
968 69 00 01; FAX: 69 25 32

MAZARRÓN

AYUNTAMIENTO DE MAZARRÓN
C/ CANALEJAS, S/N, HOGAR DE 3ª EDAD - 30870 MAZARRON
968 59 09 46 - FAX: 968 59 15 76

MOLINA DE SEGURA

AYUNTAMIENTO DE MOLINA DE SEGURA
AVDA. MADRID, 68 (ED. LA CERÁMICA) - 30500 MOLINA DE SEGURA
968 64 40 20 - FAX: 968 64 28 08

MURCIA SUR

AYUNTAMIENTO DE MURCIA
CENTRO SOCIAL Y CULTURAL, C/ MAYOR, N° 18 - 30120 EL PALMAR (MURCIA)
968 88 43 51 - FAX: 968 88 30 77 - CITA PREVIA: 968 35 70 07

MURCIA NORTE

AYUNTAMIENTO DE MURCIA
C/ ESCUELAS, N° 25 - BAJO - 30100 ESPINARDO (MURCIA)
TFNO: 968 87 97 10 - CITA PREVIA: 968 35 70 07 - FAX: 968 83 55 52

CIUDAD DE MURCIA

AYUNTAMIENTO DE MURCIA
PLAZA ANDORRA DE TERUEL, S/N BAJO - 30002 MURCIA
968 26 20 12 - 968 26 24 55 / CITA PREVIA: 968 35 70 07 - FAX: 968 26 20 12



PUERTO LUMBRERAS

AYUNTAMIENTO DE PUERTO LUMBRERAS
PLAZA CONSTITUCION, Nº 2 - 30890 PUERTO LUMBRERAS
968 40 20 13 - FAX: 968 40 24 10

SAN JAVIER

C/ PÁRROCO CRISTÓBAL BALAGUER, S/N. - 30700 SAN JAVIER
968 19 07 82 - FAX: 968 19 10 02

SAN PEDRO DEL PINATAR

AYUNTAMIENTO DE SAN PEDRO DEL PINATAR
PLAZA LUIS MOLINA, Nº 1 - 30740 SAN PEDRO DEL PINATAR
968 18 06 00

LAS TORRES DE COTILLAS

AYUNTAMIENTO DE LAS TORRES DE COTILLAS
OFICINA BIENESTAR COMUNITARIO. C/ MAYOR, Nº 26 - 30565 LAS TORRES DE COTILLAS
968 62 41 25 - FAX: 968 62 84 07

TOTANA

AYUNTAMIENTO DE TOTANA
C/ SANTIAGO, 1 - 30850 TOTANA
968 41 81 77 (CITA PREVIA TELÉFONO: EN UTS) - FAX: 968 41 81 76

YECLA

AYUNTAMIENTO DE YECLA
C/ SAN JOSE, Nº 8 BAJO DCHA - 30510 YECLA
968 75 0210 - 968 75 01 80 - FAX: 968 79 07 12 (AYTO.)



Mancomunidades de Servicios Sociales

MANCOMUNIDAD DE SERVICIOS SOCIALES COMARCA DEL NOROESTE

PLAZA EGIDO, S/N – 30400 CARAVACA DE LA CRUZ

968 70 77 34 – 968 70 30 62 – FAX: 968 70 03 65

- MUNICIPIOS DE: CARAVACA DE LA CRUZ / CEHEGÍN / MORATALLA

MANCOMUNIDAD DE SERVICIOS SOCIALES COMARCA ORIENTAL

C/ FERNANDO GINER, 14 – 30140 SANTOMERA

968 68 16 19 – 968 86 52 15 (AYUNTAMIENTO); FAX: 968 86 24 87.

- MUNICIPIOS DE: ABANILLA / FORTUNA / SANTOMERA

MANCOMUNIDAD DE SERVICIOS SOCIALES RIO MULA

C/ HOSPITAL, S/N – 30170 MULA

968 66 14 78 – FAX: 968 66 40 67

- MUNICIPIOS DE: ALBUDEITE / BULLAS / MULA

MANCOMUNIDAD DE SERVICIOS SOCIALES DEL SURESTE

AVDA. EUROPA, Nº 2 – 30700 TORRE PACHECO

968 33 61 74 – FAX: 968 58 50 33

- MUNICIPIOS DE: FUENTE ÁLAMO / TORRE PACHECO / LA UNIÓN

MANCOMUNIDAD DE SERVICIOS SOCIALES VALLE DE RICOTE

C/ ARGENTINA, S/N – APDO. CORREOS 127 – 30600 ARCHENA

968 67 03 72 – FAX: 968 6729 67; 670152

- MUNICIPIOS DE: ABARÁN / ARCHENA / BLANCA / OJOS / RICOTE / ULEA / VILLANUEVA DE SEGURA



ANEXO II

CENTROS DE PRIMERA ACOGIDA SEGÚN LA EDAD DE LOS MENORES QUE SE ENCUENTRAN EN SITUACIÓN DE ABANDONO POR SUS FAMILIAS O POR DECISIÓN JUDICIAL

Menores de edades comprendidas entre los 0–5 años:

- Cuando se encuentren en los municipios del Mar Menor, Cartagena, Mazarrón y Fuente Álamo, el centro de referencia será el Centro Hogar de la Infancia de Cartagena. Teléfono: 968-512623.
- Si se trata de menores que se encuentran en cualquier otro municipio de la Región, el centro de referencia será el Centro Cardenal Belluga. Teléfono: 968-211459.

Menores de edades comprendidas entre los 6–17 años:

- Cuando los menores se encuentren en cualquier municipio de la Región, el centro de referencia es el Centro de Observación y Acogida "Santo Angel". Teléfono: 968-851488.

LOS CITADOS CENTROS PRESTAN SERVICIOS DURANTE LAS 24 HORAS DEL DÍA Y LOS 365 DÍAS DEL AÑO.

ANEXO III



Región de Murcia
Consejería de Trabajo y Política Social
Secretaría Autonómica de Acción Social, Mujer y Familia



Región de Murcia
Consejería de Educación y Cultura
Dirección General de Ordenación Académica

HOJA DE NOTIFICACIÓN DE RIESGO Y MALTRATO INFANTIL DESDE EL ÁMBITO EDUCATIVO

I = Leve M = Moderado G = Grave
Para una explicación detallada de los indicadores, véase el Anexo

Suspecha G
Maltrato G

Maltrato físico ¹ I M G	Ocasional	Frecuente
Tiene señales repetidas de heridas, golpes, quemaduras... de difícil justificación ²	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manifiesta haber sido agredido por sus padres ³	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facilita la agresión por de respuestas evasivas o incoherentes ⁴	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Negligencia ⁵ I M G		
Aspecto físico notoriamente descuidado, mal aseo, ropa maltratada, parásitos repetidos ⁶	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desempeño físico (práctico/crías), emocional y/o intelectual reducido ⁷	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Llega al Centro sin desayuno y/o presenta apetito disminuido ⁸	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faltas cometidas, se disculpa en clase ⁹	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asiste al centro enfermo, no recibe tratamiento médico adecuado ¹⁰	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Absentismo escolar. Se escapa de clase. Ausentismo irregular a clase. Llegas tarde ¹¹	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consumo de alcohol u otras drogas ¹²	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los padres no asisten a reuniones, ni acuden cuando se les cita, ni colaboran con el profesorado ¹³	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vuelve solo a casa ¹⁴	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Maltrato emocional ¹⁵ I M G		
Haba alergia en clase, pide comida ¹⁶	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Presenta problemas / retraso en la lectoescritura y lenguaje ¹⁷	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ma muestra enfados según su edad e habiendo controlado no controla de nuevo ¹⁸	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aislamiento, silencioso, manifiesta tristeza ¹⁹	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evita hablar de sí mismo y/o su familia ²⁰	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Presenta cambios bruscos en su rendimiento escolar / conducta ²¹	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los padres tienen una imagen negativa, culpas, desprecios o derivarían al niño al público ²²	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No quiere volver a casa ²³	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intenta o busca ser objeto de atención ²⁴	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abuso sexual ²⁵ I M G		
Presenta dolor / picor en zona anal / genital ²⁶	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento sexual no adecuado a su edad ²⁷	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conductas provocativas e seductoras, sexuales explícitas ²⁸	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se observa al menos acompañado por adultos distintos ²⁹	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tiene reacciones al andar o caminar ³⁰	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Niña o adolescente embarazada (especialmente si se niega a identificar al padre) ³¹	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Maduración complicada o no púbera ³²	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Violencia entre iguales ³³ I M G	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Observaciones:

IDENTIFICACIÓN DEL CASO

Identificación del niño

Apellido 1º Apellido 2º Nombre

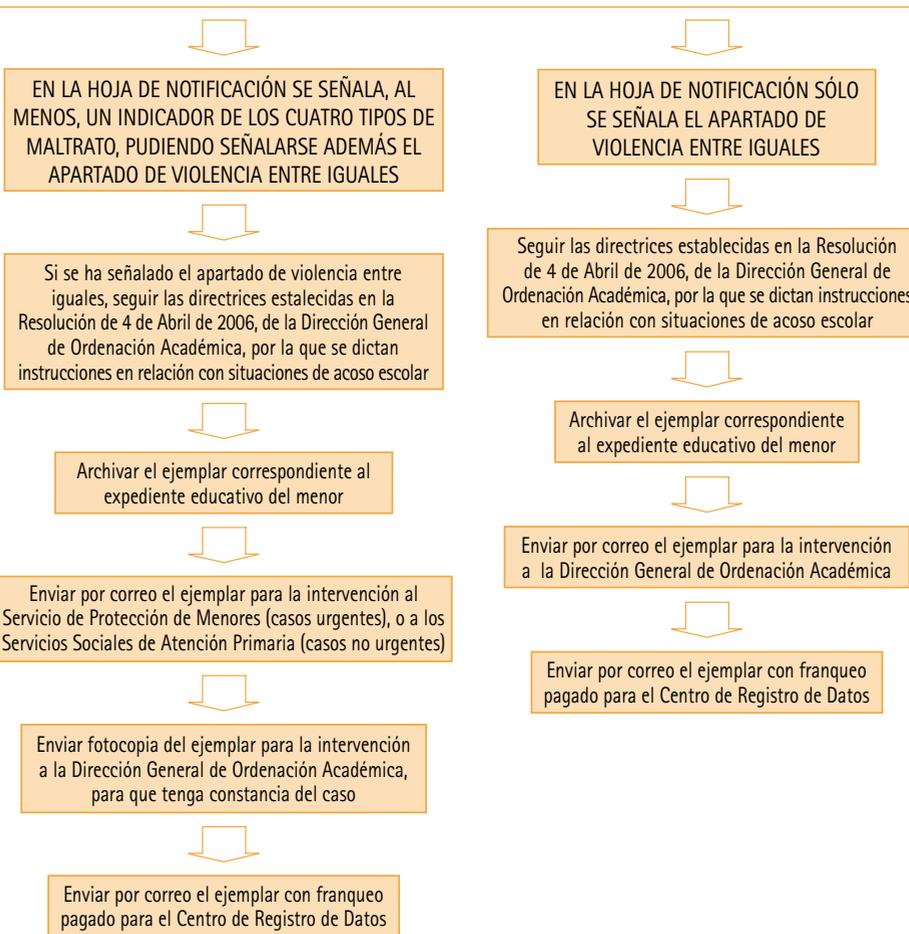
Sexo V H Nacionalidad Fecha de nacimiento

Localidad Fecha de notificación

Identificación del notificador

Centro Dirección Teléfono

Apellido 1º Apellido 2º Nombre



ANEXO V: MATERIAL COMPLEMENTARIO PARA LA DETECCIÓN DE CASOS DE MALTRATO INFANTIL DESTINADO A EOEPs Y DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN

La entrevista como técnica de detección de posibles casos de maltrato infantil

Sólo con la sospecha directa o indirecta de que un niño está siendo objeto de cualquier tipo de maltrato debe actuarse y plantearse una serie de cuestiones.

En primer lugar estará la sospecha fundamentada en algunos indicadores que conocemos directa o indirectamente sobre el niño, sus padres y/o de la situación familiar. En este momento debemos plantearnos si puede ser conveniente realizar una entrevista al niño y a los padres.

Cuando los signos de maltrato son muy evidentes o alarmantes, se requiere la intervención de una persona especializada, por lo que dejaremos que sea esa persona quien se encargue de la entrevista con el niño y con sus padres. Debemos pensar que hay situaciones en las que abordar directamente el caso con los padres puede perjudicar el proceso, permitiendo que se cierren a la investigación.

El maltrato infantil es una cuestión que moviliza nuestros valores, prejuicios y sentimientos más profundos. Es importante que el profesional docente que se va a dirigir a los padres e hijos controle sus actitudes negativas cuando se enfrenta a un caso de maltrato. Para ello es necesario, que en cierta medida, se sienta responsable del bienestar y protección del niño, que trate a la familia con el mayor respeto posible, entendiendo que no se trata de delimitar entre víctimas y agresores, buenos y malos, sino que se debe entender la situación prestando ayuda al niño y a su familia.

En un principio el profesional docente sólo tiene sospechas, y no certezas, por esto debe de ser muy prudente y selectivo respecto a las fuentes a las que acceder para comprobar sus sospechas y a la explicación sobre el propósito de la entrevista.

Es importante considerar la entrevista como una invitación a la confidencia y no como un examen. Por ello es importante sintonizar con el entrevistado y evitar que se sienta culpable. Además, el profesional docente no debe juzgar ningún aspecto o dato que aparezca en la entrevista. También debe agradecer la información que se le proporcione y asegurarse de que el entrevistado entienda que se le pretende ayudar.

Un aspecto básico a tener en cuenta en cualquier entrevista a testigos o víctimas de un suceso de maltrato es que se sus características intelectuales, evolutivas, emocionales y personales pueden influir en su recuerdo y, por tanto, en su capacidad para aportar información.

Partimos del principio de que los padres son los principales responsables de sus hijos, pero esto no significa de ningún modo que puedan hacer con ellos lo que quieran. Cuando los padres no son capaces de atender adecuadamente las necesidades del menor o utilizan la agresión y otras formas degradantes para con él, el docente puede utilizar la acción tutorial para constatar el trato que se le proporciona. Muchas veces mediante esta acción tutorial se pueden solucionar algunos problemas. Por ejemplo, en aquellos casos en los que el problema se deba a la utilización en la familia de pautas educativas incorrectas.

Cualquiera que sea el caso si se quiere mantener una actitud de respeto y ayuda con estos padres hay que huir de la tentación de simplificar el problema del maltrato infantil considerándolo un problema de buenos y malos.

"Es muy importante que la maestra o el maestro que se va a dirigir a estas familias controle sus actitudes negativas cuando se enfrenta a un caso de maltrato".

Algunos padres participan en las actividades de las AMPAS y acuden cuando son llamados por el tutor, otros suelen ir sólo cuando son llamados y otros ni siquiera entonces. Cuando el docente cita a los padres es porque quiere comunicarles algo respecto a su hijo, o simplemente realizar un cambio de impresiones.

Si uno de los padres fuese del grupo que nunca acude a las citas y se tienen sospechas de que pueda estar ocurriendo un maltrato, hay que utilizar otros medios para recoger información, comunicándose al director, al Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica, al Departamento de Orientación o bien al trabajador social de los Servicios Sociales de Atención Primaria.



"La pasividad frente a sospechas de malos tratos representa un maltrato institucional silencioso que puede perjudicar al niño de la misma forma que el maltrato que está recibiendo de sus padres".

A través de ciertas actitudes y comportamientos que se reflejen en las entrevistas que se mantengan con los padres se puede intuir muchas veces la existencia de malos tratos. En ocasiones no se debe informar inmediatamente a los padres porque puede ser perjudicial para el proceso de investigación que desarrollen los profesionales de Protección Infantil. Por ejemplo, en casos de sospecha de abuso sexual o maltrato físico evidente hay que ponerse en contacto antes con los Servicios Sociales para evitar presiones por parte de los padres que obliguen al niño a retractarse o negar lo que les está ocurriendo, poniéndole en altísimo riesgo personal. La investigación deberá asegurar su protección ante cualquier coacción.

La entrevista con los padres

La primera entrevista con los padres tiene una gran importancia, pues constituye el inicio del establecimiento de la relación con la familia. Pero las condiciones específicas en que se desarrolla la tarea de investigación (con la carga emocional que supone para los padres, su previsible resistencia y la posible necesidad de sacar al niño del domicilio familiar), hacen que no sea realista esperar, que en este primer contacto el profesional pueda establecer una relación de confianza y apoyo con los padres.

No obstante, a pesar de estas condiciones adversas, el profesional puede sentar, con su actitud y su actuación, la base a partir de la cual otros profesionales puedan posteriormente crear tal relación de confianza y apoyo.

Para poder crear una buena relación con la familia, el profesional debe conocer los problemas que con mayor frecuencia presentan los padres para tenerlos en cuenta a la hora de dirigirse a ellos.

Algunos de éstos son (Filip y cols., 1991):

- Negación total de la existencia de problema alguno en la familia.
- Negación o minimización de la gravedad del maltrato y / o desviación de la atención hacia otros problemas.



- Reconocimiento de la ocurrencia del maltrato, pero negación de que el problema vaya a continuar.
- Temor a que los hijos sean retirados del domicilio.
- Reacción y / o crítica agresiva ante el profesional.

Es importante que el principal mensaje de los profesionales docentes sea el de "provisión de ayuda". Para conseguirlo se deben seguir unas pautas en la entrevista.

Qué hacer

- El profesional enfocará los preparativos de la entrevista del modo más natural posible. Se intentará que la recopilación de los datos de la familia, realización de la cita, etc., se realice de igual modo a como se preparan otras entrevistas con familiares en el ámbito escolar.
- Se procurará que se realice en el horario y el lugar en el que tienen lugar otras visitas con padres a fin de mostrar la mayor normalidad posible.
- Habrá que tener presente que el objetivo de la cita con los padres es interesarse en ampliar la información y contrastarla.
- Presentarse de forma honesta, diciendo cuál es la verdadera razón de su presencia, asegurándose de que los padres entienden el motivo y respondiendo a sus preguntas o dudas.
- Es importante que los padres perciban al maestro como una figura de ayuda para ellos y para su hijo.
- Si los padres muestran hostilidad, ansiedad u otro tipo de sentimientos negativos, intentar hacerles ver que se entienden sus sentimientos, que son importantes y pueden ser aceptados.
- Mostrar empatía hacia los padres, es decir, debe ser capaz de ponerse en su lugar y percibir la realidad desde su punto de vista.
- Entender y respetar las diferencias culturales.
- Mostrar un interés real y auténtico por la situación de los padres, sus preocupaciones, sus problemas y su bienestar.



- Permitir a los padres admitir, explicar o negar las alegaciones, y dejarles proporcionar información que demuestre sus argumentos.
- Una vez escuchada la información proporcionada por los padres, y si ésta no es suficiente para extraer una conclusión, hacer preguntas adicionales para clarificarla o completarla.
- Preparar a los padres para la finalización de la entrevista disminuyendo progresivamente su intensidad y pasando de los temas más personales a cuestiones más impersonales. Se debe tratar de finalizar la entrevista de la manera más positiva posible.
- Explicar a los padres las acciones inmediatas que se van a llevar a cabo y las posibles medidas futuras que pudieran adoptarse.

Qué no hacer:

- Formular preguntas en las que la respuesta sea sí o no, que obliguen a dar una respuesta concreta.
- Manifestar horror, enfado o desaprobación hacia los padres, la situación o el niño, niña o adolescente.
- Entrometerse en aspectos familiares o sociales no relacionados con la situación del menor.
- Hablar de una manera acusadora o irrespetuosa.
- Intentar culpar a los padres y / o expresar sentimientos negativos hacia ellos.
- Aproximarse a los padres de manera punitiva.
- Utilizar palabras vagas o con una fuerte carga emocional, tales como maltrato o abandono.
- Romper prematuramente los silencios. Muchos padres tienen dificultades y resistencias para hablar, y necesitan tiempo para ello. El profesional puede ayudarles mostrándose relajado y tranquilo durante los silencios.



La entrevista con el menor

El docente está en una posición privilegiada para detectar situaciones de maltrato, así como para identificar factores de riesgo que pueden desembocar en una situación de maltrato.

Si sospechamos que un niño puede estar padeciendo una situación de maltrato hay que mantener una entrevista con él.

La mayoría de los docentes tiene habilidades para hablar con sus alumnos sobre muy distintos asuntos, pero mantener una entrevista con un niño maltratado requiere mucho tacto, por esta razón es muy importante cómo se haga para que pueda contar lo que está ocurriendo.

Además de lo anterior, en determinadas ocasiones el testimonio de los menores es imprescindible en la fase de investigación sobre un presunto maltrato, pero también se cuestiona con frecuencia la fiabilidad del relato de los menores sobre todo en el caso de los más pequeños. Es conocido que la capacidad cognitiva de los niños evoluciona junto a la maduración fisiológica y la estimulación ambiental. Por ello los procesos de atención, memoria y razonamiento son bien diferentes de los adultos. Los niños no suelen recordar los hechos de la misma forma que los adultos, y no se centran en los mismos detalles. Además, no se puede obviar las consecuencias o secuelas emocionales que puede padecer un menor por el hecho de tener que recordar y relatar en varias ocasiones y en contextos no familiares el hecho traumático.

A continuación se exponen algunas consideraciones fundamentales en la entrevista que se realice al menor:

- Antes de la conversación es importante valorar si la entrevista va a poner en peligro al menor. Es especialmente importante valorar si se pueden producir represalias por parte del maltratador.
- La persona que realice la entrevista debe ser una persona valorada y respetada por el menor, que en la mayoría de los casos coincidirá con la figura de su tutor.
- El niño deberá estar seguro de que la conversación no será difundida con otros profesores, alumnos u otro personal del centro. Si se considera necesario comentar el caso con otros profesionales docentes hay que comunicarlo al menor.
- Hay que tener muy presentes sus sentimientos. Puede sentirse confuso, deprimido, culpa-



ble, temeroso o asustado, y puede sentirse aliviado al contar lo que está pasando: para ello necesita que su maestro manifieste calma y tranquilidad para poder proporcionarle confianza y seguridad.

- Hay que ser especialmente cuidadoso en no crear falsas expectativas en el menor. Desde el contexto escolar es difícil prever qué va a ocurrir con el menor en el futuro. Es mejor no realizar hipótesis sobre lo que le va a pasar o dónde va a ir, pues esto puede hacer que se cree falsas ilusiones que dificulten posteriores intervenciones.
- Si el menor cuenta lo que pasa dejaremos que lo diga a su manera, con sus propias palabras. No hay que entrar en detalles escabrosos ni hacerle repetir lo mismo un millón de veces para no hacerle sentir peor. Para perfilar la situación con más detalle, en caso necesario, debemos dejar que sean entrevistadores formados los que se encarguen.
- Establecer una relación empática con el menor, explicándole que puede ayudarle y que entiende su temor hacia la entrevista. Es importante que se sienta seguro para prestar su colaboración.
- El lugar de desarrollo de la entrevista y las personas presentes en la misma deberán determinarse en función de las características del caso. El lugar elegido debe ser agradable, protector, y estar adaptado a las características de los niños. También debe evitarse que existan elementos distractores en el ambiente.
- Sentarse cerca del niño, no tras una mesa, y a poder ser adaptándose al mundo del niño (ej., sentándose en una silla pequeña).
- Tratar al niño o niña de forma cariñosa, manteniendo un contacto no amenazante si lo permite.
- Creer al niño o niña y tranquilizarle asegurando que confía en él. Expresiones como "siento que esto te haya sucedido", pueden ser adecuadas.
- Destacar al niño que no es el culpable del maltrato, utilizando frases como "tú no tienes la culpa de lo ocurrido". Hay que recordar al niño que es la víctima del maltrato, pero no la causa.
- Destacar su papel como figura de ayuda para todos los miembros de la familia.
- Ser honesto y sincero. Decir la verdad, no hacer promesas que luego no se puedan cumplir.



- Ser positivo con el niño o niña, manifestando confianza en que todo irá bien.
- Las preguntas deben ser claras, formulándose en un lenguaje comprensivo para el menor y apropiado a su estado emocional, debiéndose tener en cuenta la capacidad para valorar los hechos.
- Se deben utilizar preguntas abiertas y tener cuidado de no sugerir respuestas, evitando preguntas que sugieran respuestas del tipo *si/no*.
- La capacidad de atención de los niños es más breve que la de los adultos, fatigándose con facilidad, habrá por tanto que adecuar el ritmo de la exploración o entrevista a la capacidad del menor.
- Con niños y niñas mayores de 5 ó 6 años pueden utilizarse técnicas como el dibujo, los cuentos, el juego, la escenificación de los acontecimientos o la reconstrucción, si ésta no es traumática.
- Para ubicar los sucesos en el tiempo y el espacio puede recurrirse a referencias objetivas, como si había sol o estaba oscuro. Si no recuerda la calle, quizás sí recuerda por la tienda que pasó o alguna otra referencia objetiva.
- En los casos donde el posible agresor o responsable de la negligencia sea uno o ambos progenitores, éstos no deberían estar presentes en la realización de la exploración. Durante la misma se evitará criticar a los padres.
- Es conveniente la realización de entrevistas conjuntas con otros profesionales, con el fin de evitar la duplicidad de entrevistas o exploraciones realizadas al menor.
- Debe valorarse el posible impacto negativo de la entrevista sobre el menor en el caso de no tener la suficiente experiencia.
- Debe asegurarse que el agresor o responsable de la situación no busque vengarse o castigar al menor, por el hecho de que haya hablado.
- Hay que tener en cuenta la posibilidad de continuar con el proceso: puede ocurrir que el niño y/o la familia se cierren al percibir un control.
- Cuando se considera que el caso ha de ser derivado con urgencia a los servicios de protección a la infancia, deberá ser comentado al menor. Comunicarle que su caso va a ser notificado a un servicio especializado y, al mismo tiempo, que se le va a prestar apoyo durante todo el proceso, puede ayudar a que se sienta más seguro.



Centrando ahora nuestra atención en los aspectos negativos en la entrevista al menor, podemos considerar evitar los siguientes aspectos:

- Criticar, mostrar desaprobación o realizar juicios sobre el niño o sobre los padres.
- Indagar o pedir insistentemente respuestas que la niña o el niño no está dispuesto a dar.
- Pedir que repita lo ocurrido ante otras personas.
- Realizar entrevistas multitudinarias (lo deseable es un máximo de dos personas).
- Sugerir respuestas al niño.
- Manifestar susto, horror o desaprobación ante lo que nos está contando.

Algunos criterios de veracidad en los testimonios

Pese a que la memoria no es un registro totalmente estable y por tanto está sujeta a errores y olvidos, los testimonios que se realizan acerca de un suceso también pueden ser falseados intencionadamente por alguna razón, de forma que no todos los testimonios tienen la misma credibilidad.

Cuando se está llevando a cabo la investigación se hace necesario diferenciar, lo más objetivamente posible, la credibilidad de una determinada declaración o testificación. No obstante, cada profesional realiza una atribución de credibilidad hacia un testigo o víctima en función de cuestiones como:

- Las propias creencias sobre la memoria y las capacidades de los testigos.
- Las características del testigo: edad, profesión, personalidad, estabilidad emocional, etc.
- Las características del relato, si es estable, congruente y pertinente.
- Cómo se ha realizado la declaración, si con ansiedad o tranquilidad, con confusión o claridad.
- La atribución de motivaciones o intenciones al testigo.

Estas valoraciones de credibilidad se establecen con posterioridad a la entrevista, nunca anteriormente, ya que actuarían como prejuicios que podrían desviar o influir en el desarrollo de la misma. Ser consciente de los propios prejuicios permite mantener una actitud de escucha



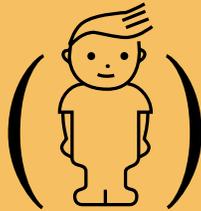
abierta y registrar objetivamente aquello que se ha testificado, evitando interpretar "lo que realmente quiere decir el otro". Se trata de registrar las palabras del que habla y no las del profesional.

Como regla general es más válido el primer testimonio que los posteriores, ya que el tiempo transcurrido es una variable que no sólo influye en el olvido, sino también en las distorsiones y en la preparación intencionada del relato.

A continuación se revisan algunas diferencias a tener en cuenta entre los testimonios reales y falsos:

- La ansiedad acompaña a los testimonios falsos, es decir, cuando una persona miente se producen cambios fisiológicos como el aumento de la tasa de respiración. No obstante, algunas variables de personalidad modulan estas respuestas, así una persona introvertida produce más respuestas de ansiedad o activación fisiológica.
- La mentira se asocia también con cambios de comportamiento: postura, movimiento, etc., pero estos cambios también pueden indicar estrés asociado a otras variables diferentes del hecho de estar mintiendo. Estas variables pueden ser la propia situación del interrogatorio, el estrés de recordar y relatar un hecho traumático, etc.
- Al mentir también se producen cambios en la prosodia del lenguaje, por ejemplo mayor frecuencia y duración de las pausas y mayor extensión en las declaraciones falsas cuando el interrogado ha dispuesto de tiempo para elaborar su declaración (Alonso-Quecuty, 1991).
- Diferencias en el contenido de la declaración. Los recuerdos fruto de la percepción incluyen más información del contexto espacial y temporal, y más detalles sensoriales (sonidos, colores, temperatura, etc.) verificables con otros datos. Además, se debe tener en cuenta que los recuerdos que han sido imaginados incluyen más información propia ("yo pienso...", etc.) y menos información de un contexto desconocido por el sujeto.





**PROGRAMA
DE ATENCIÓN
AL MALTRATO
INFANTIL**

www.carm.es/ctra/maltratoinfantil

Secretaría Autonómica de Acción Social, Menor y Familia	
Programa de Atención al Maltrato Infantil	968 27 31 60
Fiscalía de Menores	968 22 92 74
GRUME-Cuerpo Nacional de Policía de Murcia	968 35 55 77
SAF-Servicio de Atención a la Familia	968 35 55 13
EMUME-Policía Judicial-Guardia Civil	968 23 45 65 Ext. 270
Policía Local de Murcia	968 35 87 50 092
Emergencias	112



MINISTERIO
DE TRABAJO
Y ASUNTOS SOCIALES



Región de Murcia
Consejería de Trabajo
y Política Social

Secretaría Autonómica de Acción
Social, Menor y Familia