

**UNIVERSIDAD DE VALENCIA
FACULTAD DE PSICOLOGIA**

**PERFIL PSICOEDUCATIVO Y SOCIOFAMILIAR
DEL MENOR INSTITUCIONALIZADO
EN LA
COMUNIDAD VALENCIANA**

TESIS DOCTORAL

PRESENTADA POR:

DÑA NATIVIDAD CASTELLO LLI

DIRIGIDA POR

DR. D.ANTONIO CLEMENTE CARRION

VALENCIA, DICIEMBRE DE 1986



UMI Number: U602882

All rights reserved

INFORMATION TO ALL USERS

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted.

In the unlikely event that the author did not send a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if material had to be removed, a note will indicate the deletion.



UMI U602882

Published by ProQuest LLC 2014. Copyright in the Dissertation held by the Author.
Microform Edition © ProQuest LLC.

All rights reserved. This work is protected against
unauthorized copying under Title 17, United States Code.



ProQuest LLC
789 East Eisenhower Parkway
P.O. Box 1346
Ann Arbor, MI 48106-1346

UNIVERSIDAD DE VALENCIA
FACULTAD DE FISIOLÓGICA
BIBLIOTECA
Reg de Entrada nº 499
Fecha: 19-1-87
Signatura T. 262-138 (1)

~~D. 471564~~
~~L. 471580~~

b 11862968
L 13184921

CB 0000471580

INDICE

I. PARTE TEORICA

1. IMPORTANCIA DE LA FAMILIA EN LA SOCIALIZACION	1
1.1. Dependencia Afectiva-Emocional del Niño.....	4
1.2. Relaciones Padres-Hijos en la Socialización.....	6
1.3. Rol de los Padres y Desarrollo del Niño.....	8
1.4. Diferencias en los Roles Paterno/Materno.....	11
1.5. Roles Paternos según el Sexo de los Hijos.....	16
2. INTERACCION FAMILIAR Y SOCIALIZACION.....	20
2.1. Modelos de Interacción Familiar.....	22
2.1.1. Análisis Conceptual.....	22
2.1.2. Inducción.....	35
2.1.3. Privación del Afecto.....	36
2.1.4. Control y Coerción.....	38
2.2. La Conducta de los Niños como Determinante de los Modelos de Interacción Familiar.....	46
2.3. Diferencias Sexuales en la Socialización Familiar	48
2.3.1. Diferencias en el Desarrollo Cognitivo según el Sexo.....	49

2.3.2. Diferencias entre Sexos en Competencia Social	52
2.4. Modelos de Interacción Familiar y Contexto	
Escolar.....	57
2.4.1. Modelos de Interacción Familiar y Logro	
Académico.....	57
2.4.2. Influencia del Sexo del Padre y el Sexo del Hijo	
en el Logro Académico.....	60
2.5. Conflicto Familiar y su Repercusión Emocional.....	65
3. CLASE SOCIAL Y MODELOS DE INTERACCION FAMILIAR	75
3.1. Problemas Metodológicos.....	79
3.2. Clase social y Modelos de Interacción Familiar....	91
3.3. Teorías sobre la Clase Social y Modelos de	
Interacción Familiar.....	105
3.3.1. Teorías Ideológicas.....	106
3.3.2. Teorías Psicológicas.....	115
3.3.3. Teorías Estructuralistas.....	116
3.4. Clase Social y Aspectos Biológico-Evolutivos	
del Niño: El Lenguaje.....	127
3.5. Clase Social y Desarrollo Cognitivo.....	131
3.5.1. Clase Social e Inteligencia.....	133
3.6. Clase Social y Conducta Social.....	144
4. VIOLENCIA EN LA FAMILIA.....	152
4.1. Grado de Violencia Intrafamiliar.....	159

4.1.1. Castigo Físico.....	159
4.2. Violencia Familiar y Conducta Antisocial.....	162
4.2.1. Conducta Antisocial y Experiencia Escolar.....	178
5. MALTRATO.....	183
5.1. El Problema de la Conceptualización del Maltrato	197
5.2. Delimitación de Términos.....	201
5.2.1. Malos Tratos Físicos.....	215
5.2.2. Maltrato o Abuso Emocional.....	217
5.2.3. Negligencia Afectiva.....	218
5.2.4. Negligencia Física.....	219
5.2.5. Abuso Sexual.....	225
5.3. Distinción entre Abuso o Maltrato y Negligencia..	232
5.4. Factores Asociados con el Abuso o Maltrato.....	234
5.5. Modelos Teóricos sobre la Etiología del Abuso o	
 Maltrato.....	240
5.5.1. Modelo Psiquiátrico o Intraindividual.....	241
5.5.2. Modelo de Aprendizaje Social.....	244
5.5.3. Modelo Social.....	250
5.5.4. Modelos Sociológicos.....	252
5.5.5. Síntesis Teórica.....	255
5.6. Aspectos Metodológicos.....	257
5.6.1. Padres Violentos.....	261
5.6.2. El Niño Maltratado.....	265
5.7. Estudios Comparativos entre Abuso o Maltrato	
 y Negligencia.....	271

II. PARTE EXPERIMENTAL

1. METODOLOGIA.....	281
1.1. El menor Institucionalizado.....	281
1.2. Objetivos de la Investigación.....	286
1.3. Descripción General de la Muestra.....	290
1.4. Instrumentos.....	292
1.5. Diseño de la Investigación.....	307
2. ANALISIS DE LA SITUACION PERSONAL Y SOCIOFAMILIAR DEL NIÑO INSTITUCIONALIZADO SEGUN LOS DATOS DE LA MUESTRA TOTAL.....	314
2.1. Variables de Identificación personal del Menor.....	314
2.2. Variables de Identificación Personal de los Padres	323
2.3. Variables Sociofamiliares.....	333
2.4. Análisis de la Situación Socioeconómica Familiar	342
2.5. Variables Evolutivas y Biomédicas referidas al Menor.....	349
2.6. Variables sobre Posibilidades Escolares.....	354
2.7. Análisis de las Variables de Adaptación a la Situación Escolar Actual.....	367
2.8. Análisis de las Variables referidas a Causas de Internamiento.....	372

3. EL SEXO COMO VARIABLE CRITERIO.....	378
3.1. Análisis del Control de Esfínteres según el Sexo	378
3.2. Análisis de la Situación Biológico-Evolutiva según el Sexo.....	385
3.3. Análisis de la Situación Escolar según el Sexo.....	399
3.4. Análisis de la Adaptación Socio-Escolar según el Sexo.....	409
4. ANALISIS DE LA SITUACION DEL MENOR SEGUN LA EDAD DEL MISMO.....	417
4.1. Análisis del Control de Esfínteres según la Edad...	418
4.2. Análisis de la Situación Biológica-Evolutiva según la Edad.....	427
4.3. Análisis de la Situación Escolar según el Edad.....	444
4.4. Análisis de la Adaptación Socio-Escolar según la Edad.....	451
5. SITUACION BIOLOGICOEVOLUTIVA Y PSICOSOCIAL DEL MENOR EN FUNCION DE LA PROBLEMATICIDAD FAMILIAR	461
5.1. Situación del Menor según la problematicidad del Padre.....	462
5.1.1. Desarrollo Psicobiológico según la Problematicidad del Padre.....	462
5.1.2. Desarrollo Psicosocial según la Problematicidad	

del Padre.....	472
5.2. Situación del Menor según la problematidad	
de la Madre.....	483
5.2.1. Desarrollo Psicobiológico según la Problematidad	
de la Madre.....	483
5.2.2. Desarrollo Psicosocial según la Problematidad	
de la Madre.....	484
6. ANALISIS DE LA SITUACION PERSONAL Y SOCIOESCOLAR	
DEL MENOR EN FUNCION DE DISTINTAS CAUSAS	
DE INTERNAMIENTO.....	490
6.1. Situación Biológicoevolutiva g Psicosocial del	
Menor en función de la Agresividad Familiar	
como Causa de Internamiento.....	492
6.1.1. Desarrollo Psicobiológico en función de la	
Agresividad Familiar como Causa de Internamiento	492
6.1.2. Desarrollo Psicoescolar en función de la	
Agresividad Familiar como Causa de Internamiento	506
6.1.3. Adaptación Socioescolar en función de la	
Agresividad Familiar como Causa de Internamiento..	511
6.2. Situación Biológicoevolutiva g Psicosocial del	
Menor en función del Ambiente Familiar Desfavorecido	
como Causa de Internamiento.....	518
6.2.1. Desarrollo Psicobiológico en función del	
Ambiente Familiar Desfavorecido como Causa	

de Internamiento.....	519
6.2.2. Desarrollo Psicoescolar en función del Ambiente Familiar Desfavorecido como Causa de Internamiento	530
6.2.3. Adaptación Socioescolar en función del Ambiente Familiar Desfavorecido como Causa de Internamiento	536
6.3. Situación Biológicoevolutiva y Psicosocial del Menor en función de la Falta de Recursos Económicos como Causa de Internamiento.....	543
6.3.1. Desarrollo Psicobiológico en función de la Falta de Recursos Económicos como Causa de Internamiento.....	543
6.3.2. Desarrollo Psicoescolar en función de la Falta de Recursos Económicos como Causa de Internamiento..	551
6.3.3. Adaptación Socioescolar en función de la Falta de Recursos Económicos como Causa de Internamiento	552
7. PERFIL PSICOEDUCATIVO PERSONAL Y SOCIOFAMILIAR DEL MENOR INSTITUCIONALIZADO.....	558
8. RESUMEN Y CONCLUSIONES.....	578
8.1. Consideraciones generales sobre la muestra total.....	579
8.1.1. Identificación y Situación Psicosociológica del Menor	580
8.1.2. Situación Sociofamiliar.....	582
8.1.3. Situación Biológicoevolutiva de los Menores.....	586
8.1.4. Situación y Posibilidades Escolares.....	587
8.1.5. Adaptacion a la Situacion Escolar Actual.....	589
8.1.6. Causas de Internamiento.....	590

8.2. Análisis de la Situación del Menor en función del Sexo	591
8.3. Análisis de la Situación del Menor en función de la Edad.....	594
8.4. Análisis de la Situación del Menor en función del Ambiente Familiar de Origen.....	596
8. 4.1. Problematicidad del Padre.....	596
8.4.2. Problematicidad de la Madre.....	597
8.5. Análisis de la Situación del Menor en función de la Causa de Internamiento	598
8.5.1. La Agresividad Familiar como Causa de Internamiento.....	599
8.5.2. La Existencia de un Ambiente Familiar Desfavorecido como Causa de Internamiento.....	601
8.5.3. La Falta de Recursos Económicos como Causa de Internamiento.....	602
BILIOGRAFIA.....	604

1. IMPORTANCIA DE LA FAMILIA EN LA SOCIALIZACION

1.1. Dependencia Afectiva-Emocional del Niño

1.2. Relaciones Padres-Hijos en la Socialización

1.3. Rol de los Padres y Desarrollo del Niño

1.4. Diferencias en los Roles Paterno/Materno

1.5. Roles Paternos según el Sexo de los Hijos

1. IMPORTANCIA DE LA FAMILIA EN LA SOCIALIZACION

La mayor parte de nosotros estamos de acuerdo en que la socialización no es un proceso de una sola dirección. La cuestión de quién es socializado y de quien socializa depende de la perspectiva de uno. Cuando asimilamos un nuevo miembro en un grupo, alteramos la conducta de ese individuo para ajustarlo a sus normas, pero la presencia de ese individuo también altera la naturaleza y funcionamiento del grupo. Pensemos en dos personas que tienen un hijo. Los padres emprenden la tarea de socializar al niño, pero su presencia en la familia altera profundamente la vida de los adultos. El hijo socializa a los padres en su nuevo rol como progenitores, de la misma manera que éstos intentan socializar al niño dentro de la cultura. La socialización es un *proceso interactivo*, con cada individuo al mismo tiempo y en un momento determinado, siendo ambos el agente y el objeto del proceso. Esto es cierto a lo largo del desarrollo vital y en los muchos contextos en los que ocurre la socialización.

Hasta el momento presente, ninguna de las teorías de la socialización ha captado totalmente la naturaleza interactiva de estos procesos. La teoría psicoanalítica considera a la sociedad como ejecutora de una fuerte presión para integrar y conformar al individuo contra su propia voluntad. La teoría del aprendizaje social explica cómo la conducta de los individuos es labrada o moldeada por sus propias experiencias. La teoría del desarrollo cognitivo describe a los individuos como agentes activos, quizás los más activos de su socialización. Históricamente, sin

embargo, gran número de teóricos del desarrollo cognitivo se han preocupado en mostrar lo que pasa en los individuos a través de estadios predeterminados del desarrollo, soslayando la naturaleza interactiva de los procesos que promueven el desarrollo cognitivo y social. Finalmente, los etólogos han sido posiblemente los más preocupados por un acercamiento interactivo. Al intentar describir las acciones sociales han observado la necesidad de idear códigos o categorías de conducta que capten la esencia interaccional de la conducta social. No obstante, la teoría etológica al centrarse en las bases evolucionistas y biológicas de la conducta social, tiende a presentar una imagen del individuo dirigido por fuerzas que están más allá de su propio control.

En general, las diferentes perspectivas teóricas consideran que, durante la infancia temprana, la familia es probablemente el agente más importante de la socialización. En los intentos de socializar al niño, los progenitores establecen reglas y procuran que los hijos las cumplan, recurriendo al esfuerzo, al castigo y al ejemplo. Los padres difieren unos de otros en la claridad y precisión con que definen las reglas, en su firmeza para que estas se cumplan,, en la consistencia que demuestran en su cumplimiento y en la forma de tratar la conducta desviada. Nos centraremos en las relaciones paterno-filiales en los primeros años de vida, de gran importancia en las fases posteriores del desarrollo del niño, luego joven y adulto.

1.1. Dependecia Afectiva-Emocional del Niño

La relación emocional entre el padre y el niño forma el contexto en el que ocurre la socialización dentro de la familia. Generalmente hablando, el amor parental y el afecto facilitan la socialización, mientras que el rechazo y la hostilidad se relacionan frecuentemente al desarrollo de conductas antisociales. Pero ¿Por qué es tan importante el amor parental? Responderemos a esta pregunta a partir del concepto de vínculo, pero antes intentaremos llegar a una definición del mismo, que pueda ser compartida por todos.

Una revisión de la literatura referente al vínculo revela una multiplicidad de definiciones y medidas que son difíciles de reconciliar. Proceden de diferentes posiciones teóricas especialmente del psicoanálisis, la etología y el conductismo. Así por ejemplo, Bowlby (1958-1973) utilizaba el término vínculo para referirse a los modelos de conducta que orientan a un niño a lograr o mantener una estrecha proximidad a la figura de su madre, y, por extensión, a etiquetar un tipo específico de teoría derivada de la etología para dar cuenta de esta conducta; Schaeffer (1971) lo define como interacción recíproca; Ainsworth (1963) como búsqueda de proximidad y Spelka y col. (1973) como protesta de separación. Sin embargo, todas se centran en la idea de una relación cálida que perdura con el tiempo y que en el caso de los padres y los niños se evidencia por la conducta que promueve la proximidad física o contacto con la figura específica o figuras a las que se vincula el niño.

Klaus y Kennell (1976) utilizaban una definición más general que es, no obstante, muy útil por cuanto incluye criterios conductuales que pueden encontrarse entre personas que han establecido un vínculo. Lo definen como *una relación única y específica entre dos personas que perdura a través del tiempo, considerando como indicadores conductas tales como expresiones de cariño, besar, abrazar y mirada prolongada, y conductas que sirven para mantener el contacto y para expresar afecto hacia un individuo en particular*. Klaus y Kennell apuntaban la necesidad de distinguir entre vínculo y conducta de vínculo. Consideraban que la proximidad del vínculo puede persistir durante largas separaciones de tiempo y distancia, aun cuando en ese tiempo no se expresen signos visibles de su existencia.

Gewirtz et al. (1976) considera el vínculo como una metáfora conveniente para los aspectos de la dependencia próxima -a menudo recíproca- de un individuo respecto de otro, expresada en una variedad de modelos de respuesta codificados. Esta dependencia puede implicar diadas tales como madre y niño, esposa-esposo, compañero-compañera y se aplica específicamente a dos personas en procesos secuenciales de influencia mutua, en los que las respuestas del individuo llegan a estar bajo el control de estímulos clave -discriminativos- ofrecidos por las respuestas de la otra persona.

Recientemente y después de un extraordinario programa de investigación llevado a cabo por Ainsworth y col. (1978), estamos ahora comparativamente mejor informados respecto del desarrollo del vínculo

del niño frente a la figura de su madre durante sus primeros dos años de vida, así como también de sus respuestas a las separaciones de diferentes períodos temporales y a las diferentes circunstancias. Su trabajo expresado de diferentes modos por sus colegas (Main, 1980; Matas et al., 1978) ofrece también claridad sobre algunas de las desviaciones más comunes en el desarrollo de la conducta del vínculo y sobre las condiciones que lo definen.

Ainsworth y col(1978) concluían que la búsqueda de proximidad era la medida más consistente y relevante, al tiempo que consideraban que su trabajo apoyaba las conclusiones logradas por otros investigadores en el área. Comprobaron con niños de un año de edad y con ambos padres que la conducta de vínculo de los niños indicaba vínculo a ambos padres, pero con diferencias cualitativas en el tipo de interacción madre-niño y padre-niño.

A continuación analizaremos más profundamente estas interacciones y las influencias recíprocas entre los miembros del sistema familiar.

1.2. Relaciones Padres-Hijos en la Socialización

Una forma de integrar el estudio de las interacciones familiares familiares y sus relaciones con el desarrollo de los niños es vincular estas dos orientaciones y relacionarlas con el estudio de las interacciones padre-hijo. Lo que se pretende es estudiar la realidad familiar desde una

perspectiva amplia en donde se incluyan las relaciones maritales, la paternidad y el desarrollo de la conducta de los niños. Desde estas perspectivas podemos entender el contexto familiar y todas sus influencias recíprocas directas e indirectas que las relaciones maritales, la paternidad y el desarrollo del niño pueden tener con cada una de las demás.

El principal valor que tiene este enfoque, es su capacidad para integrar varias disciplinas como son la psicología evolutiva y la psicología social. Por otro lado, una de la principales limitaciones que este sistema tiene es la forma en que simplifica la experiencia de los niños en la familia, centrando la atención únicamente en un sistema tripersonal (madre/esposa, padre/marido, niño). Sin embargo, esta limitación viene dada por fines prácticos. Así pues, en vez de dirigir la atención a la madre, padres y niños como agentes sociales individuales, puede ser pertinente poner de manifiesto las relaciones maritales, la paternidad y el desarrollo del niño.

Esta perspectiva está fundamentalmente apoyada en los trabajos de Belsky (1981), y en definitiva no es más que un intento por comprender como las relaciones padre-hijos pueden ser mejor entendidas a través de la consideración simultánea de los tres componentes del sistema familiar: paternidad/desarrollo del niño, relaciones maritales/paternidad.

1.3. Rol de los Padres y Desarrollo del Niño

El estudio de las influencias que ejercen los padres en el desarrollo del niño ha sido estudiado ampliamente en psicología, fundamentalmente porque es muy considerable su valor predictivo. Existen trabajos como el antes citado de Ainsworth y col. (1978) y Sroufe (1982), entre otros, que lo confirman ampliamente. Así por ejemplo, se ha comprobado que los niños con fuertes vínculos familiares difieren de otros niños de la misma edad, pero con lazos más débiles, en las siguientes variables:

1. La capacidad de adaptación y de curiosidad durante los años preescolares (Arend et al., 1979)

2. La conducta de solución de problemas y calidad de juego a los dos años de edad (Matas et al., 1978)

3. Las relaciones de competencia entre iguales a los tres años y medio de edad (Waters et al., 1979).

En lo referente a la madre, los trabajos realizados para detectar la influencia que aquella tiene en el desarrollo del niño, han sido muy uniformes en sus conclusiones y resultados. En estudios observacionales detallados de la interacción madres-hijos, se ha constatado que una maternidad atenta, cálida, positiva, estimulante y no restrictiva, favorece el desarrollo intelectual de los niños (Beckwith, 1971; Beckwith et al., 1976; Clarke-Stewart, 1981; Lewis y Coates, 1980; Wachs, 1976; Yarow

et al., 1975).

También en otros estudios se ha observado la influencia de las madres en el desarrollo emocional y social de sus niños. Las madres que responden adecuadamente a las demandas de sus hijos, que son cariñosas, acogedoras y empáticas tienden a desarrollar en éstos lazos de seguridad y adaptación, y esta seguridad se refleja luego en la relación del niño con sus iguales y con otros miembros fuera del contexto familiar (Ainsworth, 1973; Ainsworth et. al., 1972; Stayton et al., 1971).

Por otra parte, Vaughn y col. (1979) comprobaron que el cambio de vínculo, dígase de seguro a ansioso, estaba asociado con situaciones o eventos que implicaban altos niveles de estrés.

Curiosamente, de un trabajo de Thompson y col. (1982), se desprende el hecho de que, cambios en las circunstancias familiares, como puede ser el que la madre obtenga un trabajo -lo que implica obviamente un cuidado irregular-, se relaciona muy directamente con la diferenciación del vínculo, pero no necesariamente con la inseguridad del vínculo. Es más, parece desprenderse de la literatura que tal situación en ocasiones conlleva una mayor seguridad del vínculo, encontrándose presente la inseguridad en otras familias que no participaban de esas vivencias. Parke y Asher (1983) consideran que se requiere una especial atención para la reconciliación de esos datos, especialmente los que hacen referencia al nivel de estrés familiar y a las estrategias de copia y apoyo social que se utilizan en los marcos familiares.

Con respecto a la figura paterna y a la interacción padre-hijo se han llevado a cabo menos estudios. Este panorama está cambiando actualmente y la figura del rol del padre está adquiriendo valor como un agente muy importante en la socialización e influencia en los niños. Además, los padres modernos no quieren ser figuras periféricas en la vida y la educación de sus hijos. Estudios recientes, tales como el que realizó Sheehy (1979), demuestran que la mayoría de los hombres jóvenes desean estar integrados y participar en la educación de sus hijos. Esos estudios muestran también cambios hacia actitudes más igualitarias y, consecuentemente, un desplazamiento de las creencias en los roles tradicionales de hombres y mujeres hacia posiciones más evolucionadas (Helmreich et al., 1982; Thornton et al., 1983). No obstante, no sorprenden los resultados de investigaciones que muestran que las actitudes tradicionales se sustentan con más frecuencia por aquellos de más edad, menos educados y de éxito social más bajo. Para mujeres, las actitudes igualitarias están positivamente asociadas con la experiencia laboral subsiguiente al matrimonio (Morgan y Walker, 1983).

Sin embargo, en la familia nuclear tradicional, los padres, en contraste con las madres, pasan menos tiempo en interacción con los niños. Están más preocupados por el desarrollo del rol sexual de sus hijos y menos implicados en las responsabilidades y cuidados que conlleva la crianza. No obstante, es interesante destacar que las pocas diferencias que han surgido entre la conducta específica del padre y la madre han sido en estudios de observación. De hecho, las similitudes son mayores que las diferencias. Por esto, no hay razón para pensar que los padres son

progenitores de segunda clase.

Lo más importante es que los cuidadores afectivos, tanto padres como madres, proporcionan al niño sentimientos de seguridad y confianza y le estimulan y potencian su curiosidad natural. Los padres estimulantes y no coercitivos incitan al niño a la exploración y la búsqueda, fomentándole así la curiosidad, tan importante para el aprendizaje.

1.4. Diferencias en los Roles Paterno/Materno

La interacción del padre con el hijo es diferente de la que tiene la madre en áreas o funciones sociales como la enseñanza del rol sexual, las actividades del hogar, el cuidado hacia el niño y el juego. Los datos que se han recogido desde 1955 indican que los padres están más implicados en el desarrollo del rol sexual que las madres (Block, 1973; Margolin y Patterson, 1975; Sears et al., 1975). Se comprueba en las investigaciones que los padres demuestran gran oposición a las conductas femeninas que pueden tener sus hijos pequeños. Gooddenough, por los años cincuenta, encontró que los padres estaban muy implicados en la educación del rol sexual con sus hijos varones. Algunos estudios han demostrado también que los padres tienden a ser más discriminativos con respecto al sexo de sus hijos que las madres (Aldous, 1975; Margolin y Patterson, 1975). Parece ser que los padres son más condescendientes con los fallos de los hijos que de las hijas y que muestran conductas más preferentes en la primera infancia hacia los niños que hacia las niñas.

En el hogar, los padres tienen funciones diferentes y actividades diferentes. Esto parece confirmarse, incluso actualmente en que hay muchas mujeres con niños pequeños que trabajan fuera del hogar. En este momento, la distribución de funciones aún es tradicional y las mujeres siempre toman la principal responsabilidad de cuidar a los niños pequeños, aún cuando los hombres han aumentado su ayuda en tareas y obligaciones. Aunque los hombres en el momento actual colaboran más en el hogar, hay actividades que raramente realizan como son, por ejemplo, aquellas relacionadas con la limpieza.

Lo que sí parece evidente, es que los padres interactúan menos con sus hijos pequeños que las madres y que éstas son las principales responsables del cuidado del niño pequeño. Esta diferencia en la interacción con el niño entre padre y madre puede servirnos para analizar la proporción de tiempo que pasa cada padre en distintas actividades relacionadas con su hijo.

Los datos parecen mostrar que los padres interactúan poco con sus hijos en lo que respecta a los cuidados, responsabilizándose sólo en circunstancias especiales (Kotelchuk, 1972; Newson y Newson, 1968).

Además de esto, en un estudio reciente con padres de clase media, con hijos de dos o tres años de edad, Weinraub (1980) encontró una interacción significativa entre el sexo del niño y el sexo del padre. Los padres pasaban más tiempo que las madres con la hija en las actividades de

no cuidado, como ver la televisión o leer, mientras que las madres pasaban más tiempo en estas actividades con el niño

Las diferencias entre los padres y las madres son más notables cuando se comparan actividades de juego y cuidado. Son varios los autores que están de acuerdo en que los padres pasan y dedican más su tiempo en jugar con los niños que las madres (Parke y Sawin, 1975, 1980).

Clarke-Stewart (1978,1980), en una sesión de laboratorio donde se debía seleccionar el tipo de juegos que iban a tener con sus hijos, los padres tendían a elegir juegos físicos y sociales, mientras que las madres preferían actividades no sociales y más intelectuales. Concretamente, los padres usaban más los juguetes y cogían y aupaban a los niños, mientras que las madres pasaban más tiempo hablando con los hijos que participando en el juego de una forma física. Pedersen y col. (1980), en esta misma área, encontraron que cuando están juntos padre-madre-niño, la estimulación táctil más vigorosa la dan los padres. Por su parte, Belsky (1980) comprobó que las madres estimulan más al niño verbal e intelectualmente, mientras que los padres le dan más independencia. También encontró que los padres que mostraban niveles altos de afecto y cuidado, tanto física como verbalmente, tenían niños con puntuaciones más altas en las escalas de desarrollo.

La mayoría de los estudios globales descriptivos de las primeras interacciones padres-hijos se han realizado en situaciones donde la madre es la que tiene el rol de principal cuidadora y el padre el rol de adquirir el

salario (Belsky, 1979; Parke y Sawin, 1980; Pedersen y col. 1980). Una cuestión importante es saber si cuando las madres trabajan fuera de casa el modelo que hemos expuesto es diferente. A este respecto, Hoffman (1977) concluyó, a partir de una revisión de estudios, que los padres desempeñan una parte más activa en la crianza de los niños cuando están en edad escolar y las madres trabajan. En un estudio llevado a cabo por Pedersen y col. (1980) se comprobó que las madres que trabajan fuera de casa estimulan más a sus hijos que las que no lo hacen y que son más activas que sus maridos. Es cierto que las madres que no trabajan están más tiempo con sus hijos, pero hay una tendencia a exagerar la extensión de la interacción de la madre con el niño pequeño, puesto que gran parte del tiempo que las madres están con el niño lo dedican a actividades que no son propiamente de interacción.

Es evidente, pues, que cada progenitor juega un papel distinto pero complementario en la infancia de los niños. Ambos pueden ser cuidadores competentes, aunque en las familias tradicionales los padres juegan un rol menos directo en el cuidado de los niños. Sin embargo, es de destacar que los padres tienen un papel muy importante como mediadores en el cuidado que ofrece la madre a sus hijos. En la familia nuclear, el subsistema adulto-adulto se puede conceptualizar en términos de dos roles diferentes de relaciones: padre-madre; marido-esposa. Ambos roles están íntimamente interconectados y el desempeño de uno puede afectar al otro.

Barry (1970) sugirió que los matrimonios con armonía eran aquellos en los que el marido ayudaba a su esposa en su rol de madre. Un estudio realizado por Heat (1976) encontró que la percepción que tenía la

esposa de la competencia del marido era equivalente a cómo lo evaluaba como padre. En este sentido, un buen esposo según la mujer era la persona que tenía la habilidad para:

1. Fomentar relaciones cooperativas y de ayuda entre los miembros de la familia (rol del padre)

2. Crear relaciones adultas, satisfactorias en áreas como la sexual y la habilidad para discutir sentimientos íntimos (rol del marido)

3. Hacer que la esposa se sienta que es una madre adecuada (rol del padre-marido)

Pedersen (1976) demostró cómo el subsistema marido-esposa afecta al subsistema progenitores-niño. La cantidad de tensión y conflicto entre el marido y la esposa se relacionaba con una menor atención del padre al niño en actividades lúdicas y por parte de la madre con un menor cuidado hacia el niño. Este autor indicó que la ayuda y el estímulo que proporciona el padre influye en los cuidados que la madre imparte al niño.

El significado formativo (si hay alguno) de las diferencias conductuales distintivas entre padres y madres están por determinar. Desgraciadamente, están todavía por realizar estudios longitudinales en los que se utilicen medidas sobre el resultado final para determinar si las variaciones entre los roles materno y paterno tienen implicaciones a largo plazo.

1.5. Roles Paternos según el Sexo de los Hijos

Las diferencias entre la conducta maternal y paternal están determinadas por el sexo del niño. Los padres se conducen de manera diferente cuando interactúan con un hijo o con una hija. Autores como Parke y O'Leary (1975), Rebelsky y Hanks (1971), Spelke y col. (1973), Weinraub (1980), comprobaron que los padres tendían a hablar y vocalizar más a su primer hijo si era niño que si era niña. Weinraub y Frankel (1977) encontraron que los padres pasaban más tiempo con los hijos jugando sobre el suelo y hablando que las madres, mientras que éstas, pasaban más tiempo con las hijas en estas actividades que los padres. Por otro lado, Margolin y Patterson (1975), utilizaban para su estudio la observación natural dentro del hogar, y encontraron que los padres aprobaban más a los hijos que a las hijas. Sin embargo, las madres daban la misma cantidad de respuesta de aprobación y desaprobación a las chicas que a los chicos.

Los niños perciben a sus padres como portadores de un rol instrumental -controladores y fríos-. Sin embargo, el rol de las madres es percibido como expresivo -carinosas y cálidas. Curiosamente, es sorprendente comprobar las pocas diferencias que se encuentran entre padres y madres a través de los estudios observacionales. Aún más, las similitudes parecen más fuertes e importantes que las diferencias. Tradicionalmente, la literatura psicológica ha indicado que las madres saben interactuar mejor con los niños. Sin embargo, estudios muy recientes como, por ejemplo, el de Frankel y Rollins (1983) indicaban que las madres, no sólo juegan y enseñan a sus hijos igual que los padres, sino que tienen

conductas que son similares a las de éstos. Los resultados de este estudio indicaban que una de las variables más importantes que influyen en la interacción padres-hijo es el sexo del niño. En una situación de juego los padres, en general, orientaban más a sus hijos, les enseñaban más estrategias, juzgaban de modo cualitativo la conducta de los chicos y la controlaban más. Por otro lado, los padres y las madres eran cooperativos con las hijas y les daban instrucciones de modo más concreto y específico. Los datos de este estudio sugieren que la conducta del padre y de la madre no es diferente, pero que el sexo del niño es una variable que puede determinar la calidad de la información que se transmite en las díadas padres-hijo.

Otros estudios muestran que lo que subyace a estas diferencias de interacción padres-hijo son unas expectativas distintas respecto al comportamiento de ambos sexos. Block (1977) recabó información de los padres sobre el tipo de mecanismos educativos que utilizaban con sus hijos. Ambos padres indicaron una orientación de castigo más acentuada en sus respuestas a sus hijos que a sus hijas. Estas, por el contrario recibían más muestras de cariño y de afecto ya que, según sus padres, normalmente eran *buenas*.

Precisamente, estas expectativas de *bondad* que los padres mantienen respecto a las hijas puede explicar que reciban de éstos menos información sobre sus actividades, tanto en un sentido positivo como negativo. Los padres no necesitan utilizar con frecuencia mecanismos para promover su buena conducta, ni para suprimir comportamientos no

deseados; además, puesto que no se esperan normalmente comportamientos inadecuados en una chica, es posible que los padres sólo reaccionen ante situaciones extremas.

Por otra parte, conviene señalar que, en cuanto a objetivos, también existen patrones diferenciales respecto a los sexos, ligados a estereotipos culturales. Los padres alientan y promueven antes la independencia de sus hijos varones. En un estudio de Callard (1968) se preguntó a un grupo de madres con niños de 4 años a qué edad pensaban que los padres debían permitir o esperar ciertas conductas de sus hijos, como cruzar la calle solos o utilizar tijeras sin la supervisión de los adultos. Las madres de los chicos pensaban que este tipo de conductas debía permitirse a los niños antes de lo que indicaron las madres de las chicas. Otros autores, entre los que destaca Hoffman (1975), han señalado así mismo que los padres ejercen una presión mayor en sus hijos varones hacia el rendimiento y la competitividad y que quizá estas diferencias de metas propuestas con los hijos e hijas pueden ser la causa de que las niñas sean más vulnerables y menos independientes y competitivas.

De las investigaciones expuestas y comentadas en este punto se puede concluir que sus resultados apoyan la existencia de la utilización de estrategias parentales diferentes, en cuanto a frecuencia de uso fundamentalmente, dependientes de la variable sexo del hijo, lo cual puede repercutir en numerosas características psicológicas y sociales. Autores relevantes, como por ejemplo Block (1983), afirman, en una reciente publicación, *que las diferencias en cuanto a socialización experimentadas*

por los sexos pueden ser el origen de las diferencias manifestadas respecto a características de personalidad Dilucidar hasta qué punto este hecho es consecuencia de la actuación diferencial de ambos sexos desde la infancia, o responde a estereotipos culturales que guía la actuación de los padres, es una cuestión que permanece abierta a la investigación en Ciencias Sociales.

2. INTERACCION FAMILIAR Y SOCIALIZACION

2.1. Modelos de Interacción Familiar

2.1.1. Análisis Conceptual

2.1.2. Inducción

2.1.3. Privación del Afecto

2.1.4. Control y Coerción

2.2. La Conducta de los Niños como Determinante de los Modelos de Interacción Familiar

2.3. Diferencias Sexuales en la Socialización Familiar

2.3.1. Diferencias en el Desarrollo Cognitivo según el Sexo

2.3.2. Diferencias entre Sexos en Competencia Social

2.4. Modelos de Interacción Familiar y Contexto Escolar

2.4.1. Modelos de Interacción Familiar y Logro Académico

2.4.2. Influencia del Sexo del Padre y el Sexo del Hijo en el Logro Académico

2.5. Conflicto Familiar y su Repercusión Emocional

2. INTERACCION FAMILIAR Y SOCIALIZACION

La trascendencia de las relaciones interpersonales en la socialización es un hecho comprobado, tanto si esa socialización es concebida como un proceso de formación de la personalidad en vías de desarrollo, como si es entendida como un perfeccionamiento igualmente dirigido.

El problema es que, ante esta evidencia, se haya tardado tanto tiempo en conceder la importancia que estos aspectos merecían y se investigase sobre ello hasta conocer las leyes aproximadas que gobiernan esas relaciones. Las relaciones interpersonales condicionan los aprendizajes sociales, de forma indiscutible, tanto en cantidad como en calidad.

La relación emocional entre el padre y el niño forma el contexto en el que ocurre la socialización dentro de la familia. Generalmente hablando, el amor parental y el afecto facilitan la socialización, mientras que el rechazo y la hostilidad se relacionan frecuentemente al desarrollo de conductas antisociales. Pero, a la pregunta de por qué es tan importante el amor parental, responderemos a partir de las consecuencias que la falta de este amor, a lo largo de la socialización, tiene en la adolescencia y fases posteriores.

El presente trabajo de investigación trata de aportar

conocimientos respecto de las repercusiones que la calidad e intensidad de las relaciones paterno-filiales tienen en el niño carente de unas relaciones adecuadas. Pero antes creemos necesario analizar los tipos de Interacción y los efectos que aquellas tienen en el niño. Ello nos permitirá comprender mejor la realidad del niño marginado.

2.1. Modelos de Interacción Familiar

2.1.1. Análisis Conceptual

Las técnicas utilizadas en la educación del niño para la transmisión cultural del aprendizaje de roles y desarrollo del yo, son tan importantes que se ha llegado a decir que *la fuerza central del cambio es la historia no es la tecnología ni la ecología, sino los cambios psicogenéticos en la personalidad que se dan a través de generaciones sucesivas de interacción padres-hijos* (De Mause, 1974).

Existe suficiente evidencia científica para sugerir que los métodos que los padres seleccionan para socializar a sus hijos reflejan la percepción de aquellos respecto a los atributos que los niños necesitan para desempeñar con éxito los roles adultos (Kohn, 1969; Miller & Swanson, 1958).

La literatura sobre la interacción padres-hijos ha identificado al

menos dos variables de conducta paterna que son consideradas claves en la socialización de los niños: Técnicas de Control Paterno y Apoyo Paterno. Estas dos variables, con diferentes denominaciones, pero con connotaciones similares, fueron prontamente identificadas por Symonds (1939) como un continuum de la conducta de: dominancia-sumisión, y aceptación-rechazo. Este autor subrayó la importancia de los efectos multiplicativos, más que aditivos, de estas dos variables ortogonales independientes de la conducta de los padres.

Becker (1964) amplió el modelo bidimensional de Symonds a tridimensional, compuesto por las conductas paternas *cálida-hostil*, paralela a aceptación-rechazo, *restrictiva-permisiva* paralela a dominancia-sumisión, y además añadió la implicación de la *ansiedad-serenidad*, que de manera conjunta influyen igualmente en los resultados conductuales de una forma multiplicativa en los niños. Estas variables tienen réplica en la aceptación-rechazo, control firme-laxo, y autonomía-control psicológico de Schaefer (1965)

Baumrind (1966, 1967) utilizó algunas variables conductuales paternas en combinaciones no ortogonales para crear las tres tipologías: autoritaria, autorizativa y permisiva, haciendo algunas otras distinciones más a partir de los tres tipos básicos (1971, 1972a).

En trabajos posteriores que abarcan desde 1967 a 1971, la autora junto con sus colaboradores realizaron análisis de cluster con múltiples

variables referidas a padres e hijos, llegando a la conclusión que resulta más apropiado hablar de efectos de los *modelos* autoritarios, autorizativos o permisivos de los padres que de variables simples de comportamiento de los padres (Véase Tabla I para mejor comprensión). Por *modelos* entiende la autora modelos de comportamiento más complejos en los que confluyen una serie de variables simples (Baumrind, 1972b: 213).

Las variables más ampliamente utilizadas para crear los *patterns* autoritarios incluyen cariño paterno, control firme, exigencias maduras y comunicación (escuchar a los niños y explicar las razones para hacer cumplir las normas). Posteriormente, Rollins y Thomas (1975) prefirieron utilizar la dicotomización *Intento de control* y *Apoyo* como elementos de la socialización.

Un análisis más minucioso de los términos frecuentemente utilizados para las dos dimensiones tradicionales de la conducta paterna identificados por Symonds ha sido realizado por Rollins y Thomas (1979), que presentamos en la Tabla II. En él se refleja el resultado de revisar 106 trabajos publicados y 129 sin publicar, referidos a términos de control y apoyo en la educación del niño.

El término *apoyo* ha sido utilizado con menor frecuencia que los de *asistencia, cordialidad o aceptación -rechazo*, pero respecto a las consecuencias de dichas conductas en los niños, parece ser bastante consistente.

TABLA I

DESCRIPTORES EMPIRICOS PARA LAS TIPOLOGIAS DE EDUCACION DEL NIÑO OBTENIDAS POR BAUMRIND (1967-71)

DESCRIPTORES DE LAS CONDUCTAS PARENTALES		TIPOLOGIAS DE EDUCACION DEL NIÑO.							
		AUTORITARIO	AUTORITATIVO	AUTORIZATIVO INCONFORMISTA	INCONFORMISTA	PERMISIVO INCONFORMISTA	PERMISIVO	RECHAZANTE NEGLIGENTE	AUTORITARIO RECHAZANTE NEGLIGENTE
1. Imposición firme (Coerción)	P	+++	+++	+++	+	+	+	-	+++
	M	+++	+++	+++	+	+	+	-	+++
2. Estimulación de la independencia e individualidad	P	+	+++	+++	+++	+++	-	+	+
	M	+	+++	+++	+++	+++	-	+	+
3. Estimulación de la independencia (Inducción)	P	+	+	+	-	+++	+++	-	+
	M	+	+	+	-	+++	+++	-	+
4. Aceptación Pasiva	P	-	-	+	+	+	+	+++	+++
	M	-	-	-	-	+	+	+++	+++
5. Rechazo	P	-	-	-	-	-	-	-	-
	M	-	-	-	-	-	-	-	-
6. Autoconfidente -Seguro de sí mismo: Potestad- (Poder)	P	+	-	+++	+++	+++	-	-	+
	M	+	-	+++	+++	+++	-	-	+
7. Promueve la inconformidad	P	+++	-	+	+	+	-	+++	+++
	M	+++	-	+	+	+	-	+++	+++

P = Padre.
M = Madre.

+++ : Puntuación sobre la media.
+ : Puntuación por debajo de la media.

TABLA II.: CATEGORIAS Y FRECUENCIAS DE UTILIZACION EN 235 TRABAJOS CIENTIFICOS, DE LAS DIMENSIONES INTENTO DE CONTROL Y APOYO

INTENTO DE CONTROL		APOYO
Autorizativa (5)	Autoritaria (35)	Aceptación (20)
Autonómica (6)	Coerción (5)	Afectiva (15)
Control (85)	Exigencia (14)	Hostil (29)
Democrática (15)	Disciplinar (23)	Amorosa (15)
Dominancia (25)	Inducción (8)	Negligente (5)
	Educativa-	
Permisiva (8)	Poder (8)	Culturizante (37)
Poder Asertivo (7)	Presión (5)	Rechazante (36)
Protección (16)	Castigo (47)	Apoyo (11)
Restringida (24)	Estricta (7)	Afecto (31)

Generalmente, esta variable ha tenido un gran número de etiquetas (aceptación, educación, amor...) pero las connotaciones y denotaciones vinculadas a los diferentes niveles disciplinares o educativos han sido relativamente similares.

El término *control* ha sido ampliamente utilizado en la literatura, pero una cuidadosa revisión realizada por Rollins y Thomas (1979) les llevo a la conclusión de que este término se refiere específicamente al tipo o grado de intensidad del *intento* de influir de los padres (disciplina), más que a la *consecución* o grado de control.

En cuanto a las consecuencias de esta técnica disciplinar, en los niños, hay que decir que son más contradictorias y complejas que en el apoyo. Algunos investigadores (Hellbrun y Walters, 1968; Thomas y Weigert, 1971) han utilizado el término *poder* como indicador del potencial latente de los padres para inducir a sus hijos a obedecer. Otros lo utilizan como indicador de un proceso o intento de controlar a los niños haciendo distinciones conceptuales ente diferentes tipos de *intento de contro*. (Hoffman y Saltzstein, 1967; Baumrind, 1972). Rollins y Thomas prefieren hacer distinciones conceptuales entre diferentes aspectos de intento de control paterno y utilizarlos junto con apoyo paterno como dimensiones básicas de la conducta parental. Estas variables junto con poder paterno serán utilizadas para explicar las conductas socialmente competentes e inadaptadas de los niños.

De lo hasta aquí desarrollado, podríamos decir que nos encontramos con tres categorías de variables:

- Intento de control paterno
- Apoyo paterno
- Poder paterno: Coerción

Llegados a este punto parece necesario, si no obligado, el hacer algunas matizaciones conceptuales respecto a estos tres términos.

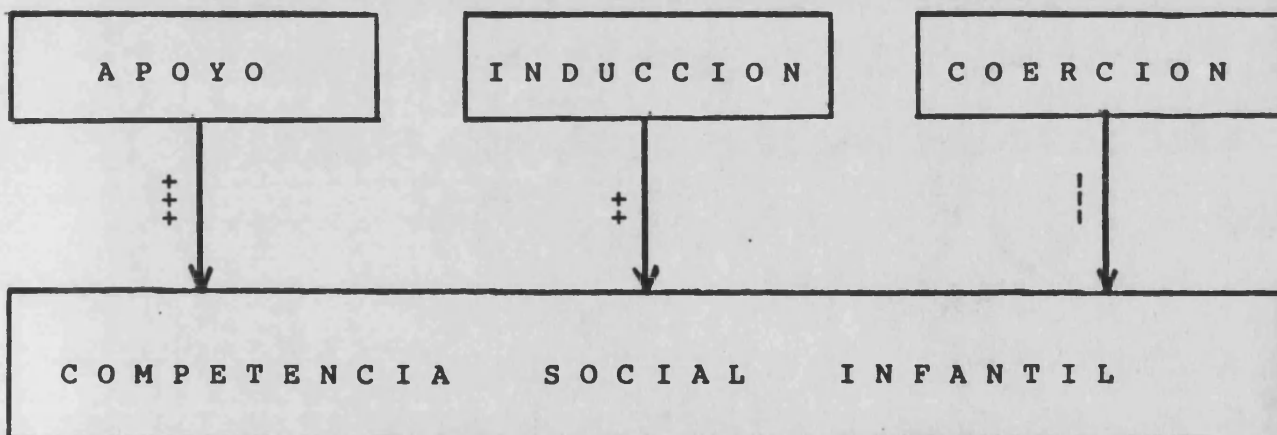
El *apoyo* se define como conducta expresada por un padre hacia un hijo para que éste se sienta seguro y aceptado en presencia del padre (Thomas et al., 1974). Para Rollins y Thomas (1975), esta definición es aglutinante y consistente con las denotaciones y connotaciones vinculadas a un amplio número de símbolos que se refieren a tales fenómenos. Esta variable es también cuantitativa, y operacionalmente se obtiene de la suma de frecuencias de conductas parentales hacia un niño, tales como: alabanzas, elogios, aprobación, estimulación-aliento, ayuda, cooperación, expresión de términos cariñosos, ternura y afecto físico (Strauss y Tallman, 1971). Estas conductas, indicadores del apoyo parental, son consideradas como *sanciones sociales positivas difusas* por los sociólogos y antropólogos sociales (Radcliffe-Brown, 1934; Parsons y Bales, 1955), y como *estímulos reforzantes positivos* por los psicólogos conductistas (Ferster y Skinner, 1957; Stevenson, 1961).

Así pues, podríamos afirmar que el apoyo parental primero, y la inducción después, son las que se relacionan más fuerte y positivamente con la competencia social (Vid. Tabla III). El apoyo parental se relaciona negativamente con conductas tales como agresión, problemas conductuales, droga..., y la coerción se relaciona positivamente con estas mismas conductas. Podría decirse que, a mayor apoyo paterno menor es la frecuencia de conductas no valoradas socialmente, mientras que para la coerción se da el fenómeno inverso, es decir, que cuanto mayor es la coerción mayor es la frecuencia de conductas no valoradas socialmente.

TABLA III

RELACIONES ENTRE LA DISCIPLINA DE LOS PADRES Y LA COMPETENCIA SOCIAL DE LOS HIJOS

CONDUCTAS DE LOS NIÑOS	APOYO PARENTAL	INTENTOS DE CONTROL INDIFERENC.	COERCION PARENTAL	INDUCCION PARENTAL
DESAR. COGNITIVO ...	+++	--	--	?
CONFORMIDAD	++	++/--	--	++
CREATIVIDAD	++/--	?	---	?
COMPETENCIA SOCIAL INSTRUMENTAL.....	+++	?	---	+++
LOCUS DE CONTROL INTERNO	+++	+/-	-	+
CONDUCTA MORAL.....	+++	++	--	+++
AUTOESTIMA.....	+++	+	-	+



+++ , ++ , + : Relación positiva de más fuerte a más débil.
 --- , -- , - : Relación negativa " " " " " "

Algo muy similar sucede con el intento de control indiferenciado, en donde a mayor control, mayor es la frecuencia de las conductas socialmente valoradas, e inversamente.

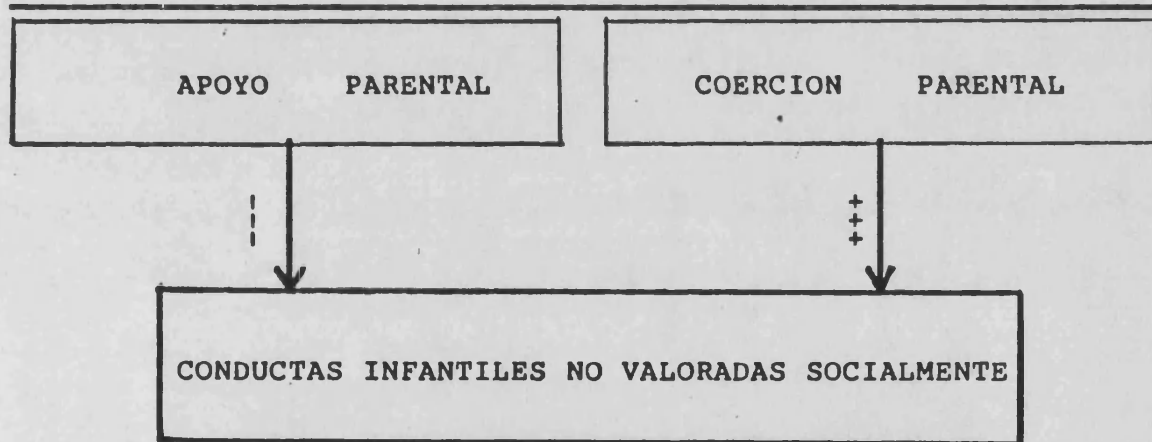
La coerción se relaciona negativamente con todas las variables de competencia social consideradas. A partir de los trabajos de Baumrind (1972) y Martin (1975) podríamos afirmar que *la conducta socialmente competente de los niños, es decir, la conducta valorada como deseable en una sociedad, y que posee utilidad instrumental está, por una parte, relacionada positivamente con apoyo paterno, poder del padre del mismo sexo, intento de control inductivo y la importancia que tal conducta socialmente competente tiene para los padres, y por otra, relacionada negativamente con el intento de control coercitivo parental* (Tabla IV).

Hoffman (1960), desde una perspectiva psicosocial, define el *poder* como *el potencial que un individuo tiene para obligar a otra persona a actuar de modos contrarios a sus propios deseos* (p.129), concepción que es consistente con la idea Weberiana de poder, que implica un contexto de voluntades y de deseos en la interacción social. En la literatura referente al poder, la habilidad potencial para influir a otros ha sido con frecuencia confundida con el ejercicio actual de esa habilidad, si bien debemos tener presente que tales aspectos son todavía entidades distintas. Así por ejemplo, una persona podría tener poder sobre otras, pero no intentar controlar su conducta.

TABLA IV

RELACIONES ENTRE LA DISCIPLINA DE LOS PADRES Y LAS CONDUCTAS DE LOS NIÑOS NO VALORADAS SOCIALMENTE

CONDUCTAS DE LOS NIÑOS	APOYO DE LOS PADRES	INTENTOS DE CONTROL. INDIFERENCIADO	COERCION PADRES
AGRESION	---	- / +	+++
PROBLEMAS CONDUCTA....	---	+++	+
ABUSO DROGA	-	- / +	+
PROBL. APRENDIZAJE ...	---	-	+++
ESQUIZOFRENIA	--	-	+++



+++ , ++ , + : Relación positiva de más fuerte a más débil.
 --- , -- , - : Relación negativa

Los investigadores que más han insistido en la problemática del poder han sido los psicólogos sociales de la Universidad de UCLA, French y Raven desde finales de los años cincuenta, quienes han identificado cinco bases de influencia potencial o poder en las relaciones sociales: poder recompensante, poder coercitivo, poder referente, poder legítimo y poder de experto. Cada uno de esos poderes pueden variar, desde escasa o nula hasta máxima intensidad en el ejercicio de los mismos. En general, se viene asumiendo que, estas bases de poder funcionan de una manera aditiva, aumentando o disminuyendo el poder social. Operacionalmente, esta variable es la suma de la magnitud de cada una de las bases de poder.

El poder es una variable cuantitativa continua. Cuando Smith (1970) aplicaba esas categorías de poder a las relaciones padres-hijo, aglutinaba recompensa y poder de coerción en una variable identificada como el *resultado del poder de coerción*, viniendo a significar la habilidad de un padre en mediar recompensas y castigos, basándose en la complacencia del niño o también en la no-complacencia de los padres.

El poder de experto se refiere al conocimiento especial del padre o habilidad de experto que ayudará al niño en un objetivo deseado. El poder legítimo alude al derecho o autoridad del padre para exigir obediencia al niño. Implica que el niño tenga a su vez el conocimiento adquirido de cumplir y ajustarse a los requerimientos del padre. Este poder se basa en las normas y respeto, más que en los recursos, mientras que el resultado del poder de control y el poder de experto sí se basan en los recursos.

En lo que respecta al *intento de control*, cabría afirmar que el poder parental podría existir como influencia potencial, pero es más probable que surta efecto en el niño si se asocia con intentos directos de controlarlo (French y Raven, 1959). El intento de control se define como *la conducta de un padre hacia su hijo con el intento de dirigir la conducta de éste de manera deseable para los padres*. Esta concepción es coincidente con gran número de estudios sobre disciplina parental, en los que se utilizan términos tales como dominancia, restricción o coerción. El intento de control parental es una variable cuantitativa continua, y operacionalmente viene a ser la suma de las frecuencias de operadores conductuales, tales como dar consejos, instrucciones, sugerencias, castigos y amenazas de castigo, así como hacer cumplir las normas, imponer reglas y restricciones, o dar explicaciones respecto a esas imposiciones. Según Rollins y Thomas (1975), parece existir un cierto consenso en el sentido de que el constructo *intento de control* es multidimensional en contraste con el *apoyo* paterno.

Podríamos hacer algunas matizaciones más. Una de ellas procede de Baumrind (1971) respecto a los intentos de control, dentro de los cuales llega a hacer diferenciaciones cualitativas entre *autoritario* y *autorizativo*, y que son similares a los realizados por Hoffman (1970) cuando se refiere al poder asertivo y a la inducción. En 1966, Baumrind diferenciaba los intentos de control en siete categorías: castigo, retirada de amor, explicaciones y flexibilidad, demandas de madurez, concesión de autonomía, poder asertivo no cualificado y firmeza.

Sin embargo, no lograba diferenciar los efectos del castigo, la concesión de autonomía y el poder asertivo no cualificado. Rollins y Thomas (1979) incluyen el castigo y el poder asertivo no cualificado en la categoría de coerción. Del trabajo de Baumrind se desprenden correlatos similares para varios tipos de intento de control: firmeza, solicitud de madurez, explicaciones y flexibilidad (comunicación). De todo ello parece desprenderse algún tipo de cualidad en los intentos de control que inducen al niño a una motivación interiorizada para su conducta basada en el razonamiento de los padres. Es a esto a lo que Rollins y Thomas denominan *Inducción*. Naturalmente que también la retirada de amor requiere de algún tipo de control cualificado.

A la vista de todo ello parecen existir, con cierta nitidez diferencial, tres tipos de intento de control de la conducta de los niños por parte de los padres: Coerción, Inducción y Retirada del Amor.

Es de destacar el hecho de que la evaluación que el sujeto realiza de las figuras paternas, en base a un determinado modelo disciplinar, es muy similar, cuando no idéntica. Sin embargo, existen diferencias muy acentuadas entre los efectos modulares que generan los diferentes estilos disciplinares, de acuerdo con la evaluación que el sujeto hace de los padres. Por ello, se sugiere la conveniencia de ser tratada, conjuntamente y diferencialmente, la disciplina familiar de ambos padres. Por otra parte consideramos que el factor más importante en la educación de los hijos no es tanto el sexo de quien imparte la disciplina, cuanto el contenido

disciplinar con que se eduque. Estos hallazgos se encuentran corroborados por los trabajos de Lytton (1979), Field (1978) y Stern (1974). Pasaremos a continuación a describir ampliamente cada uno de los diferentes estilos disciplinares.

2.1.2. Inducción

Esta técnica es utilizada por los padres que intentan obtener un comportamiento por parte de los niños de acuerdo con sus deseos, induciendo fuerzas internas en el niño para cumplirlo voluntariamente y no tener que aplicar de esta forma fuerzas externas. Operativamente es la suma de conductas paternas que dan explicaciones o razones de la conducta deseada, a menudo informando al niño de las consecuencias para él o para los demás (Hoffman, 1970). Han sido muy variados los nombres utilizados para identificar esta técnica a lo largo de los estudios; algunos de ellos son: *asistencia* (Ainsworth, 1978), *cordialidad* (Becker, 1964), *aceptación-rechazo* (Schaefer, 1965), *apoyo* (Rollins y Thomas, 1975).

Rollins y Thomas (1975) definen la variable apoyo como la conducta manifiesta de un padre hacia un hijo, que hace que el niño se sienta a gusto en presencia del padre y confirme en la mente del hijo que es, fundamentalmente, aceptado y reconocido como persona.

La alabanza y reconocimiento, variables integradas en las técnicas positivas, proporcionan los incentivos más efectivos para ayudar al niño a crecer en un yo real. y con autoaceptación. Es un proceso a través del cual el niño va creciendo y madurando, y no sólo los niños sino también los adultos responden positivamente cuando se les otorga ocasionalmente algún elogio u otra forma de reconocimiento (Murray, 1974).

Sin embargo, los elogios se otorgan, normalmente, ante los logros más que por el esfuerzo en sí . En consecuencia los niños inteligentes y brillantes se ven sometidos con más frecuencia a la aprobación y alabanzas de sus padres puesto que obtienen con facilidad altos logros . Todo lo contrario les sucede a los niños menos dotados, que aunque a veces realizan más esfuerzo que los primeros obtienen menor rendimiento y, por tanto, menor reconocimiento, lo que lleva invariablemente a un círculo vicioso: a mayor número de alabanzas mayores logros, más esfuerzo; a menor número de alabanzas menores logros, menor esfuerzo .

2.1.3. Privación del Afecto

Estas técnicas vienen a significar la desaprobación de la conducta del niño por la implicación de que el amor no será restaurado mientras no cambie su conducta. Se incluyen aquí conductas tales como ignorar o aislar al niño, indicaciones explícitas de rechazo, desacuerdo o indiferencia en

respuesta a algo que hizo y que disgustaba a los padres (Aronfreed, 1969).

Operativamente la privación del amor implica la suma de conductas tales como privación de cariño o atención, evitación, ridículo, rechazo y uso de aislamiento.

Hoffman afirmaba que la retirada de amor puede ser más negativa para el niño pequeño que la coerción, puesto que este tipo de técnica disciplinar puede crear en el hijo sentimientos de abandono (Hoffman, 1970).

La indiferencia, según Alexander (1973), es equivalente al rechazo y retirada de amor, y constituye la causa de muchos de los problemas psicológicos que surgen en la familia. Las familias que tienden a utilizar con frecuencia la técnica disciplinar de retirada de amor se caracterizan por presentar más desórdenes personales e intrapsíquicos (desacuerdo marital, status socioeconómico más bajo o ingresos económicos insuficientes), comparados con familias normales.

Cuando los métodos disciplinares basados en la privación del amor son administrados por la madre, se da lugar a niños dependientes, agresivos, con niveles moderados de desarrollo de la conciencia. Respecto al padre, los resultados con los que nos encontramos son similares, si bien el número de estudios realizados son menores.

2.1.4. Control y Coerción

Algunos autores han utilizado el término *poder* como indicador del potencial latente de los padres para inducir a sus hijos a obedecer (Hoffman, 1960; Thomas y Weigert, 1971). Otros lo usan como indicador del proceso actual o intento de controlar a los niños haciendo distinciones conceptuales entre tipos de intentos de control (Baumrind, 1966, 1967, 1971, 1972a; Aronfreed, 1968; Rollins y Thomas, 1979).

El término *control* se refiere específicamente al tipo o grado de intensidad del intento de influir por los padres más bien que a la consecuencia del control. Sin embargo, Rollins y Thomas (1979) consideran que denominar a esta variable como *intento de control* es más informativo del contenido de la misma.

French y Raven (1959) han identificado cinco bases de poder o influencia potencial en las relaciones sociales: poder recompensante, poder coercitivo, poder legítimo y poder del experto. Cada uno de ellos puede variar de poca a mucha intensidad. Se acepta que estas bases de poder funcionan de forma aditiva, aumentando o disminuyendo el poder social.

Parece lógico que si el poder paterno es definido como potencial más que como influencia actual, cuando los padres intenten controlar a sus hijos, resultará que a mayor poder paterno (control resultante, legítimo o experto), mayor probabilidad de obediencia por parte del niño (French y

Raven, 1959).

Una manifestación negativa de ese poder en el contexto de la disciplina en general, es lo que en la literatura se denomina coerción.

Poder y Coerción

El intento de control es una variable cuantitativa continua. Operativamente es la suma de las frecuencias de conductas paternas tales como el castigo físico, privación de objetos materiales o privilegios, aplicación directa de fuerza o amenaza en situaciones donde los padres intentan influir en la conducta de sus hijos (Hoffman, 1970).

El poder paterno puede existir como influencia potencial, pero es más probable que posea un efecto en los niños asociado con el intento directo de controlar por parte de los padres a sus hijos (Cartwright, 1959; French y Raven, 1959; Goode, 1972).

Por otra parte, la coerción es definida como la conducta de un padre hacia el niño con el intento de dirigir la conducta de éste de forma deseable para los padres. Es también una variable cuantitativa continua, y operativamente constituye la suma de las frecuencias de conductas paternas como dar instrucciones, órdenes, castigos, amenazas de castigo, así como hacer peticiones, imposiciones de reglas y restricciones, dando explicaciones de éstas para que se cumplan.

Baumrind (1966) diferenció la coerción en siete tipos: punitiva, privación del amor, explicaciones y flexibilidad, exigencias maduras, concesión de autonomía, poder asertivo incondicional y firmeza.

Rollins y Thomas (1979), a partir de sus investigaciones, concluyen que coerción, inducción y retirada del amor diferencian adecuadamente los tipos de intento de controlar la conducta de los niños por parte de sus padres. Estos autores argumentan que la coerción paterna puede influir a los niños diferencialmente en función de la edad y el sexo, así como del sexo del padre por el que es administrada la disciplina. Los instrumentos para medir la coerción paterna así como las diferencias culturales de un estudio a otro pueden operacionalizar cualitativamente distintas variables, dando como resultado relaciones diferenciales con las conductas de los niños (Rollins y Thomas, 1979). La relación entre la coerción y las conductas de los niños (éxito académicos) pueden ser contingentes al nivel de apoyo paterno (Heilbrun & Waters, 1968).

Hay pruebas muy claras de que los padres utilizan diferentes tipos de disciplina en relación al sexo del hijo. En general, los chicos reciben más castigos físicos que las chicas. Feshbach (1972) registró todas las conductas aversivas que las madres tenían hacia sus hijos de cuatro años de edad en una sesión donde tenían que enseñarles a resolver un crucigrama. La muestra de este estudio estaba compuesta por madres de clase baja y de clase media, y cada uno de los grupos de clase incluía dos grupos étnicos. Los resultados indicaron que los chicos recibieron más

refuerzos negativos por parte de las madres de clase media en ambos grupos étnicos. Por otro lado, Minton et al. (1971) realizaron un estudio de observación en el hogar con niños de 27 meses de edad. Los resultados indicaron que las madres utilizaban más el castigo físico con los chicos, mientras que con las chicas tendían a recriminar las acciones negativas de éstas con un simple *no*. Es interesante destacar el estudio de Newson (1968) en el que se encontraron muy pocas diferencias en el tratamiento que utilizaban los padres con los hijos y las hijas de cuatro años; sin embargo, respecto al castigo físico sí se encontraron diferencias, y éstas fueron que con los chicos se utiliza más este tipo de disciplina que con las chicas.

Hay algunos datos más en la literatura que informan que los padres son más controladores y negativos con los hijos de su mismo sexo que con los del sexo contrario (Noller, 1980; Maccoby & Jacklin, 1974; Margolin & Patterson, 1975). Sin embargo, en algunos estudios encontramos que la variable fundamental que influye en la interacción padres-hijo es el sexo de éste último y no el de los padres, encontrándose la varianza en el hecho de ser hijo varón o hembra, ya que ambos padres muestran conductas muy parecidas (Laughlin, 1983; Castelló, 1984).

Así pues, la mayoría de estudios que se han ocupado del tema están de acuerdo con que ambos progenitores utilizan en mayor medida la coerción física en los chicos y la coerción verbal en las chicas (Minton et al., 1971) o las conclusiones que aportan Maccoby y Jacklin (1975) y

Escartí (1984). Ante esta evidencia se pueden dar diversas explicaciones. Maccoby y Jacklin consideran que la creencia común de que los chicos son más fuertes físicamente puede influir en el hecho de que los padres los traten con mayor dureza, o que simplemente consideren que necesitan más este tipo de castigo. Minton et al. hallaron que los chicos precisan más la coerción física para obedecer que las chicas, mientras que éstas tenían suficiente con la coerción verbal. En un estudio más reciente realizado por Ellis et al. (1983) con niños de doce meses, se demostró que los chicos tendían a desobedecer más a los padres que las chicas, lo cual apoya la última suposición.

Normalmente no se utiliza una técnica de disciplina aislada, y a menudo se combina el razonamiento con castigo físico y retirada de privilegios. Los padres apoyan sus razonamientos con una de estas dos técnicas para fortalecer la primera (Hoffman, 1970; Walters et al., 1977).

Steele y Pollock (1974), Melnick y Hurley (1969), han sugerido que la incapacidad de los padres abusivos para resaltar aspectos positivos de las conductas de los hijos es resultado de la frustración durante la infancia de las propias necesidades de dependencia.

También existe abundante literatura que considera el abuso del niño como paralelo a la indiferencia o negligencia hacia el niño por parte de los padres.

Por otro lado, Hoffman (1963a) sugiere que los niños cuyos padres utilizan las técnicas de afirmación de poder pueden encontrar más atractiva e importante la relación con sus padres, y por ello percibir la privación del amor como más amenazante que los niños cuyos padres sí utilizan con mayor frecuencia esta técnica. En el área del desarrollo moral, el uso de esta técnica aparece unida a la edad y al sexo. Mientras la utilización de esta técnica disciplinar por parte de la madre exhibe una relación negativa con el nivel de desarrollo moral de los chicos adolescentes (Shoffeitt, 1971), los padres mostraron una relación positiva con el nivel de desarrollo moral de las chicas (Hoffman & Saltzstein, 1967) y una relación negativa para los chicos (Shoffeitt, 1971; Nevius, 1972).

Respecto al uso del apoyo como una variable contingente para explicar los resultados discrepantes entre la coerción paterna y el éxito académico en los niños, en un estudio de Heilbrun y Walters (1968) se encontró que mientras el apoyo paterno era bajo, existía una relación negativa, pero cuando el apoyo era alto, la relación resulta positiva.

En lo que a la influencia de la clase social se refiere, aspecto del que trataremos más ampliamente, hallamos en relación a la figura paterna que los padres que poseen un nivel a partir de estudios secundarios tienen más participación en la vida de los niños que los padres sin estudios o con estudios primarios. Los primeros utilizan en mayor medida la gratificación afectiva y el razonamiento, mientras que los de menor nivel cultural tienden a tener relaciones más negativas con sus hijos, además éstos los

perciben como más indiferentes y punitivos. Estos hallazgos coinciden con los de Lynn (1974), que encontró que los padres de clase media tienden a estar más implicados en la educación de sus hijos que los padres de clase baja.

El que los padres de bajo nivel cultural utilicen en mayor medida la coerción verbal y física, y al mismo tiempo demuestren indiferencia y permisividad con las conductas positivas y negativas, nos induce a pensar con Garbarino (1981) en la falta de habilidades sociales en los padres de niveles socioculturales bajos.

Tradicionalmente el castigo ha sido una variable que ha estado estrechamente relacionada con la clase social. Algunas investigaciones indican que, en función de los estudios del padre, se establecen diferencias significativas en relación con la coerción física. Los padres de más bajo nivel de estudios emplean en mayor medida este método disciplinar (Clemente et al., 1984; Musitu et al., 1984). Estos datos no concuerdan con los aportados por Erlanger (1974) quien concluyó, tras realizar una revisión sobre el tema, que la clase social representa un 2% de varianza en relación con la coerción física. Las discrepancias entre algunos trabajos mencionados puede que se deban a diferencias metodológicas. En primer lugar, hay que destacar el hecho de que en muchos trabajos se pregunta a los padres, y en otros son los hijos los que aportan los datos a través de sus percepciones. En segundo lugar, habría que tomar en consideración cuáles han sido los indicadores utilizados para determinar el nivel

sociocultural. Sólo con estos parámetros bien definidos es posible hacer comparaciones válidas entre resultados.

En el caso de la madre, se comprueba que las tres variables que se refieren a la disciplina positiva son altamente significativas en relación con el nivel cultural, aunque la desviación de la significación no va de mayor a menor, sino escalonada. La mayor gratificación afectiva y el mayor razonamiento lo proporcionan las madres con estudios secundarios, medios y superiores.

Las madres con estudios de tipo medio son las que menos interactúan con sus hijos, tanto positiva como negativamente. Esto nos lleva a suponer que en este grupo se encuentren con frecuencia aquellas mujeres que trabajan fuera del hogar con un tipo de actividad que implique horarios apretados y estrictos que permitan poca relación con los hijos. Esta formulación es sólo una hipótesis; sin embargo, dada la creciente incorporación de la mujer al mundo laboral creemos de sumo interés tomar este dato en consideración como posible vía de profundización y estudio.

2.2. La Conducta de los Niños como Determinante de los Modelos de Interacción Familiar

Una vez examinadas cuales son las principales prácticas disciplinares que utilizan los padres con sus hijos, nos surge un tema principal que es la dirección de los efectos. Las prácticas educativas de los padres producen o modelan la conducta de los niños o es la conducta de éstos la que determina las prácticas de socialización que emplean los padres. Aunque es evidente que hay una interacción entre los padres y el niño, y que cada uno modifica la conducta del otro, investigaciones diferentes han dado importancia a uno u otro sentido de esta interacción.

Hoffman (1970) ha argumentado que la elección de los padres de una determinada estrategia disciplinar es más el antecedente que el consecuente de la conducta del niño. Esta elección está determinada por la naturaleza peculiar del padre, la historia personal y de socialización que él tiene y por las metas y expectativas que se ha tratado a largo plazo para el niño. Hoffman destaca que los padres en su condición de adultos tienen poder y recursos para influir sobre los niños y que tienen muchas garantías para obtener éxito en esta empresa. Lo que implica esta aproximación es que los padres tienen varios caminos para reaccionar a las transgresiones de sus hijos, y que todo esto hace factible el estudio de las relaciones entre sus prácticas de socialización y el posterior desarrollo de la personalidad de sus hijos.

Sin embargo, otros autores han sugerido que los niños producen un gran impacto en la conducta de sus padres (Bell, 1968; Reingold, 1969; Yarrow et al. 1971). Bell, por ejemplo, argumenta que los niños difieren entre sí y en sus características congénitas de temperamento, tales como agresividad y orientación personal, y que ellos responden de manera individual y diferente a las diversas técnicas de disciplina. A este efecto, pues, cada padre utiliza la técnica que le parece más efectiva con sus hijos. Siguiendo en esta línea, diremos que existen pruebas de que características como la edad (Clifford, 1959), el sexo (Dion, 1972; Serbin et al. 1973), y el atractivo físico (Dion, 1974) causan impacto sobre las técnicas disciplinares que los adultos deciden utilizar.

Otra variable que puede afectar a las técnicas de socialización utilizadas por los padres es la naturaleza específica de la falta que el niño comete. Parke (1976) encontró que la respuesta que el niño da después de haber cometido una falta influye, considerablemente, sobre la cantidad de castigo que el niño recibe. Comprobó también que las mujeres administran más castigos a aquellos niños que después de una falta se comportan de manera desafiante, que a los que muestran un intento o voluntad de reparación.

De la misma manera, diferentes tipos de faltas pueden producir en los padres distintos tipos de disciplina. Un estudio realizado por Gruseck y col. (1980) demostró esta última afirmación. Estos autores preguntaron a varias madres cómo responderían ante doce tipos de

disciplina diferentes en cuanto a la situación conductual de niños de 4 a 8 años. Los resultados indicaron que cada una de las doce situaciones provocaba una respuesta parecida en casi todas las madres a la hora de aplicar una técnica disciplinar. Dicho de otra manera, cada madre utilizaba una técnica de disciplina para cada una de las doce situaciones. Así pues, este estudio viene a demostrar que la disciplina de la madre estaba determinada más por la falta cometida que por una tendencia uniforme de respuesta a lo largo del proceso educativo.

Nuestra opinión es que si bien es cierto que una serie de factores relacionados con el niño influyen de forma considerable en la conducta de los padres, y que la situación y la falta son importantes en determinar el tipo de disciplina, no deja de ser menos cierto que las características del padre y su historia personal influirán en su estilo didáctico.

2.3. Diferencias Sexuales en la Socialización Familiar

Se ha demostrado la existencia de diferencias entre sexos en diversos aspectos del desarrollo cognitivo y social en la primera infancia. Así mismo, es cuantiosos el número de estudios en los que las técnicas de disciplina y enseñanza de los padres presentan un marcado carácter diferencial de acuerdo con el sexo del hijo. Po ello, los dos siguientes puntos de nuestro trabajo los dedicaremos a una breve revisión de esta temática.

2.3.1. Diferencias en el Desarrollo Cognitivo según el Sexo

En la literatura psicológica se ha puesto de manifiesto frecuentemente una ejecución superior de las niñas en pruebas de inteligencia general, en el que se incluyen una variedad de habilidades verbales, cuantitativas y perceptivo-motrices (Shipman, 1971; L.M.-Laosa, 1982b).

Concretamente, respecto a las habilidades verbales, existe evidencia suficiente que sugiere que las niñas poseen una fluencia verbal mayor, y que su aprendizaje lingüístico se realiza más rápidamente que el de los niños (Koenigsknecht y Friedman, 1976). Sin embargo, conviene señalar que la mayor parte de los datos de que disponemos indican que las diferencias entre sexos se manifiestan más la en fluidez verbal, que en la captación del significado.

Generalmente, la superior fluidez verbal de las niñas se ha relacionado con los efectos significativos del sexo en relación con el lenguaje maternal, descritos por algunos investigadores. Por ejemplo, Garai y Scheinfel, (1968) afirmaron que *el temprano desarrollo de lenguaje y la mayor fluencia verbal de las niñas parecen estar relacionadas con la más pronta maduración de sus órganos de lenguaje, su innata tendencia hacia actividades más sedentarias, su estrecho contacto con la madre, y su acentuado interés por las personas.*

A este respecto, Cherry y Lewis (1976) encontraron que las madres de las niñas hablan más con ellas, les hacen más preguntas, y utilizan frases más largas en comparación con las madres cuyos hijos son varones. Los resultados de estos autores fueron replicados en un estudio realizado por Stoneman y Brody (1981) en el que se grabaron las interacciones verbales entre 18 niños de ambos sexos y sus padres. También se demostró que el sexo del hijo influía en el conjunto de la interacción verbal de las madres. En una situación de relación diádica, estas hablaban más con sus hijas que con sus hijos.

Sin embargo, en las pruebas que implican orientación espacial y razonamiento, la relación se invierte, demostrando los niños su superioridad en una amplia gama de tipos de solución de problemas. Esta circunstancia puede relacionarse con el hecho de que son más curiosos y activos en la manipulación del ambiente (Hutt, 1970 a, 1970b. 1972).

Podemos concluir diciendo que en la literatura psicológica existe evidencia sobre cierta influencia de la variable sexo sobre las aptitudes evaluadas por los tests. Parece afirmarse la tendencia que señala que los niños obtienen mejores resultados en determinados aspectos, mientras que las niñas lo hacen en otros. A este respecto resulta bastante clarificador el estudio realizado por Rivas y colaboradores (1981), con 800 preescolares valencianos. La comparación de las distribuciones correspondientes a los niños y a las niñas señaló que existían diferencias significativas en algunas subpruebas de Weschler Preschool and Primary

Scale for Intelligence (WPPSI):

a) Existían diferencias a favor de las niñas en la subprueba de Frases en la subescala Verbal y en la subprueba de la Casa de los Animales, en la subescala Manipulativa.

b) Existían diferencias a favor de los niños en la subprueba de Figuras Incompletas.

Estos resultados están en la línea de los encontrados en otros estudios que sugieren que, más que a nivel de Inteligencia general, las diferencias entre sexos están vinculadas a aptitudes específicas, como memoria repetitiva o rapidez perceptiva.

Efectivamente, otros trabajos han evidenciado una superior ejecución de las niñas en tareas de memoria con un contenido verbal (Weeler y Dusek, 1973). No puede afirmarse por ello que las chicas posean una capacidad memorística general superior, o que superen a los chicos en cuanto a estrategias de almacenamiento o recuperación de la información cuando se tienen en cuenta una amplia variedad de contenidos.

Con respecto a diferencias entre sexos y la capacidad Perceptivo-motora, en los últimos años se ha estudiado fundamentalmente el aspecto de destreza manual, utilizando diferentes tipos de tareas. Concretamente cuando se utilizan medidas de rapidez las chicas tienden a

puntuar más alto.

Citaremos al respecto el trabajo realizado recientemente por Ruffer (1984). En él se comparó la ejecución de 1.183 niños de clase media entre 6 y 10 años en cuatro tareas psicomotoras. La realización de todas las tareas mejoró significativamente con la edad, pero además las puntuaciones obtenidas respecto a Tiempo de Reacción señalaron una dependencia de la variable sexo, alcanzando puntuaciones superiores las niñas en relación a los niños.

2.3.2. Diferencias entre Sexos en Competencia Social.

Identificar cuales son las diferencias entre sexos existentes en el área social es una tarea ardua a causa de la complejidad de los datos de que disponemos. El volumen de Maccoby y Jacklin (1974) es el principal punto de referencia para evaluar las diferencias entre sexos en todas las categorías del comportamiento, y las únicas distinciones claras que surgen de su revisión es que los chicos son más agresivos, tienen una capacidad mayor viso-espacial y también destacan respecto a las chicas en habilidades matemáticas. Sin embargo, éstas son más competentes en cuanto a capacidad verbal; no existiendo diferencias entre sexos respecto a otros aspectos del comportamiento como auto-estima, dependencia, o sensibilidad social.

Así pues en esta revisión de Maccoby y Jacklin (1974) que se puede considerar como magistral se señala que, entre las pocas características diferenciadas en cuanto al sexo que cuentan con un apoyo empírico fundamentado, se encuentra la agresividad. Los varones manifiestan niveles más elevados de agresividad tanto física como verbal. Esta diferencia ligada al sexo aparece ya a los dos años, y se mantiene por lo menos hasta la adolescencia (Martín Gelfand y Hartman, 1971; Pedersen y Bell, 1970, Santrock ,1970), aunque esta diferencia inter-sexos no ha aparecido en ciertos estudios experimentales realizados con adultos (Frodí, Macaulay y Thome, 1977). Así mismo los trabajos realizados en los últimos años respecto al tema, son consistentes con el punto de vista de Maccoby y Jacklin. Abramovitch, Corter y Lando (1979), a partir de los datos obtenidos de dos observaciones realizadas en el hogar de las interacciones entre hermanos, encontraron que los chicos eran más agresivos físicamente que las chicas, mostrando éstas un nivel más elevado de comportamientos prosociales. Resultados semejantes se obtuvieron en un estudio realizado por Billman y McDewitt (1980) en una muestra de 78 niños preescolares en el BSQ (Behavioral Style Questionnaire) y en el TTQ (Teacher Temperament Questionnaire). Los niños fueron considerados por evaluadores significativamente más agresivos que las niñas a los cinco años.

Sin embargo, estas diferencias no han aparecido cuando se han valorado las estrategias que adoptan los preescolares de ambos sexos en la solución de problemas interpersonales (Krasnor y Rubin, 1983; Shure,

Spivack & Aeger, 1971).

Las diferencias entre sexos en cuanto a niveles de agresividad manifestados se han explicado normalmente en base a su socialización diferencial. Se argumenta que a las chicas se les somete a fuertes presiones para reprimir las conductas agresivas, y se les fomentan las conductas consideradas tradicionalmente femeninas, como dependencia y búsqueda de aprobación. En contraposición, la agresividad se tolera, e incluso a veces se estimula en los chicos por parte de los adultos, ya que se considera que constituye una característica marcadamente masculina. Estas opiniones, ya clásicas, mantenidas por Kagan y Moss (1962), Bandura (1973) y Maccoby (1966) son reafirmadas por recientes estudios como el de Eron (1980) y los mismos Bandura y Walters (1980), los cuales demuestran que la agresividad de los chicos se relaciona con una marcada preferencia por actividades típicamente masculinas, mientras que la agresividad en las chicas se asocia con una tendencia escasa hacia actividades consideradas como típicamente femeninas.

Respecto a conducta prosocial o de ayuda, Krebs (1970) en una importante revisión realizada sobre el tema hasta 1970, señaló que, de un total de diecisiete estudios no se encontraron diferencias entre sexos en once de ellos. Sin embargo, en aquellos que aparecieron la tendencia era favorable a las chicas. Posteriormente, parte de las investigaciones realizadas después de la revisión de Krebs, señalan una ausencia de diferencias entre sexos respecto a conducta prosocial (Elmer y Rushton,

1974, Presble y Colteux, 1971, Rubin y Schneider, 1973, Staub, 1971, Yarrow y Waxler, 1976), mientras que otras apuntan hacia una superioridad clara de las chicas en este aspecto (Duglokinski y Firestone, 1973, 1974; Midlarsky y Bryan, 1972).

Fundamentalmente la investigación realizada sobre diferencias de sexo en empatía ha sido revisada por Hoffman (1977), que concluyó que se trata de una dimensión más característica de las chicas que de los chicos. Hoffman distinguió dos tipos de empatía: 1) conocimiento cognitivo de los sentimientos de los demás, y 2) respuesta vicaria afectiva a los sentimientos de los demás. Este autor llegó a la conclusión de que este tipo de empatía aparecía en mayor grado en las chicas en todos los estudios revisados. Sin embargo, respecto al primer tipo de empatía, la diferencia entre sexos no tenía un carácter significativo, aspecto que también se ha puesto de manifiesto en estudios posteriores, como el llevado a cabo por Paul Light (1979).

Para explicar tales diferencias se han propuesto varias hipótesis, no necesariamente excluyentes. Una se basa en el argumento de que las niñas se orientan básicamente hacia los demás, mientras que la de los chicos se fundamenta en una preparación para la competencia, al tiempo que otra especulación justifica que la mayor generosidad y sensibilidad social de las chicas se deriva de sus experiencias de colaboración en sus interacciones con los adultos.

Las diferencias entre sexos son también evidentes respecto a problemas comportamentales. Los profesores consideran más problemáticos a los niños, y además estos son remitidos para tratamiento a las clínicas psicológicas en un porcentaje tres veces mayor que las niñas de su misma edad (Achenbach, 1977). Aunque las principales diferencias tienden a relacionarse con una inadaptación a las normas escolares (falta de atención, peleas, desobediencia e hiperactividad), también es frecuente que los chicos tengan problemas de lenguaje.

En resumen, a partir de la revisión podemos concluir que parece existir un cierto apoyo empírico respecto a la existencia de diferencias en características psicosociales ligadas al sexo. Los niños parecen exceder en capacidad viso-espacial y agresividad a las niñas, mientras que éstas manifiestan una superioridad en habilidades verbales y conducta prosocial. Este hecho se ha asociado comunmente con diferencias en la socialización de ambos sexos (Bandura, 1973; Hoffman, 1977; Maccoby, 1966, Michel, 1966), aunque también se ha aludido a causas de orden genético (Vanderberg, 1967), de especialización hemisférica (Buffery y Gray, 1972; Harris, 1981; McGlone, 1980), u hormonales (McGee, 1979; Nyborg, 1983).

2.4. Modelos de Interacción Familiar y Contexto Escolar

2.4.1. Modelos de Interacción Familiar y Logro Académico

Las influencias parentales en el motivo del logro han sido constatadas por numerosos estudios. En un interesante artículo referido a las relaciones padres-hijos, Becker (1964) concluyó que el alto logro está asociado con un alto apoyo paterno y con un fuerte intento de control paterno, considerando en este caso el sexo del niño y sexo del padre (Gutierrez, 1984).

En un análisis posterior de Walters y Stinnett (1971) el alto apoyo y bajo intento de control se mantuvieron asociados a alto logro. Parcialmente, y de acuerdo con Becker (1964) y Baumrind (1972), las conductas paternas asociadas con alto logro eran alto apoyo y alto control, si bien del tipo inductivo y acompañado por alto poder. No obstante, se advirtió que esto no podía aplicarse a las chicas o a las familias con deficiencias estructurales.

Por último, una extensa revisión publicada por Martin (1975) está fundamentalmente de acuerdo con Becker y Baumrind, excepto en lo que respecta a las hijas, al mantener que existe una relación negativa entre apoyo paterno y éxito académico.

En una revisión de veintiún estudios realizada por Rollins y Thomas (1979), se concluye que, para los hijos, el logro académico parece estar facilitado por los mismos modelos de conductas parentales que en otros aspectos de la competencia social; es decir, un entorno emocional equilibrado con una disciplina basada en el razonamiento. Sin embargo, existe una clara diferencia en las chicas, en las que el logro académico parece estar fomentado por un entorno de socialización que lleva a conductas sociales devaluadas en otras áreas. Para las chicas, un entorno social con bajo apoyo y alto contenido en control, parece que facilita el logro académico. La explicación a estos hallazgos puede remontarse a Hellbrun (1968), quien viene a considerar que el valor del apoyo parental en la motivación para el logro académico es una función de los efectos sensibilizadores de los intentos de control parental.

De los resultados anteriores se desprende que, para las chicas, a menor apoyo paterno mayor es el logro académico y para los chicos, la relación entre apoyo parental y logro académico es contingente con el nivel de intentos de control parental, de tal modo que, cuando el control es bajo, no existe la relación, pero cuando el control es alto, a mayor apoyo paterno mayor es el logro académico. Estos resultados, como hemos visto, están en la línea de Baumrind (1971) y Martín (1975), pero no en la de aquellos ofrecidos por Walters y Stinnett (1971).

De la revisión de Rollins y Thomas (1979), y en relación a los intentos de control, parece desprenderse como aspecto clarificador, que

para las chicas, cuanto mayor es el intento de control parental, mayor es el logro académico, y que para los chicos, cuanto mayor son los intentos de control, mayor es el logro académico, siempre que el apoyo sea alto, mientras que si el apoyo parental es bajo, a mayor intento de control menor es el logro académico.

Finalmente, y en lo que respecta a la coerción parental parece no existir correlación significativa entre aquella y el logro académico para chicas, mientras que en los chicos, a mayor coerción de los padres menor es el logro académico. Resultados que en la literatura se explican en función de planteamientos sociológicos enraizados en valores diferenciales para chicos y chicas, y que en este caso se ubican en nuestra cultura, respecto al logro académico. También se sugieren explicaciones biológicas, aunque todavía se requiere una investigación más exhaustiva.

De igual modo, merece especial atención por su nexo con cuanto venimos diciendo en este apartado, la relación entre disciplina familiar y desarrollo cognitivo. De la revisión de la literatura disponible (Heilbrun et al., 1967; Mannino, 1973) se desprende que, cuanto mayor es el apoyo parental mayor es también el desarrollo cognitivo en los niños, y que cuanto mayor sea la coerción paterna más bajo es el desarrollo cognitivo. Resultados éstos que también son coincidentes con aquellos de Streissguth y Bee (1972) y con los de Miranda Casas (1985), quienes consideran que los niños de clase media manifiestan un desarrollo cognitivo superior en términos de persistencia, facilidad para generalizar y reflexión cognitiva,

que los niños de clase baja. También concluyen que las madres de clase media son más tolerantes y utilizan menos la coerción que las madres de clase baja. Parece pues, que el desarrollo cognitivo es mayor cuando inducción y apoyo son relativamente altos y la coerción relativamente baja, conclusión de la que también participa la creatividad (Siegelman, 1973).

2.4.2. Influencia del Sexo del Padre y el Sexo del Hijo en el Logro Académico

En una revisión realizada por Radin (1976) se observa que los padres tienen muy poca influencia en el desarrollo cognitivo de las hijas. Sin embargo, este mismo autor también demuestra que los padres muy implicados y afectivos producen un efecto especial en el desarrollo cognitivo de las hijas (Radin, 1978). Por otra parte, autores como Hoffman (1977) y Block (1979) coinciden en que ambos padres insisten más en la competencia y el logro de sus hijos varones que en el de las hembras.

Otro dato de interés es que la actividad y las expectativas de los padres hacia las hijas pueden influir de forma importante en su desarrollo cognitivo, así como en su competencia académica. En estudios como los de Biller (1974) y Lamb y col. (1979) se demuestra que los padres que desapruaban la actividad intelectual en las mujeres, pueden inhibir el logro

de sus hijas. Podemos encontrar también otros estudios que demuestran los efectos contrarios, es decir, las mujeres que destacan en su profesión desarrollan relaciones muy próximas y de apoyo con sus padres (Barnett y Baruch, 1978; Lozoff's, 1974; Oliver, 1975). Por otro lado, se ha demostrado en diversos estudios que una relación próxima con un padre democrático y dominante, genera en los hijos de ambos sexos un alto motivo de logro (Bowerman y Elder, 1964; Gil y Spilka, 1962).

Un interesante trabajo llevado a cabo por Lozoff's sobre la relación padre-hija y la influencia que tenía esa relación en la competencia de ella, encontró en una muestra de clase media que la relación padre-hija era muy importante en aquellas mujeres brillantes en el desempeño de su profesión. Estas mujeres tenían padres también brillantes, con personalidad segura, vitales y orientados hacia el logro. Los padres trataban a sus hijas con mucho respeto. Estos padres valoraban en ellas la feminidad, pero al mismo tiempo valoraban y animaban su orientación hacia la competencia y eficacia, sin infringir el estereotipo del rol sexual. Esta conducta también se registraba en la historia comportamental de la madre. Otro grupo de mujeres, igualmente descritas en este estudio, también eran independientes, pero con personalidades más conflictivas y ambivalentes. La conducta de los padres de este grupo se caracterizaba porque estos tenían también muchas expectativas hacia sus hijas, pero no les proporcionaban el suficiente soporte emocional para que desarrollaran una sólida autoconfianza.

El último grupo de mujeres se caracterizaban porque tenían muy baja autonomía, procedían también de un entorno privilegiado, pero de una situación familiar en donde se fomentaba el rol sexual tradicional. Los padres de esas familias no fomentaban ni ayudaban a sus hijas para que fueran intelectualmente competentes, y dejaban exclusivamente la socialización de la niña en manos de su esposa. Este estudio confirma la idea de que una buena actitud del padre y ciertas expectativas de logro fomentan el desarrollo intelectual (Barnett y Baruch, 1978; Oliver, 1975; Lozoff's, 1974).

Por el contrario, en otros estudios se mantiene la hipótesis de que una cierta distancia en la relación padre-hija puede favorecer el desarrollo intelectual de estas, pero no el de los chicos. Continuando con esta hipótesis, Teahan (1963) realizó un estudio con chicos y chicas de primer curso de universidad que contaban con altos logros en su historial académico y personal. Este autor encontró que los padres eran poco dominantes y mantenían con sus hijas una relación poco dominante, aunque no despreocupada. Sin embargo, los padres de los chicos con altos logros no respondían a este mismo modelo.

Otras investigaciones llegan a resultados similares, con muestras análogas de mujeres universitarias. Por ejemplo las de Heilbrum y col. (1967), quienes encontraron que las chicas realizaban mejor las tareas que requerían un estilo analítico de pensamiento cuando percibían a sus padres como poco controladores. Heilbrum (1973), en otra investigación, comprobó

que las mujeres no graduadas realizaban tareas cognitivas más pobres cuando percibían que sus padres percibían sobre ellas control aversivo.

El estudio de Solomon y col. (1971) demuestra también que la actitud de los padres hacia los logros académicos no es igual para los chicos que para las chicas. Estos autores llevaron a cabo un estudio observacional con niños blancos de quinto curso junto con sus padres en una situación de resolución de problemas. Se encontró que una cantidad moderada de apoyo paternal, facilitaba el funcionamiento intelectual de las chicas, en quienes una mínima estimulación del padre basada en la independencia, poca hostilidad y un deseo manifiesto de no dominancia, estaba asociado con altos logros académicos. Para los chicos, esta relación no se dio, ya que se necesitó emplear más apoyo y dominancia para conseguir resultados satisfactorios.

Los niños cuyo padre está ausente tienden a conseguir resultados más pobres en la escuela, que los niños con ambos padres (Shin, 1978) y estos efectos son más consistentes en las familias de clase baja que en las de clase media. Quizás ocurra porque las madres de clase baja que están solas se ven sometidas a un estrés socioemocional y económico mucho más severo, que afecta a su capacidad para llevar y estimular a sus hijos. De cualquier modo, la clase social es una variable social que afecta la conducta parental y en la motivación de logro. Los padres de clase media tienden a estar más implicados en la crianza, se preocupan más de la educación formal de sus hijos y toman con más frecuencia el papel de

educadores (Gutierrez, 1984 y Castelló, 1984).

A pesar de la afirmación de Bronfenbrenner de que los *chicos, en general están mal socializados y las chicas excesivamente socializadas por las conductas de apoyo y control de los padres*, esto no parece cumplirse en el caso del logro académico. Es decir, que los modelos de disciplina como *apoyo y control* que ya hemos visto que favorecen tanto en chicos como en chicas el desarrollo de otras áreas de realización personal y social -autoestima, locus de control interno, moralidad y adaptación-, no son eficaces para fomentar el alto logro académico en las chicas.

Los resultados anteriores, nos llevan a hacer las siguientes consideraciones. La mujer en la sociedad americana (todos los estudios citados corresponden a este país), no está socializada para el logro. Block (1973) constata las dificultades que tiene la mujer para obtener la ayuda y el soporte familiar necesario para desarrollar cierta seguridad y competencia; además, este mismo autor comenta los pocos padres que se involucran en la educación de sus hijos y les ayudan para que sean eficaces en sus actividades . La realidad es que los chicos están más orientados hacia el éxito intelectual y profesional que las chicas, y que éstas encuentran, con más frecuencia posturas ambivalentes en sus padres. No obstante, bien sabemos por lo que hemos comentado anteriormente que estos resultados no son determinantes, ya que cada vez la educación va siendo más igualitaria y, merced a ella, el rol de la mujer se está aproximando cada vez más al del hombre.

Para finalizar, señalar que las conceptualizaciones de la motivación de logro se han visto influidas recientemente por la teoría de la atribución (ver Wiener, 1974). Los individuos pueden atribuir sus éxitos y fracasos bien a factores externos o incontrolables o controlables, bien al esfuerzo o a la capacidad. La motivación de logro es estimulada cuando los éxitos se atribuyen al esfuerzo y a la capacidad. Por el contrario, la motivación de logro se ve sofocada cuando los fallos se atribuyen a una falta de capacidad y el éxito a la facilidad de la tarea. Aunque la mayoría de los investigadores han estudiado los modos en que los maestros influyen en el desarrollo de los estilos de atribución, es verosímil que los padres ejerzan también una importante influencia

2.5. Conflicto Familiar y su repercusión Emocional

Tradicionalmente, la investigación en el área de la familia se ha centrado, fundamentalmente, en los antecedentes de los desajustes psicológicos. Numerosos estudios muestran que los niños cuyos padres están divorciados o cuyo padre está ausente del hogar son más propensos a manifestar signos de desajuste psicológico. Es posible que esto se deba a que el divorcio en sí mismo acarree efectos negativos y algunos padres separados sean incapaces de ocuparse de sus hijos adecuadamente, quizás porque ellos mismos están faltos de ayuda social (Lamb, 1983).

Otros estudios revelan que el divorcio tiene una influencia desestabilizadora inmediata y que la estabilidad y el ajuste va recuperándose a lo largo de los dos años posteriores al divorcio (Hetherington, Cox y Cox, 1978). Por otro lado, otro núcleo de investigaciones demuestra que las disputas matrimoniales y la hostilidad entre los padres es una causa importante que influye en el desajuste personal de los hijos.

Se ha podido constatar que las influencias parentales son muy importantes para el ajuste psicológico de los hijos. Los padres inductivos, afectivos y rectos tienden a tener hijos más ajustados socialmente y con mayor autoestima (Castelló, 1984). Tanto los padres autoritarios (aquellos que no razonan sus órdenes), como los permisivos (aquellos que no ofrecen referencias adecuadas) tienen hijos menos competentes socialmente. Y aún más, se ha podido constatar que es más negativo para el ajuste personal y social de los hijos la indiferencia que incluso el autoritarismo (Castelló, 1984; Clemente y col., 1984).

En la actualidad, y como consecuencia del incremento acelerado de las rupturas familiares, además de dificultades de diversa índole en la familia, se está prestando especial atención a los efectos que esas rupturas tienen en el bienestar familiar (Kelly y Wallerstein, 1976; Wallerstein y Kelly, 1975; Cooper et al., 1983).

El objetivo de esos trabajos es el análisis del impacto que las diferentes estructuras familiares tienen en el bienestar psicosocial de los niños. No obstante, los hallazgos empíricos permanecen de alguna manera equívocos (Herzog y Sudal, 1973; Rachke y Rachke, 1979). Las críticas se centran en el énfasis casi desmesurado y determinista que gran número de autores atribuyen a la estructura tradicional de la familia (Landis, 1966; Luepnitz, 1979). En términos generales, esos críticos arguyen que el impacto del divorcio en los niños no puede ser comprendido simplemente en términos de una composición física de la familia, sino que también debe considerarse de una manera muy especial el grado de armonía marital.

Un interesante trabajo de Coopersmith (1977) apoya la hipótesis de que el conflicto marital y la tensión entre los padres está asociado con desajuste emocional en los niños y baja autoestima. En el estudio de Coopersmith la armonía marital fué evaluada de acuerdo a criterios relativamente subjetivos por un entrevistador neutral o al margen del núcleo familiar. La conexión entre armonía marital y bienestar psicológico de los niños se confirma también por estudios que se han servido de los informes de los niños respecto a las relaciones de sus padres. Aquellos niños que informan de una alta incidencia de conflicto parental o familiar, probablemente van a mostrar mayor desajuste psicológico y baja autoestima, aun cuando el conflicto haya ocurrido varios años antes del informe (Landis, 1960; Rachke y Rachke, 1979; Witkins, 1976).

Generalmente, los informes de investigación muestran consistencia cuando el núcleo empírico respecto de la armonía marital procede de las percepciones de los hijos o de un observador neutral. Si las percepciones que los niños tienen de la armonía marital están íntimamente relacionadas a su bienestar psicológico, la pregunta que surge es : ¿Por qué existe esta relación? Rosenberg (1965) consideraba que el conflicto entre padres e hijos más que el conflicto entre los padres, puede incrementar en el niño sentimientos de tristeza, malestar e infelicidad. En este mismo sentido, y como fruto de estos sentimientos, los niños expresarán una baja autoestima.

Los hijos pueden ser invitados u obligados a tomar partido en las disputas parentales, o pueden ser ignorados cuando los padres están más preocupados por sus propios problemas. Indudablemente, muchos de estos eventos podrían afectar adversamente la autoestima del niño, especialmente si se interpretan en el sentido de significar rechazo, al menos por uno de los padres. Hasta el presente, no existe suficiente evidencia empírica que avale esta interpretación. Sin embargo, lo que sí que es cierto, es el hecho de que la relación marital es sólo una diada, dentro de un conjunto complejo de interacciones familiares. También esas otras interacciones podrían jugar un rol importante en modular el impacto del desajuste marital en el bienestar psicológico de los niños.

Aíslar la relación parental para ser analizada o estudiada, ignorando o soslayando la complejidad de la vida familiar, es limitar en

gran modo la generalización de los resultados en la investigación.

Como complemento al interés creciente y continuo en los modelos interactivos de las familias que maltratan y las que no maltratan, un gran número de investigadores han ido más allá de los datos y experiencias clínicas iniciales. Goldstein (1978) y Green (1981) hacen un análisis sistemático del impacto de ser maltratado en el desarrollo emocional posterior.

En lo que se refiere a la actitud de los padres en los hijos, los trabajos han sido muy numerosos y los resultados coincidentes; en el caso del funcionamiento emocional-cognitivo, los estudios basados en la interacción madre-hijo demuestran que existe un efecto positivo en el desarrollo psicológico del niño si la madre se presenta como atenta, cálida, estimuladora, responsiva, permisiva e incitadora de la iniciativa intelectual-motriz del hijo (Berkowitz, 1971; Lewis y Coates, 1980). Esta influencia positiva de los estímulos maternos así como los ya señalados anteriormente influyen directamente en la salud mental del niño (Lamb y Easterbrooks, 1980) e incluso fomenta la iniciativa y posibilidades reales en la solución de problemas y competencia social a los 2 y 5 años de edad cronológica (Arend, Gobe y Sroufe, 1979; Matas, Arend y Sroufe, 1978). Los resultados correspondientes a la interacción padre-hijo en los primeros años de vida parecen menos claros. La única dimensión en la que concuerdan los distintos trabajos es el compromiso generalizado del padre en las tareas de la crianza del niño, no en aspectos específicos de interacción, lo

que hace difícil llegar a conclusiones relevantes (Kotelchuck, 1972; Belsky, 1980; Pedersen, Rubinstein y Yarrow, 1979).

El tema paralelo al que hemos comentado es el de la influencia de los hijos en la conducta de los padres. Pese a su indudable importancia (dado que en situaciones de interacción social existe un coterminismo de actuación y nunca una acción unidireccional) ha sido de tratamiento relativamente reciente y a partir de la fuerte crítica que respecto a esta unidireccionalidad formulara Bell (1968), en los estudios sobre socialización infantil. El resultado más claro al respecto es que la conducta que expresan los niños influye en la conducta de los padres, pero, desgraciadamente, no se ha llevado a cabo un estudio algo más minucioso acerca de los determinantes y estilos comportamentales (con sus efectos comportamentales correspondiente) en los padres.

El grupo de Patterson ha encontrado resultados coherentes desde hace ya más de una década respecto a la existencia de una atmósfera coercitiva, silenciosa y hostil entre hijos delincuentes y/o agresivos padres. Así, en un trabajo de Russeel (1974) dicotomizando a los niños en *inquietos* y *tranquilos*, encontró que los primeros tenían padres en los que existían un número significativamente mayor de discusiones, crisis maritales, que en los segundos. En un estudio evolutivo, Gath (1978) comparó a 30 familias con hijos con síndrome de Down con un grupo equivalente de familias sin esa problemática (nivel socioeconómico, nivel cultural, número de hijos y edad de los mismos). Concluyó que existen

mayor número de crisis maritales, de peleas, insatisfacción sexual y en una palabra, crisis matrimoniales en el grupo de niños mongólicos.

Nuestro interés en explorar el área del matrato infantil, tanto psicológico como físico, viene determinado porque al parecer no existe ninguna otra variable tan fuertemente relacionada con el desarrollo de un repertorio agresivo como el uso del castigo físico y psicológico. Si consideramos la asociación entre el castigo físico severo utilizado por los padres y la agresividad de los niños puede ser que refleje la tendencia de los niños a imitar la conducta agresiva de sus padres o puede ser que los niños agresivos tiendan a elicitar tratamiento severo de sus padres. Otra posibilidad es que no hay una unión causal entre castigo parental severo y niños agresivos y que los dos sólo parecen estar relacionados por la operación de un tercer factor. Así pues, parece ser que el castigo parental severo y niños agresivos son ambos más comunes en familias de bajos ingresos y que esto explica la asociación (Farrington, 1978).

Hay datos que nos informan que un 80-90% de los padres usan el castigo físico en alguna ocasión durante la infancia como una forma de disciplina o educación del niño. Está claro que el abuso del niño resulta de una combinación de factores psicológicos y sociológicos que incluyen:

1. Actitudes de los niños
2. Características psicológicas de los miembros de la familia

3. Condiciones sociales que tienen nefastas influencias en la conducta de los individuos

Estos tres factores están todos interrelacionados (Musitu, 1982).

En un estudio realizado por Sears, Maccoby y Levin (1957) se concluye que los factores independientes correlacionados con el desarrollo de la agresividad son: el uso del castigo físico; la permisividad paterna en la expresión de la agresión; los desacuerdos frecuentes entre los padres; la insatisfacción general de la madres por su rol de vida y especialmente la baja estima del esposo. Por otra parte McCord et al. (1961) sostienen que hay tres elementos principales en el ambiente del niño, que afectan su subconsciente a nivel de comportamiento agresivo:

1. La relación emocional entre el niño y sus padres, el grado en que la familia lo trata en forma punitiva, amenazante o de rechazo,

2. El control directo de los padres en el comportamiento de niño, el grado en que los guían de manera firme y rigurosa,

3. El medio penetrante de la familia, el grado en que los padres refuerzan o perciben el valor y significación mutuos.

También y más recientemente Rollins y Thomas (1979), encontraron evidencia considerable de que el apoyo de los padres estaba relacionado con un gran número de características actitudinales y de

comportamiento en los hijos. Se encontró que el apoyo emocional de los padres estaba con conductas no aprobadas socialmente, incluyendo agresión, aprendizaje de deshabilidades, enfermedad mental y delincuencia.

En un estudio reciente sobre agresión y crisis familiares Orwid María (1983) observó que la agresión de los adolescentes, su rebelión tanto activa como pasiva, va a provocar en los padres sentimientos de fracaso, así como tantas fricciones entre ellos, al intentar buscar insistentemente, la causa en el otro, de lo que no podría ser más que su falta de interacción.

Magnussen (1983) observa dos tipos de agresión en los hijos: una de ellas es denominada de carácter benigno, ya que podría considerarse como una forma de autoafirmación del propio individuo. El otro tipo de conducta agresiva sería de carácter destructivo. Raymond (1983) y Hendrick (1983) encontraron una correlación positiva entre la conducta agresiva de carácter destructivo y una falta de autoridad en sus hogares.

Otros estudios han destacado el hecho de que aquellos niños que han sido objeto de violencia en su familia, por el motivo que sea, tienen un porcentaje muy alto de posibilidades de desarrollar tal conducta violenta cuando lleguen a ser adultos (Tamminen, Tuula and Rantanen, 1983).

Ausloos (1983) señalará desde un punto de vista sistémico, que el hecho de pegar de forma habitual a un niño es un síntoma de disfunción familiar. Este comportamiento podía considerarse como un mensaje en el

plano analógico. Tal mensaje no identificará solo a los emisores, sino al sistema global en el que es emitido. Podría considerarse, entonces, como un lenguaje en uso en un sistema determinado.

Este autor ha comprobado que, en aquellas familias en las que los niños han sido particularmente golpeados, estos han llegado a convertirse, con cierta frecuencia, en adolescentes que presentaban algún tipo de conducta agresiva, así como una inclinación hacia la delincuencia o la toxicomanía.

3. CLASE SOCIAL Y MODELOS DE INTERACCION FAMILIAR

3.1. Problemas Metodológicos

3.2. Clase social y Modelos de Interacción Familiar

3.3. Teorías sobre la Clase Social y Modelos de

Interacción Familiar

3.3.1. Teorías Ideológicas

3.3.2. Teorías Psicológicas

3.3.3. Teorías Estructuralistas

3.4. Clase Social y Aspectos Biológico-Evolutivos del

Niño: El Lenguaje

3.5. Clase Social y Desarrollo Cognitivo

3.5.1. Clase Social e Inteligencia

3.6. Clase Social y Conducta Social

3. CLASE SOCIAL Y MODELOS DE INTERACCION FAMILIAR

La influencia de la clase social en los modelos de socialización que utilizan los padres ha sido tema de estudio para diversas disciplinas tales como la psicología, la antropología, la sociología y la educación. Este interés sobre el tema ha dado lugar a una gran cantidad de literatura, en muchas ocasiones caótica, que indica la influencia de diversas disciplinas y las numerosas perspectivas. La socialización es uno de los tópicos más delicados en la sociología de la familia fundamentalmente, cuando se hacen comparaciones entre clase social, raza o grupos étnicos.

En primer lugar vamos a clarificar el concepto de clase social y el de socialización. El concepto de clase social resulta problemático puesto que hay un gran desacuerdo conceptual a la hora de clasificar o designar los diferentes estratos sociales. Pero lo que sí que es evidente es que en nuestra sociedad existe estratificación social y que las personas se diferencian en términos de poder, prestigio y recursos y las consecuencias de esto, son fácilmente palpables.

El núcleo de la dificultad conceptual se encuentra en la diferencia del concepto marxista de *clase* y el concepto Weberiano de *estatus*. Las clases se encuentran estratificadas de acuerdo a su relación con la *producción* y la adquisición de bienes, mientras que el estatus, según Weber, está estratificado de acuerdo a como se consumen los bienes, lo que indica un estilo de vida. Nuestra sociedad refleja más un sistema de estratificación por grupos de estatus que por grupos de clase. Otto (1975)

argumenta que la clase social es fundamentalmente una designación conceptual. En este trabajo utilizaremos el concepto de clase social y estatus socioeconómico como sinónimos y de forma intercambiable.

Independientemente de que se asuma una explicación ideológica basada en una teoría marxista o funcionalista, existe una divergencia notable en cuanto a los índices que se han utilizado para delimitar el estatus socioeconómico o clase social.

La evaluación de la clase social es un problema complejo que se deriva de la falta de consenso de los investigadores sobre: 1) si la clase social es una variable discreta o continua; 2) si es unidimensional o multidimensional; 3) si constituye un fenómeno subjetivo valorado a partir de autoinformes, o un fenómeno objetivo que debe medirse a partir de indicadores observables.

De los índices que se han utilizado normalmente en Psicología para determinar la clase social los más populares han sido el Índice de Hollingshead (1957), -una combinación de profesión y nivel de educación-, y el índice de características de estatus de Warner, Meeker y Eells (1949), en el que se fusionan profesión, ingresos, tipo de casa y lugar de residencia. Existe toda una plétora de otros índices compuestos de clase social, la mayor parte de los cuales constituyen sólo variantes de otros, aunque el procedimiento con más frecuencia utilizado se basa en variables simples, como estatus profesional.

Por otra parte, en algunos estudios se describen los procedimientos para categorizar a los sujetos según la clase social. En otros sin embargo, se utilizan desafortunadamente términos tales como *media, baja, trabajadora, desaventajada* o *deprivada* sin ninguna otra explicación, lo cual hace difícil, si no imposible, precisar las interpretaciones de los datos. Además la dificultad implicada en el uso de diferentes técnicas de clasificación se agudiza por la inconsistencia en la utilización de los puntos de corte establecidos para la separación de los grupos de clase media y baja.

Esta ambigüedad clasificatoria subyacente ha dificultado enormemente nuestra revisión, en la que se han incluido trabajos que han basado la clasificación del estatus socioeconómico en diferentes tipos de indicadores, sin omitir aquellos en que el establecimiento de los grupos se ha realizado en función del nivel académico alcanzado por el padre y la madre. El criterio seguido está plenamente justificado, puesto que, como se constatará en la parte experimental dedicada a la exposición de nuestra propia investigación, la clasificación realizada de los grupos de clase social se ha basado en el nivel académico de ambos padres y en los ingresos económicos de la familia, indicadores que presentan más adecuación con el tipo de familia vigente en la actualidad (Mueller y Parcel, 1981).

Por otra parte, el concepto de socialización se refiere al proceso de desarrollo o cambio que una persona sufre como resultado de la interacción social y del aprendizaje de los roles sociales. Aunque la

mayoría de las investigaciones han tratado de la socialización del niño, este proceso continúa a lo largo de la vida de una persona.

El proceso de socialización se puede estudiar desde dos enfoques diferentes: 1) aquellos hechos de desarrollo y de cambio que se producen cuando una persona se socializa, y 2) desde la perspectiva de los agentes de socialización y los factores del medio ambiente, los cuales influyen en el niño para que siga una determinada pauta de conducta. En el contexto de nuestro trabajo, lo que nos interesa analizar, fundamentalmente, es el segundo punto, y concretamente el agente que vamos a considerar como foco de influencia son los padres y de que manera su conducta, la calidad de la relación con los hijos y sus actitudes, influyen en el desarrollo del niño. Pero en este punto, aún queremos ir más lejos, puesto que queremos averiguar hasta qué punto la posición social de los padres en este sistema social estratificado afecta al rol que estos tienen como agentes de socialización. En este contexto consideraremos sinónimos significados como: **socialización, crianza, conducta de los padres e interacción padres-hijo.**

3.1. Problemas Metodológicos

Antes de estudiar el tema vamos a analizar algunos de los obstáculos con los que nos encontramos. Ello podrá hacer entender la variabilidad en los hallazgos de los distintos estudios que parecen medir las mismas relaciones.

Los problemas de comparación surgen en cada paso del proceso de investigación: en el proyecto de investigación, en la muestra, en la medida y en el análisis de los datos. La Tabla V muestra un ejemplo de lo dicho. En ella se presentan varios estudios de investigación en los que se puede observar que se han utilizado un amplio rango de población: niños, padres, madres, adolescentes, parejas, familias.

La mayoría de los estudios diseñados están basados en análisis de entrevistas, pero otros también están basados en análisis de cuestionarios y estudios observacionales de laboratorio. Con respecto a las diferencias entre las distintas categorías de clase social en términos de porcentajes con tests de significación, sólo una pequeña proporción de estudios han realizado medidas de asociación. La relación específica que se estudia y el grupo de control utilizado varía mucho de un estudio a otro; algunos estudios controlan variables específicas que se piensan afectan a las relaciones; dichas variables pueden ser el sexo del padre y el del niño, la edad del niño, la religión, etc.

El mayor problema con el que nos encontramos al comparar y sintetizar los hallazgos de diversos estudios está en la diferencia de medidas y categorización que cada uno de ellos refleja. La variable clase social parece estar plagada de estos problemas, y en la conceptualización de este término nos encontramos que existe una falta de consenso en temas clave, por ejemplo: (1) si la clase social es una variable continua o discreta; (2) si es una variable unidimensional o multidimensional; (3) si las diferencias en clase social están en función de la comunidad local o de

TABLA N° V . DESCRIPCION DE LAS CLAVES DE LOS ESTUDIOS

181

REFERENCIAS	DESCRIPCION DE LA MUESTRA	MEDIDA DE CLASE SOCIAL
Anderson (1936)	Una muestra representativa, pero no probable, incluyendo varios sectores del país, niveles socioeconómicos y tipos de comunidad, edades entre un año y doce años.	Siete clases extraídas de la escala ocupacional de Minestoa: 1) Profesionales 2) semiprofesionales 3) clérigos y artesanos especializados 4) ganaderos 5) semiespecializados 6) poco cualificados 7) labores del día
Bayley y Shaefer (1960)	31 madres entrevistadas y observadas en 1928-1929 (la edad de los niños eran de 1 a 3 años) fueron entrevistadas otra vez en 1939-42 (la edad de los niños era de 12 a 14 años).	Educación, ocupación e ingresos.
Duvall (1946)	Muestra de 433 grupos de madres negras y blancas entrevistadas en 1943-1944. Los datos fueron recogidos en unas reuniones regulares de grupos de madres	Cuatro niveles basados en la clasificación de Warner combinando ocupación y educación: 1) profesionales y ejecutivos 2) una categoría más baja de profesional 3) trabajadores especializados 4) trabajadores no especializados.
FUENTE: Víctor Gecas . 1979: 366-367.		
Investigación de los autores AutoCita, 1984	Varones 602 y hembras 410 edades comprendidas entre 9-12 años (N = 2072)	Indice de posición social en base a la educación del padre y de la madre considerada separadamente

TABLA V. DESCRIPCION DE LAS CLAVES DE LOS ESTUDIOS (Continuación)

REFERENCIAS	DESCRIPCION DE LA MUESTRA	MEDIDA DE CLASE SOCIAL
Davis y Havighurst (1946)	Entrevistas a 100 madres con niños de 5 años, el grupo de la clase media se recogió de madres de niños de parvulario; la muestra de la clase baja se recogió de núcleos de viviendas pobres.	Se encontraron dos niveles de clasificación basados en la clasificación de Warner, estos se centraron sobre la ocupación, la educación, el área en donde se residía y el tipo de hogar, etc.
8 Sears et al. (1957) Macoby y Gibbs (1954)	Entrevistas con 372 madres con niños de jardín de infancia en dos áreas de residencia de Boston.	Dos niveles de clasificación siguiendo la escala de Warner, clase media y clase trabajadora.
Miller y Swanson (1958)	112 chicos de 7º y 8º grado de hogares intactos, de la tercera generación de americanos, cristianos, viviendo en Detroit, Michigan	Se asignaron cuatro niveles en función de la educación y la ocupación: clase media alta, clase media baja, trabajadores altos, clase trabajadora baja.
Miller y Swanson (1960)	Una muestra de 479 madres blancas con niños de menos de 19 años que vivían dichas mujeres con sus maridos en Detroit.	Cuatro niveles basados en las categorías de ocupación.

TABLA N° V . DESCRIPCION DE LAS CLAVES DE LOS ESTUDIOS (Continuación)

REFERENCIAS	DESCRIPCION DE LA MUESTRA	MEDIDA DE CLASE SOCIAL
Litman et al. (1957)	Muestra de 206 parejas marido y esposas los cuales tenían niños que aparecían en el censo de preescolar y por lista de nacimiento.	Distinción entre clase media con el mismo procedimiento que Sears et al. (1957).
Elder y Bowerman (1963)	Un 40 por ciento del rango de la muestra eran estudiantes blancos protestantes de hogares intactos, los cuales estaban en la escuela en Abril y Mayo de 1960 cuando un cuestionario fue administrado por los profesores.	Dos clases sociales basadas sobre el censo de categorías: clase media y clase baja.
Rosen (1956)	Una población de varones de dos escuelas públicas, 120 sujetos blancos de 15 años.	Indice basado en la ocupación y educación del padre. Cinco niveles de clase social.
Rosen (1961)	427 madres e hijos (edades 8-14 años) de cuatro estados (B) la población entera de chicos de escuela elemental (9-11) de tres pequeñas ciudades del estado de Connecticut.	Indice basado en la ocupación y educación del padre. Cinco niveles de clase social.

TABLA N° V . DESCRIPCION DE LAS CLAVES DE LOS ESTUDIOS (Continuación)

REFERENCIAS	DESCRIPCION DE LA MUESTRA	MEDIDA DE CLASE SOCIAL
Mc Kinley (1964)	Datos obtenidos de un cuestionario de 260 chicos de los grados once y doce en una escuela secundaria alrededor de Boston.	Cinco niveles de estatus socioeconómico.
Waters y Crandall (1964)	Observación directa en el hogar de la interacción madre-niño (N=107). Los niños eran de edad de parvulario. Las observaciones se recogieron en 1940s, 1950s, 1960s.	Cinco niveles de estatus socioeconómico, a través del índice de posición social.
Hess y Shipman (1965)	163 madres negras y sus niños de cuatro años de edad. Entrevistas en el hogar y observadas en el laboratorio en interacción con sus hijos en una situación estructura.	Cuatro niveles socioeconómicos basados sobre la educación y la ocupación: 1) clase media-alta, profesionales y ejecutivos 2) clase trabajadora alta: "trabajadores de cuello azul", 3) clase obrera baja, obreros poco cualificados o sin cualificar, 4) familias en donde el padre está ausente.
Kohn (1969)	El estudio de Washington (1956-57): entrevistas con 339 madres de familias muy representativas de la clase media blanca y de la clase trabajadora, pero no representativas de Washington, D.C. Todas las madres tenían niños de quinto grado.	Índice de posición social. Cinco niveles socioeconómicos 1 y 2 y 3 combinados constituían la clase media; los niveles 4 y 5 la clase baja.

TABLA N° V . DESCRIPCION DE LAS CLAVES DE LOS ESTUDIOS

REFERENCIAS	DESCRIPCION DE LA MUESTRA	MEDIDA DE CLASE SOCIAL
Cook-Gumperz (1973)	En Inglaterra. N = 236 pares de madres y niños.	El estatus socioeconómico se basó sobre la ocupación y educación de ambos padres. Se dieron tres categorías: clase media, trabajadores y clase mixta.
Bernstein y Henderson (1973)	50 madres de clase media y 50 de clase baja.	El estatus socioeconómico se basó sobre la ocupación y educación de ambos padres. Se dieron tres categorías: clase media, trabajadores y clase mixta.
Erlanger (1974)	Un análisis retrospectivo de datos de una investigación a nivel nacional de la Comisión de Violencia: 1.136 adultos (blancos y negros) , en 100 grupos en todas partes de U.S.	El indicador del estatus socioeconómico fué: ¿de qué clase era tu familia cuando tu eras niño de la clase media o de la clase baja?.
Thomas et al (1974)	Un cuestionario a adolescentes de escuela superior en Minneapolis (N= 620), St. Paul (N = 447), New York, (N = 365) y 480 recién llegados a la universidad estatal de San Francisco durante 1967-68.	Dos niveles de estatus socioeconómico basado en la ocupación del padre: "cuello azul", clase baja y "cuello blanco", clase media.
Scheck y Emerick (1976)	Varones de noveno grado de una escuela secundaria pública (N = 52):	Indice de posición social en base a la educación y ocupación del padre usadas separadamente y en combinación.

la sociedad más global; (4) si la clase social es un fenómeno subjetivo que se obtiene de las auto-evaluaciones o si es un fenómeno objetivo susceptible de ser medido por indicadores observables (cf. Hess, 1970a, y Otto, 1975, para una mayor discusión de estos temas).

La tabla VI describe los indicadores y la clase de categorías utilizadas en los estudios sobre clase social y socialización. Mide desde simples dicotomías, clase media frente a clase baja, a escalas con varios niveles. Uno de los problemas serios de categorización es la forma de hacer cortes de separación, por ejemplo entre los sujetos de la clase media y de la clase baja. Si el indicador de la clase social es el prestigio de la ocupación se pueden hacer o establecer el punto en donde está la separación, otros hacen categorías entre el tipo de ocupación como por ejemplo, trabajadores de *cuello azul* frente a trabajadores de *cuello blanco*. El problema de la categorización y la clasificación es más complicado cuando se usan varios indicadores como por ejemplo, ocupación, estudios, ingresos, residencia. De todos modos la medida más frecuentemente usada en los estudios revisados es el índice de la posición social basado en una combinación de la educación y la ocupación del padre. Otto (1975) argumenta fuertemente en contra del uso de medidas combinadas para valorar el estatus social:

La construcción de indicadores compuestos sólo está justificada si ha sido mostrado primero que el compuesto es un constructo multidimensional con respecto a las variables de interés. De otro modo uno corre el riesgo de encubrir más que de revelar relaciones (325).

TABLA Nº V I. HALLAZGOS DE ALGUNOS ESTUDIOS SOBRE EL CASTIGO FISICO (Continuación)

REFERENCIAS	PORCENTAJES DE CASTIGO FISICO	N.S.	PUNTOS DE DIFERENCIA ENTRE LOS PORCENTAJES
Maccoby y Gibbs (1954)	Indicador: Una escala de frecuencia de uso de castigo físico con un rango desde 1 (no se usa nunca) hasta 9 (se usa muy a menudo).	.01	(.9 puntos sobre escala de 9).
Miller y Swanson (1960)	Indicador: cual es el método que obtiene más éxito con tu niño para que cumpla lo que se le manda y no haga cosas torcidas?	.001	- 41
	Media 1% (38) Trabajadora 52% (77) Ejemplo II: Media 18% (57) Trabajadora 35% (48).	.05	- 18
Miller y Swanson (1958)	Indicador: "Supon que tu hijo está haciendo algo que a tí te parece muy peligroso e incorrecto, ¿tú le avisas de lo incorrecto de su acción? Media-alta 15% (33) Baja-baja 31% (65)	N.S.	- 16
Bayley y Schaefer (1960)	Indicador: grado de castigo-item no especificado. 1929: Chicos Chicas 1938: Chicos Chicas		r = -.31 r = -.12 r = -.23 4 = -.08

TABLA N° V I. HALLAZGOS DE ALGUNOS ESTUDIOS SOBRE EL CASTIGO FISICO (Continuación)

88

REFERENCIAS	PORCENTAJES DE CASTIGO FISICO	N.S.	PUNTOS DE DIFERENCIA ENTRE LOS PORCENTAJES
Elder y Bowerman (1963)	Indicador: "Que haces (Padre o Madre) cuando tu hijo pega, insulta o desobedece.		
	Uso de castigo físico.		
	Padre-hijo		
	Media 37% (110) Baja 44% (147)		- 7
	Padre-hija		
	Media 18% (53) Baja 28% (96)		- 10
Heinstein (1964) (citado en Erlanger, 1974)	Indicador: castigo físico como método normal de castigo		
	Ejemplo I		
	Madre-hijo:		
	College ed. 58% (80) No college 52% (352)	N.S.	+ 6
	Madre-hija		
	College ed. 44% (72) No college 51% (304)	N.S.	- 7

TABLA N° VI . HALLAZGOS DE ALGUNOS ESTUDIOS SOBRE EL CASTIGO FISICO (Continuación)

REFERENCIAS	PORCENTAJE DE CASTIGO FISICO	N.S.	PUNTOS DE DIFERENCIA ENTRE LOS PORCENTAJES
Heinstein (1964) (citado en Erlanger, 1974) (continuación)	Ejemplo II Madre-hijo College ed. 49% (88) No college 53% (321)	N.S.	- 4
	Madre-hija College ed. 38% (96) No college 55% (288)	.01	- 17
68 Mc Kinley (1964)	Indicador: uso de técnicas de disciplina, relativamente severas. Madre-niño: Clase alta 40% (62) Clase baja 47% (92)	N.S.	- 7
	Padre-niño: Clase alta 33% (72) Clase baja 49% (92)	.05	- 16
Waters y Crandall (1964)	Indicador: Una escala con un rango que va desde reprimendas medias hasta un castigo severo. El estatus socioeconómico y la conducta maternal (el sexo del niño no dió diferencias)	.01	r = .25
Kohn (1963, 1969)	Indicador: datos sobre si el castigo físi- co se usa ocasionalmente o frecuencia frente infrecuentemente o nunca. Madre-hijo: Media 14% (79) Trabajadora 16% (82)	N.S.	- 2

TABLA VI . HALLAZGOS DE ALGUNOS ESTUDIOS SOBRE EL CASTIGO FISICO (Continuación)

REFERENCIAS	PORCENTAJES DE CASTIGO FISICO	N.S.	PUNTOS DE DIFERENCIA ENTRE LOS PORCENTAJES
Erlanger (1974)	Indicador 1: "Con frecuencia le pego al niño"		
	Hombres: Media 20% (25) Trabajadora 35% (112) Mujeres: Media 25% (41) Trabajadora 34% (90)		- 15 - 9
	Indicador 2: Aprobar pegar en determinadas situaciones que se mencionaron College ed 38% (59) h.s., o menos 42% (137)		-5

06

- a) Esta tabla es el compendio de la investigación de Erlanger sobre diferencias de clase social y uso de castigos físicos (1974: 70-72).
- b) Los números en paréntesis indican frecuencia.

Este autor condena su uso frecuente en las investigaciones que se llevan a cabo sobre la familia porque *tales conjuntos tienden a no tener una base teórica; enmascarar más que dar mayor cuerpo a la teoría sobre la familia* (1975: 325).

Una crítica similar se puede hacer al grupo y a la combinación de indicadores usados en las medidas de varias variables dependientes estos problemas ponen al descubierto las serias dificultades que se encuentran a la hora de comparar y de calibrar la validez.

Por tanto, partiendo de que existen diferencias metodológicas, no podemos sorprendernos ante la considerable variación de los resultados que estudian este mismo concepto y lo bajo de las correlaciones.

3.2. Clase Social y Modelos de Interacción Familiar

Los autores señalan que la clase social se relaciona con diferencias en los mecanismos de educación parental. Se ha considerado que la utilización del castigo físico como técnica disciplinaria se limitaba a los padres de clase social baja (Bronfenbrenner, 1958; Musitu y Clemente, 1985), aunque recientes trabajos han cuestionado este supuesto. El castigo físico tiene una prevalencia mucho más alta de lo que se había reconocido anteriormente (Gil, 1970), y es bastante cuestionable que su uso se restrinja a las familias de clase baja (Erlanger, 1974; Parke y Collmer, 1975).

Precisamente Grusec y Kuczynski (1980) en un estudio realizado con una muestra de 20 madres con hijos de cuatro y siete años y que pertenecían a la clase media, demostraron que éstas utilizaron el castigo físico en una proporción nada despreciable del 68%. Otra forma de castigo, la retirada de privilegios fué utilizada por el 95% de las madres que componían la muestra. En definitiva este estudio demuestra que el castigo en sus distintas formas se utiliza por los padres de distintos niveles sociales, aunque los estudios que incluyen varias clases sociales señalan una frecuencia mayor de uso en la clase baja (Knight, Kagan y Buriel, 1982).

El primer estudio observacional dirigido especialmente al análisis de las diferencias interclases en relación con la interacción madre-hijo fue publicado por Zurich en 1961. Participaron en él , 80 madres divididas por igual en dos grupos, uno de clase media y otro de clase baja, y sus hijos. La interacción de la madre con su hijo se observó en el laboratorio, registrándose a partir de una serie de categorías derivadas de las elaboradas por Merrill (1946), Bishop (1951) y Schalock (1956). Los análisis de los datos revelaron que las madres de clase media manifestaron con más frecuencia los siguientes tipos de conductas: dirección, ayuda, observación atenta, implicación en el juego, adaptación y enseñanza. Sin embargo, no aparecieron diferencias entre las madres de distintas clases sociales en categorías comportamentales como: interferencia, alabanza, afecto, falta de cooperación o críticas. Pero a pesar de que este estudio se planificó y se diseñó adecuadamente, el artículo en que se exponen los resultados no incluye información sobre los

criterios utilizados para clasificar la clase social, lo cual debe tenerse en cuenta en la valoración de los resultados.

Otro de los primeros estudios observacionales de la conducta maternal fue realizado en 1962 por Hess y Shipman (1965, 1967, 1968). Se seleccionó a las familias participantes de acuerdo con criterios de clase social. El grupo A estaba compuesto por ejecutivos, empresarios y profesionales de tipo administrativo. El grupo C sólo tenía una educación elemental con un nivel profesional especializado o semiespecializado. El grupo D poseía las mismas características que el grupo C, pero los padres habían abandonado el hogar y las familias recibían asistencia pública. Todas estas madres fueron entrevistadas en sus hogares, y posteriormente en el laboratorio, se observaba como enseñaban a sus hijos una serie de tareas.

Los resultados de los análisis realizados por Hess y Shipman señalaron que las madres de la clase media, comparadas con las de la clase más baja, utilizaron menos información física, más manifestaciones de orientación y motivación, aplicaron más refuerzos positivos y menos negativos y un lenguaje más específico cuando pedían al niño que discriminara. De todos modos, conviene señalar que éstas eran diferencias relativas y que este tipo de conductas no estaban ausentes totalmente en las madres de clase baja.

En un trabajo de Bee y colaboradores (Bee et al. 1969) se replicó y amplió a otras dimensiones de la interacción madre-hijo los hallazgos de

Hess y Shipman (1965, 1967) respecto de las diferencias existentes entre clases sociales respecto a comportamientos maternos. Estos investigadores observaron la interacción entre madres de clase media y de clase baja con sus hijos de 4 a 6 años.

Los datos presentados por los autores indicaron que de las ocho categorías comportamentales que se registraron en la situación no estructurada, cuatro mostraron una diferencia significativa en relación con la clase social. En comparación con las madres de clase baja, las madres de clase media eran menos dominantes, desaprobaban en menor grado a sus hijos, les ofrecían más información y les prestaban una mayor atención. No hubo diferencias interclases en la proporción de sugerencias, aprobaciones o preguntas que las madres hicieron a sus hijos. Los datos recogidos durante la tarea de construcción de la casa señalaron que de las nueve categorías de comportamiento maternal que se codificaron, en seis existían diferencias. Las madres de la clase media y sus hijos utilizaron más tiempo en realizar la tarea, les hicieron más sugerencias, ayudándoles a concentrarse en los aspectos fundamentales del trabajo. Sin embargo, las madres de clase baja se involucraron con mayor frecuencia en la actividad del niño, utilizaron significativamente más retroalimentación negativa, e hicieron a sus hijos indicaciones más específicas y concretas que las madres de clase media.

Otro estudio observacional bastante semejante a los anteriormente expuestos fue el realizado por Kamii y Radin (1967), que observaron la conducta de la madre en relación a sus hijos de 4 años,

mientras se les entrevistaba en sus hogares. Los resultados demostraron que las madres de clase media respondieron con una frecuencia mayor a las necesidades socioemocionales del niño de lo que lo hicieron las madres pertenecientes a la clase baja. También, tanto verbalmente como gestualmente expresaron a sus hijos afecto en mayor medida. Con respecto a la utilización de técnicas de influencia, la comparación entre los dos grupos de clase social mostraron que, cuando pedían algo sus hijos, las madres de clase baja emplearon más órdenes sin explicaciones y también les consultaron con menor frecuencia.

El análisis de las diferencias de clase social en el comportamiento maternal asimismo fue el objetivo del estudio de Kogan y Wimberger (1969). Los resultados señalaron que las madres de clase media estuvieron de acuerdo con sus hijos más a menudo que las madres de clase baja. Sin embargo, este último grupo hizo menos sugerencias a sus hijos y les dió más órdenes de una manera *poco amistosa* y autoritaria que el grupo de las madres de clase media. No hubo diferencias significativas en el conjunto de explicaciones e informaciones suministradas por las madres a sus hijos.

El estudio realizado por Brophy (1970) tuvo un objetivo más concreto que los anteriores. Este autor se propuso analizar las diferencias de clase social respecto a la especificidad de etiquetas verbales de las madres y de las técnicas utilizadas por éstas para centrar la atención de sus hijos en una situación de enseñanza. Las madres de clase media emplearon consistentemente más tiempo en orientar a sus hijos en su

trabajo, les ayudaron a concentrar su atención en los aspectos importantes, y dieron a los niños instrucciones que incluían rótulos verbales. Por el contrario, las madres de estatus social bajo intentaron mostrar a los niños lo que debían hacer con una rápida demostración y después procuraron enseñarles a través de una información correctiva.

También Streissguth y Bee (1972), comparando las prácticas educativas de madres de distintos niveles académicos, encontraron unas prácticas más *eficaces* entre madres con una educación superior, que las que tenían una educación de tipo medio, o en las de educación elemental. En situaciones en las que las madres enseñaban a sus hijos nuevas habilidades, las que poseían una educación superior era cuatro veces más probable que usaran refuerzos positivos, y una menor proporción de críticas y desaprobaciones. Estos resultados son muy semejantes a los que se derivaron del trabajo llevado a cabo por Phinney y Feshbach (1980), que observaron a 63 díadas madre-hijo, pertenecientes a la clase media y a la clase baja inglesa durante actividades de enseñanza semiestructuradas, seleccionadas para niños de tres años. Las madres de clase media utilizaron menos verbalizaciones negativas e imperativas e hicieron un mayor número de preguntas a sus hijos, lo cual manifiesta un estilo de enseñanza menos directo. Por el contrario, las madres de nivel bajo mostraron comportamientos no verbales claramente más intrusivos, moviendo las piezas y guiando físicamente a los niños.

Estos distintos estilos de enseñanza entre las clases sociales han demostrado tener una consistencia inter-cultural. Feshbach (1973b, 1973d)

estudió los estilos de refuerzo de las madres, no sólo en EE.UU., sino en Israel e Inglaterra. Sus resultados revelaron que en la muestra de niños americanos blancos de clase media las madres utilizaron más refuerzos positivos que negativos, mientras que en las madres de niños negros pertenecientes a la clase baja apareció la tendencia contraria. Las comparaciones inter-culturales indicaron que las madres de clase media mantuvieron este estilo, con independencia de la cultura a la que pertenecían: americana, inglesa o israelita. Sobre la base de estos datos, Feshbach concluyó que *El refuerzo puede ser un factor -no el único ni el más significativo, sino un importante factor-, que mediatiza las diferencias socioeconómicas en capacidad cognitiva y en rendimiento académico.*

Posteriormente, Laosa (1978) analizó en familias Chicanas los efectos del estatus ocupacional y académico materno sobre las estrategias que las madres utilizaban para enseñar a sus hijos de cinco años tareas cognitivas perceptuales. Los resultados más destacables fueron los siguientes:

- La utilización del modelado, o demostración física de la madre de cómo se realizaba la tarea, y el castigo físico se correlacionan negativamente con su nivel académico.

- La alabanza o aprobación verbal y el número de preguntas que se hacían al niño, se correlacionaron positivamente con el número de años de educación formal completados por la madre.

- La desaprobación verbal o crítica y las demostraciones de afecto no presentaron una correlación significativa con el nivel de educación de la madre, es decir, que se utilizaron con la misma frecuencia por madres de distintos niveles académicos.

Sin embargo, las estrategias de enseñanza de las madres cambiaron en función de su rango profesional. Esta circunstancia sugiere tal vez una mayor adecuación del nivel académico en la planificación de estudios que se plantean la discriminación de diferentes estilos de educación y enseñanza parental.

Además de Laosa, otros autores también han encontrado una relación positiva entre estatus socioeconómico y dimensiones afectivas en las relaciones padre-hijo. Elder y Boverman (1963) hallaron diferencias, aunque no alcanzaron nivel de significación en el porcentaje de alabanzas o aprobación que los padres de clase media y clase baja dirigían a sus hijos. El grado de apoyo y afecto expresado por los padres de clase media a sus hijos fue más elevado.

Resultados semejantes fueron obtenidos en el primer gran estudio observacional sobre clase social y comportamiento maternal, y fue realizado en 1940 en el Instituto Fels y publicado en 1964 por Waters y Crandall (1964). Las familias eran blancas y su clase social fue evaluada a partir del índice Hollingshead.

A partir de los datos se encontró una relación positiva significativa entre el estatus socioeconómico de la madre y su aprobación respecto a las acciones del hijo. Sin embargo, las correlaciones entre la clase social de la madre y la protección y afecto dirigido al niño, aunque positivas, no fueron significativas. Pero en el estudio de Thomas y colaboradores (1974) sí aparecieron diferencias significativas entre clases sociales respecto a variables de afecto parental en una numerosa muestra de padres y madres de S. Francisco, Minneapolis, St. Paul y New York. De acuerdo con lo esperado, la relación entre estatus socioeconómico de la familia y el afecto de los padres fue positiva.

A partir de los resultados obtenidos en su investigación del 78, Laosa planteó la hipótesis que el grado de escolarización alcanzado por los padres es un mecanismo poderoso en la evolución de los procesos de interacción familiar. Para comprobar esta hipótesis Laosa (1980b) diseñó un estudio que le permitiera evaluar las posibles diferencias existentes en cuanto a estrategias de enseñanza en dos poblaciones étnicas distintas, y si las posibles diferencias subsistían o desaparecían después de eliminar las influencias debidas al nivel de escolarización.

Los resultados proporcionaron una clara evidencia de las diferencias en cuanto a estrategias de enseñanza entre estos dos grupos culturales, pero muy posiblemente éstas se debían a desigualdades en el nivel de escolarización logrado por las madres ya que desaparecieron cuando éste se mantuvo constante.

Laosa (1982a) al reexaminar los resultados de los estudios citados concluyó que parece existir una similitud entre el tipo de estrategias utilizadas por las madres de un nivel educativo elevado y el estilo académico de las escuelas infantiles. Estas madres enseñan fundamentalmente a sus hijos por mecanismos verbales como alabanzas y preguntas, lo que indica que imitan en cierta manera el estilo de enseñanza de las escuelas en las que han pasado gran parte de sus propias vidas. Y precisamente esta concordancia entre el sistema educativo familiar y el escolar facilita el que la transición entre ambos se lleve a cabo con éxito, tal y como fue puesto de manifiesto por este mismo autor anteriormente (Laosa, 1977).

También investigadores relevantes dentro de la línea piagetiana se han interesado por clasificar la asociación existente entre los tipos de interacciones padre-hijo, y el desarrollo del niño en los aspectos sociales y cognitivos. Así, un punto central en la línea de trabajo seguida por I. E. Sigel ha sido el desarrollo del pensamiento representacional en el niño, y en repetidas ocasiones ha afirmado que los padres desempeñan en este aspecto un papel fundamental (Sigel, 1970, 1971, 1972; Sigel y Cocking, 1977).

El pensamiento representacional consiste en:

1) La capacidad para trascender el ambiente físico y el presente inmediato a través de la representación de sucesos, objetos y situaciones en términos mentales;

2) La capacidad para relacionar el pasado con el presente, y el presente con el futuro y

3) La habilidad de expresar estas construcciones en términos mentales.

El pensamiento representacional, de acuerdo con Sigel, se desarrolla en parte en función de las clases de estrategias utilizadas por los padres en la relación con sus hijos. Las estrategias de distanciamiento son las más adecuadas para ello, ya que sirven para separar mentalmente al niño del presente inmediato. Existen tres niveles de estrategias verbales de distanciamiento, clasificadas en función del nivel de las demandas de operaciones mentales que se le plantean al niño:

1º) Demandas de bajo nivel: etiquetar, definir atributos, informar y demostrar.

2º) Demandas de nivel intermedio: secuenciar, reproducir, describir semejanzas, describir diferencias, estimar, enumerar, inferir semejanzas, inferir diferencias, clasificar simétricamente, clasificar asimétricamente y sintetizar.

3º) Demandas de elevado nivel: evaluar (consecuencias, esfuerzos, necesidades), inferir relaciones causales, generalizar, transformar, planificar, verificar, concluir, proponer alternativas y resolver conflictos.



Precisamente, según se deriva de una serie de investigaciones realizadas por Sigel y colaboradores, los padres de distintas clases sociales utilizan diferencialmente estas estrategias de distanciamiento. En un estudio realizado por Sigel y Olmsted (1970) los niños pertenecientes a la clase baja tuvieron más dificultad para clasificar representaciones pictóricas que sus referentes tridimensionales, lo cual es indicativo de un pensamiento representacional poco elaborado. Además este tipo de actuación por parte de los niños se relacionó con el tipo de interacciones padres-hijos. Los padres de los niños de clase baja (negros) se centraron en el presente y lo aparente, prestando poca atención a la planificación o representación de resultados anticipados. Por el contrario, los padres de clase media, cuyos hijos no manifestaron ninguna dificultad en la ejecución de la tarea, utilizaron estrategias de distanciamiento, que elicitaron una competencia representacional más cualificada.

En un trabajo posterior de Sigel y colaboradores (Sigel, McGillicuddy DeLisi y Johnson, 1980), en el que tomaron parte 120 familias de dos niveles socioeconómicos y diferentes estructuras familiares, también se encontró una relación entre las estrategias de distanciamiento utilizadas por los padres y el desarrollo cognitivo de los niños de 4 años evaluados por pruebas de memoria, de conservación de la cantidad y de conceptualización. Además estas estrategias cambiaron de acuerdo con variables de estructura familiar y estatus socioeconómico.

Jones, Rickel y Smith (1980) analizaron la relación existente entre las prácticas maternas de cuidado y las estrategias de solución de

problemas sociales. El nivel de educación de la madre se asoció positivamente con la utilización por parte del niño de la demora de gratificación como estrategia de solución de un problema interpersonal. Así mismo, mantuvo una correlación positiva con el apoyo y afecto maternal, mientras correlacionó negativamente con la restricción de la madre.

Generalmente las diferencias observadas en los tipos de interacción familiar en las distintas clases sociales se han explicado en función de los déficits psicosociales existentes en las familias de nivel socioeconómico más bajo. Se piensa que este tipo de familias poseen ciertas características que impiden un funcionamiento interpersonal óptimo. Sin embargo, otra explicación plausible es que se deban a factores metodológicos ya que, a excepción de un número de estudios muy limitado, no se han controlado variables que puedan influir en los resultados, como ausencia del padre, edad y sexo del niño, tamaño de la familia, e instrumentos utilizados. Lo cierto es que algunos estudios que han controlado más estrictamente las variables en juego han aportado menos diferencias en interacción familiar respecto a clases sociales, como el realizado por Henggeler y Tavormine (1980), que en una muestra de padres y madres de niños adolescentes encontraron resultados semejantes a los obtenidos por Zeglob y Forehand (1975), y que demuestran que el contenido de la tarea es una variable que puede producir variaciones en los resultados. Estos autores señalaron que en relación a las madres de clase baja, las madres de clase media dirigieron críticas a sus hijos más a menudo en un periodo de juego libre. Sin embargo, les hicieron menos

preguntas y les dieron menos órdenes en una situación semiestructurada de enseñanza. Estos datos indican que la estructura de la tarea, junto con el contenido de la misma, evocan diferentes tipos de interacción familiar en distintas clases sociales.

Por último, Borduin y Henggeler (1981) utilizaron un método observacional para examinar los efectos de la clase social también en dos situaciones, de laboratorio y de juego libre. Los sujetos fueron 32 madres y sus hijos de cuatro años, a los que se clasificó en dos grupos socioeconómicos, clase media y baja. Además, se controló la edad del niño, el tamaño de la familia y el orden de nacimiento. Los resultados obtenidos no revelaron efectos significativos de la clase social respecto al tipo de relaciones entre las madres y sus hijos preescolares en ninguna de las dos situaciones de observación.

Pero, a pesar de las limitaciones, los trabajos e investigaciones que se han expuesto en este punto se puede concluir que la clase social constituye un factor fundamental de presión ambiental que contribuye notablemente al surgimiento de una pluralidad en los mecanismos de interacción padres-hijos, lo cual es debido en buena parte a la propia naturaleza humana. Los seres humanos se adaptan tanto a la ecología natural como a los ambientes que ellos mismos han creado colectivamente. Y puesto que las relaciones padres-hijos tienen lugar en un determinado conjunto de circunstancias físicas, económicas y culturales, como resultado del lógico proceso de adaptación inherente a la propia naturaleza humana, surge la diversidad observada en el comportamiento parental en

las diferentes clases sociales. Esto se evidencia claramente a partir de las conclusiones que se derivan de los estudios expuestos en este apartado y que generalmente muestran una tendencia consistente: el estatus socioeconómico se relaciona positivamente con el apoyo y el afecto de los padres, y negativamente con la utilización por parte de éstos de una aproximación de enseñanza fundamentalmente directiva, basada en órdenes e imposiciones.

3.3. Teorías sobre Clase Social y Modelos de Interacción Familiar

La socialización ha sido tratada por numerosas teorías. Los principales paradigmas teóricos de las ciencias sociales y de la conducta se han preocupado por el modo que el niño se convierte en una persona internada en una sociedad y como las personas cambian en el curso de su vida. Sin embargo, el número de teorías decrece considerablemente cuando nos centramos de modo específico en la influencia de la clase social en la interacción padre-hijo. Es seguro que algunas de las teorías generales tienen algo que decir sobre esta relación, pero su valor o utilidad para los hallazgos en esta área tienen aún que ser establecidos.

La mayoría de nuestra atención se va a centrar sobre las teorías *específicas* del tema. Estas teorías tienen de peculiar que explican un fenómeno social más limitado, son menos abstractas que las teorías generales y están más cerca de los datos empíricos. Como estamos

interesados en explicar las diferencias de clase social en la socialización, las teorías sobre estas relaciones diferirán en términos de conceptos *intermedios* y variables que ellas utilizan para unir la clase social a las interacciones padre-niño. Con respecto a las teorías *específicas*, podemos hacer una distinción entre aquellas que focalizan su atención en conceptos *ideológicos* tales como valores, creencias, opiniones y entre otras en las que su atención está centrada sobre la *estructura* o forma de las relaciones sociales y el proceso de los grupos y en un tercer grupo de teorías donde el énfasis se encuentra en conceptos *psicológicos*, es decir, en los mecanismos que relacionan la clase social con la conducta de los padres. Así pues, podemos decir que hay tres tipos de teorías *específicas*: ideológica, estructural y psicológica.

3.3.1. Teorías Ideológicas

Desde una perspectiva histórica y en términos del desarrollo de las ideas sobre la relación entre clase social y socialización es adecuado comenzar por exponer la síntesis de los estudios clásicos llevados a cabo por Bronfenbrenner hasta el final de 1950. Este autor ordenó los estudios cronológicamente para mostrar los cambios en las prácticas disciplinares de los padres donde antes se habían encontrado resultados contradictorios. Comparando los resultados de 15 estudios llevados a cabo desde 1932 a 1957, Bronfenbrenner demostró que las madres americanas se habían hecho más *permissivas* con respecto a los modelos de cuidado que utilizan con sus niños, con la comida, el control de los esfínteres, etc; pero que estos

cambios se habían producido en la mayoría de los casos, entre las madres de clase media más que en las de clase baja. De hecho desde 1930 hasta cerca de 1945 se encontró que las madres de clase baja eran consistentemente más permisivas que las madres de clase media. Las madres de clase baja, tendían a alimentar al niño con el pecho siguiendo las demandas del bebé, lo destetaban también más tarde y empezaban el entrenamiento del control de los esfínteres a mayor edad del niño. Después de la segunda guerra mundial se encontró que las madres de clase media eran más permisivas en todas estas áreas.

Lo interesante de todo esto es la explicación de Bronfenbrenner del por qué de estos cambios y por qué se puede esperar que persista la distinción entre las clases. Observó que los cambios en las prácticas de la crianza empleados por las madres de clase media correspondían a los cambios que aconsejaban los especialistas en este tema. Este autor citó el contenido del análisis del boletín de Wolfenstein sobre el cuidado de los niños en Estados Unidos, editado en la época que se llevó a cabo este estudio. Dicho autor describe cómo se les inculcaba a las madres a unas prácticas de crianza rígidas tanto en la alimentación como en los cuidados en general; esto se dio en el período entre los años 29-30.

Pero en periodos sucesivos tuvo lugar un cambio, y los expertos empezaron a promulgar la necesidad de la permisividad y la indulgencia con los niños. Las concepciones académicas de la naturaleza humana del desarrollo del niño empezaron a cambiar en esta época, desde la psicología de Watson hasta las bases de varias teorías neo-Freudianas y ello empezó a

reflejarse en la recomendación de que las relaciones entre padres-niño deben ser más permisivas. Bronfenbrenner argumentó que las madres de clase media estaban más expuestas que las madres de clase baja a la información respecto del cuidado del niño. Concluyó que las madres de clase media pueden cambiar sus prácticas porque éstas están más influenciadas por lo que los expertos dicen y creen que es lo más correcto. Sin embargo, los cambios en los padres de clase baja son más lentos porque están menos educados y están menos expuestos a los consejos profesionales sobre lo que se debe hacer en la crianza.

Bronfenbrenner explica su conclusión así:

Las prácticas de crianza tienden a cambiar más rápidamente en este segmento de la sociedad porque tienen mayor acceso y son más receptivos a los agentes de cambio.

Esta proposición, por lo tanto, sugiere que el mecanismo por el cual la clase social afecta a la conducta de los padres es la exposición diferencial de los padres a los medios de comunicación de masas y al consejo de los profesionales. Desde este punto de vista los padres de clase media tienen un acceso más fácil a los agentes de cambio y son más receptivos a esos agentes de cambio que los padres de clase baja. Esta secuencia la podemos exponer de la siguiente manera:

Estatus Socio- económico	_____	Aumento de exposición a los agentes de cambio a cerca de las ideas sobre la crianza	_____	Cambio en las prácticas de la crianza
-----------------------------	-------	---	-------	---

Este modelo pues, localiza los contenidos de las ideas sobre la crianza y su fuente de cambio en *los agentes o agencias de cambio*, como por ejemplo los medios de comunicación de masas y varias categorías de profesionales que escriben sobre los modos y prácticas de la misma. En esta concepción no se dice nada sobre las diferencias en las condiciones de vida que están asociadas con la clase social *per se*, las cuales pueden ser una fuente de ideas y creencias sobre la crianza. En otras palabras, el análisis de Bronfenbrenner para explicar los cambios de ideas sobre la crianza va más allá de la clase social y el sistema familiar.

Por otro lado, la mayoría de las otras *teorías ideológicas* de clase social y socialización admiten una unión funcional entre la clase social y las prácticas de crianza. Estas teorías consideran que la base de las diferencias de clase se encuentran en las condiciones de vida que van acompañando a la posición social (especialmente condiciones en lo que respecta a la ocupación y a los recursos económicos). Estos factores posibilitan a los padres que tengan más o menos orientación, educación, etc., lo cual influirá en sus hábitos de crianza. En este sentido, estas teorías se encuentran dentro de la tradición intelectual en sociología que se preocupa de las bases de la estructura social del conocimiento y la opinión, la tradición de Marx, Durkheim, Weber y Mannheim.

Vamos a continuación a analizar una de las teorías más significativas y cuidadosas de este grupo es la de Melvín Kohn (1963, 1969). Este autor destacó la ocupación de una persona como la nota más significativa de su clase social. Distinguió entre ocupaciones de *cuello blanco* y ocupaciones de *cuello azul*. Kohn argumentó que las condiciones y las características de la ocupación determinan los valores y las perspectivas que uno adopta en la vida y que todo ello lo transmiten los padres en la socialización de sus hijos y que entre ambos grupos existen diferentes valores y pensamientos y que esto se traduce en la relación padre-hijo en un estilo diferente de interacción y en una transmisión de valores diferente.

Kohn da algunas interpretaciones diferentes sobre los hallazgos de Bronfenbrenner. Este último autor interpretó las diferencias existentes en las prácticas de socialización entre la clase media y la baja como un fenómeno fundamentalmente histórico. Kohn, sin embargo, interpreta estos cambios como el reflejo de las influencias profundas y los valores muy diferentes entre ambas clases sociales. Estos valores están en función los de la ocupación, de donde emergen y no parecen haber cambiado apreciablemente en ese tiempo. Esto se explica porque Kohn considera que en los padres investigados por Bronfenbrenner ni hubo cambios en la *calidad* de la relación padres-hijo en la clase media ni en la clase baja; las características de la relación no cambiaron: 1) Las relaciones padre-niño en la clase media tendían a exigir al hijo más orden y disciplina; 2) Los padres de clase media tenían muchas expectativas hacia sus hijos con respecto a la responsabilidad, progreso y eficacia en el colegio; 3) Los

padres de clase baja eran más tendentes, de modo consistente, a usar castigo físico para disciplinar a su hijo, mientras que los padres de clase media utilizaban más el razonamiento, el fomentar en el niño el sentimiento de culpa y otros métodos psicológicos. Así pues, estas características mencionadas, siguiendo con el razonamiento de Kohn, son más significativas y conectan de modo más cercano con los valores de los padres que con los cuidados específicos, los cuales se encontró que habían cambiado. Sin embargo, con respecto a las prácticas de crianza, Kohn mantiene que los valores de la clase media se caracterizan por tener predisposición a ser receptivos y a seguir los consejos de los expertos (1969: 7)

El núcleo principal de la visión de Kohn es que las opiniones, valores e ideologías que de las personas, expresan en sus conductas pueden ser un indicio de su posición en la estructura social (1969: 8). Y el aspecto más importante de la estructura social es el nivel de la clase social, porque esta afecta de modo muy importante a las condiciones de vida:

Los miembros de diferentes clases sociales, en virtud de su empleo o porque sufren diferentes condiciones de vida, ven el mundo de modo diferente, desarrollan diferentes concepciones de la realidad social, diferentes aspiraciones, esperanza, miedos y diferentes concepciones de lo deseable (1963: 471).

Así pues vemos que en las opiniones de Kohn aparece una unión lógica entre los efectos de la clase social y la conducta de los padres. Nos

encontramos que el concepto de *valor* que Kohn define como la *concepción de lo deseable*, no es más que el criterio para guiar y dirigir la acción; y se vuelve el concepto central a la hora de unir la posición en el sistema social y las prácticas de socialización de los niños. Es decir, los valores de los padres, las distinciones que hacen según el sexo de los hijos, etc., no son más que el resultado de las *condiciones de vida* asociadas con la *clase* y la *posición social*.

Con respecto a las diferentes condiciones de vida que distinguen a las clases sociales, Kohn (1969) identificó tres vías que son las que diferencian a las ocupaciones de la clase media (cuello blanco) de las ocupaciones de la clase baja (cuello azul): 1) las ocupaciones de la clase media requieren fundamentalmente que el individuo utilice más las ideas y los símbolos, mayores relaciones interpersonales; los trabajos de la clase baja se caracterizan porque manipulan más los objetos físicos que el manejo con símbolos o ideas, y este tipo de trabajo requiere menos habilidades interpersonales; 2) las ocupaciones de *cuello blanco* requieren una mayor complejidad en el trabajo y requieren una gran dosis de flexibilidad y de individualización; mientras que en las ocupaciones de *cuello azul* el individuo está más sujeto a un trabajo más monótono y *standar*; 3) el grado de sumisión es mayor en las ocupaciones de *cuello blanco* que en las ocupaciones de *cuello azul*. Del resultado de todas estas diferencias de las condiciones en las ocupaciones y sus circunstancias surgen dos orientaciones básicas de valor. Los trabajadores de *cuello blanco* tienden a expresar valores que están en la línea de la auto-dirección. Estos valores son la libertad, el individualismo, la

iniciativa, la creatividad y la autoactualización; los trabajadores de *cuello azul* tienden a mostrar valores de *conformidad* a las normas estándar tales como obediencia, meticulosidad, pulcritud. Lo más esencial en este conjunto de valores es que la *autodirección* se centra sobre las conductas *internas* estándar, mientras que la *conformidad* se centra en las reglas *externas* impuestas.

El último punto de unión en este esquema teórico está entre los valores de los padres y su conducta. Kohn mantiene que la orientación de los valores no es más que el reflejo del estilo de la disciplina de los padres. Así pues, los padres de *cuello azul* que consideran importante la obediencia, educarán y socializarán a sus hijos en base a sus creencias sobre el mundo y las cosas. Del mismo modo, esto ocurre entre los padres con ocupaciones de *cuello blanco*.

Sobre las bases de este análisis de la relación entre clase social y valores de los padres Kohn concluye: *en esta sociedad diversa ... la clase social marca los principales valores de los hombres* (1969: 72).

Wright y Wright (1976) intentaron replicar y extender la tesis de Kohn; para ello recopilaron datos desde 1973 en un estudio general social NORC. Estos autores encontraron que la clase social daba entre el 41 por ciento y 63 por ciento de la varianza total de la autodirección explicada por el modelo de Kohn. Las otras variables estudiadas incluían: lugar de residencia, tamaño de la familia, variables de la familia (número de niños, el estatus que tiene el empleo de la esposa, felicidad marital, raza,

religión). Aunque la clase social fue la variable más importante, Wright y Wright no comparten el énfasis que pone Kohn en la clase social *pasando por alto, al menos, dos quintas partes o quizá hasta tres quintas partes de la varianza explicada en la variable dependiente*. Por otro lado, Kohn (1976) criticó a Wright y Wright (1976) por comparar los efectos de la clase social con una serie de mal definidas variables sin fundamentación teórica. Este procedimiento puede incrementar la cantidad de varianza explicada, como dice Kohn, pero no contribuye a entender cual es el proceso de la formación de valores.

Siguiendo con el trabajo de Kohn este autor encontró que la educación que no tenía que ver con la ocupación, mostraba unos efectos independientes muy fuertes. De hecho, esta variable fue tan fuerte como la ocupación. Kohn interpretó estos hallazgos afirmando que las relaciones de clase se construyen a partir de un cúmulo de efectos de las experiencias educativas y de la educación.

Existen, sin embargo, algunas dudas sobre si los efectos de la educación y la ocupación son independientes y acumulativos. Wright y Wright (1976) encontraron claramente que la educación era más importante que la ocupación para explicar el valor de la auto-dirección. Cuando se controlaba la educación, la relación entre ocupación y auto-dirección desaparecía, mientras que cuando se controlaba la ocupación, la relación entre educación y autodirección aún era estadísticamente significativa. En este mismo sentido, Scheck y Emerick (1976) también encontraron que la educación era más importante que la ocupación y no las *condiciones* del

trabajo, y lo que Kohn recalca es que la primera variable es la más importante para entender como surgen los valores. En un análisis más reciente, Kohn (1976) mostró que las condiciones de la ocupación tienen un fuerte efecto sobre las variables independientes de los efectos de la educación. La importancia de la educación no es incompatible con el modelo básico de Kohn. Este autor argumenta que la educación es la consecuencia, en su mayor parte, de los valores de los padres porque ésta facilita la flexibilidad intelectual y la amplitud de las perspectivas. Ambos factores son ingredientes necesarios para los valores de auto-dirección.

3.3.2. Teorías Psicológicas

Las teorías que están incluidas en este grupo consideran que las variables mediadoras más importantes entre clase social e interacción padres-niño son los estados psicológicos y las características personales de los padres, los cuales están afectados por la posición en el sistema social. Generalmente se han relacionado atributos positivos a los miembros de las clases sociales altas y características negativas a los de la clase baja. La explicación general del modelo de las teorías psicológicas es la siguiente: Las condiciones de vida que se relacionan con las clases sociales bajas afectan la adaptación personal, la competencia y el sistema de valores, y todo esto se refleja en la interacción padres-niño y en general en el ambiente familiar. Así pues, a partir de este razonamiento se puede esperar que las técnicas de disciplina que usan los padres de clase baja deberán ser más punitivas y agresivas que los padres de clase media. El

grado de poder que ejercen los padres sobre el niño variará inversamente con la clase social; y el nivel de afecto y apoyo emocional en las relaciones padre-niño estará muy relacionado con la clase social.

Existen bastantes datos empíricos que apoyan las diferencias de clase social en el grado de apoyo y severidad de la disciplina. Pero la cuestión importante aquí es saber si esta relación está en función de frustraciones experimentadas por los padres. En este sentido Mc Kinley (1964), considerando los efectos de la frustración en la conducta de los padres, tomó en cuenta dos variables: grado de satisfacción en el trabajo y grado de autonomía. Este autor encontró que la satisfacción en el trabajo estaba inversamente relacionada a la severidad del padre a la socialización del niño; respecto a la autonomía en el trabajo halló la misma desviación.

En general, las teorías psicológicas no han ayudado a entender las relaciones entre clase social y la interacción padres-hijo porque se han centrado, sobre todo, en las consecuencias de la pobreza (Cfr. Oscar Lewis, 1959, 1966a y b, 1968), y las consecuencias psicológicas de las interacciones padres-hijo han sido olvidadas

3.3.3. Teorías Estructuralistas

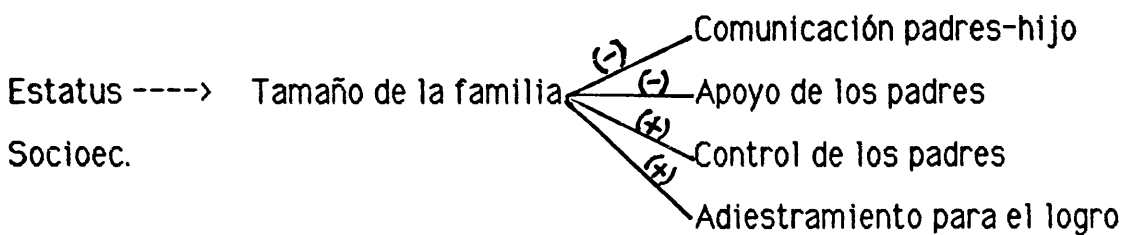
En las teorías ideológicas el punto de atención se centra sobre los valores, las creencias y la ideología como mediadores entre la clase social y la socialización. Las teorías estructuralistas, sin embargo, destacan que

las variables que influyen en este proceso de influencia son tales como el tamaño de la familia, la división de labores en el hogar, los modelos de autoridad, etc. Pese a sus diferencias, las teorías ideológicas y las estructurales no son en ningún modo incompatibles, sino que en algunos aspectos, son bastante complementarias.

En la teoría estructuralista, las condiciones de vida asociadas con la clase social, se consideran como las responsables en afectar la estructura y el funcionamiento de la familia, lo cual a su vez, influye en el modo en que los padres educan a sus hijos. Este modelo explicativo evita entrar en algunos contenidos específicos culturales como, por ejemplo, los valores, etc, que son precisamente el núcleo central de las teorías ideológicas.

Un aspecto clave de la estructura familiar es el tamaño de la familia. No hay una teoría que integre la clase social y la socialización basándose en este constructo, pero existen muchas pruebas que testifican la importancia del tamaño de la familia. Parece que a medida que el tamaño de la familia aumenta, es necesario una organización interna mayor, y se requiere un alto grado de disciplina para obtener eficiencia y orden. Quizá por esta razón se asocie con frecuencia el autoritarismo de los padres (especialmente el padre) con el tamaño de la familia (Cfr. tabla VII).

TABLA VII. RELACIONES PADRES-HIJO Y EL TAMAÑO DE LA FAMILIA



Estas teorías no están muy bien medidas, pero tienen algún apoyo empírico. Nye et al. (1970) ofrecen algunos datos relacionando el tamaño de la familia con el control que los padres ejercen hacia sus hijos. Estos autores hallaron que en las familias más numerosas, los padres tendían a emplear más castigos físicos, mientras que en las familias con menos hijos tendían a utilizar el razonamiento y la discusión como estrategia disciplinar. Scheck y Emerick (1976), en estudios sobre adolescentes, hallaron que a medida que el tamaño de la familia aumentaba, los padres eran menos controladores y menos comunicativos, tendían a usar más el castigo físico, a explicar menos las reglas de conducta a sus niños, los alababan y apoyaban menos, y el padre era percibido como la autoridad de la familia. Esta relación se dio en las dos categorías de la clase social (clase media y clase baja) y para chicos y chicas con alguna variación.

Rosen (1961) se centró en el entrenamiento y la motivación hacia el logro y consideró el tamaño de la familia y el estatus socioeconómico como antecedentes. Rosen definió el entrenamiento hacia el logro como la práctica de socialización de los padres cuando ellos ponían metas altas

para que sus hijos las alcanzaran y cuando éstos les indicaban o valoraban su competencia cuando realizaban una tarea bien hecha. En este sentido, Rosen argumentó que los niños de familias pequeñas experimentarían un mayor entrenamiento o adiestramiento en el logro que los niños de familias más numerosas. En las familias pequeñas, los padres pueden dedicar más tiempo y esfuerzo con cada niño y darse cuenta de los progresos que éstos tienen. En contrapartida, en las familias grandes es más probable que se valore la responsabilidad por encima del logro individual, la conformidad más que la autoexpresión, la cooperación y la obediencia antes que el individualismo.

La teoría estructural más elaborada e importante es la formulada por Basil Bernstein y sus colegas (1973). Esta teoría se centra en los estilos lingüísticos o códigos. Bernstein define el concepto de código lingüístico como *el principio que regula la selección y la organización de los eventos del habla* (1970: 31) y distingue entre dos tipos de código según su grado de complejidad, concreción y explicitación. Estos son: código restringido y código elaborado. En el código restringido el grado de alternativas y posibilidades sintácticas es más limitado, las intenciones están generalmente implícitas y están en el contexto específico. Al explicar el código restringido Bernstein dice: *una comunicación insistirá verbalmente más en lo comunal que en lo individual, más en lo concreto que en lo abstracto, en la sustancia más que en la elaboración del proceso, en el aquí y en el ahora más que en la exploración de los motivos e intenciones...* (1970: 29). El código elaborado, por el contrario, se caracteriza por un lenguaje más complejo (mayor vocabulario, frecuencia

de modificadores, gran uso de oraciones subordinadas, mayor precisión gramatical y frases más complejas); las intenciones son elaboradas y explícitas más que asumidas y están generalmente en contextos libres. El hablante que utiliza un código elaborado toma más perspectivas que el oyente. Además, el código elaborado supone una utilización de relaciones temporales, espaciales y lógicas, es más analítico que el código restringido, el cual es más subjetivo.

La teoría de Bernstein explica, entre otras cosas, las diferencias entre las clases sociales basándose en los modelos de comunicación de padres a hijos, los modos de control social ejercidos por los padres y el modo en que los padres enseñan al hijo. Su explicación estriba en que los códigos lingüísticos están unidos a la clase social y que cada código representa un tipo diferente de características que definen las relaciones sociales de ambos grupos.

En la teoría de este autor hay aún un punto de unión entre la clase social y los códigos lingüísticos que parecen tener más peso, como es la organización y la flexibilidad de los roles sociales en la sociedad y en la familia. La diferencia entre ambos sistemas se encuentra en que estos pueden ser sistema de rol abierto y sistema de rol cerrado. Según sea el tipo de sistemas podrán ser posibles un número de alternativas para la expresión de intenciones. Es decir, en un sistema de rol cerrado, las alternativas se reducen, y en sistemas de rol abierto existen un número mayor de posibilidades para que los códigos lingüísticos sean más elaborados.

Las condiciones de vida de la clase baja predisponen a los miembros que integran esta categoría a tener un sistema de rol cerrado, especialmente en el campo de la ocupación y el trabajo; las personas de clase media están más abocadas a tener un sistema de rol abierto (esta relación fue predicha también por Kohn). Por otro lado, la estructura de roles de la familia es un reflejo de lo que la persona experimenta en la sociedad. Es decir, desde este punto de vista, la estructura social de la familia es un microcosmos de la estructura social de la sociedad, en donde los individuos experimentan su posición en el rango social. Como consecuencia, se deberá esperar que los individuos de clase media en sus familias tengan un sistema mayor de rol abierto que los individuos de clase baja, y en éstos se esperará que tengan un sistema social cerrado, porque estas experiencias son las que tienen en la sociedad fuera del mundo familiar.

Así pues, para Bernstein el sistema de rol de la familia es el punto de unión entre la clase social y los códigos lingüísticos. Este autor distingue entre familias con *orientación de las funciones* y familias con una *orientación personal* (Bernstein, 1970). En la familia con orientación de las funciones hay una división de roles y un reparto de áreas de responsabilidad en función del estatus del miembro de la familia, la edad y el sexo. Los roles familiares están bien definidos, son inflexibles y suelen estar adscritos. En las familias con orientación-personal, la distribución del poder familiar y la influencia está en función de las cualidades psicológicas de la persona, más que de su estatus formal. El sistema de roles es más flexible y está en continuo cambio en función de los intereses

diferentes y atributos de sus miembros. La estructura de las autoridades de estas familias será más democrática, mientras que las familias con orientación de las funciones serán más autoritarias.

La familia con una orientación de las funciones está asociada con un estilo de comunicación cerrado (código lingüístico restringido); el sistema familiar con una orientación-personal se asocia con un estilo de comunicación abierto (código lingüístico elaborado).

El último segmento de unión de la teoría sociolingüística de Bernstein conecta los sistemas de rol familiar y sus estilos de comunicación con la conducta de los padres, fundamentalmente, con las formas que utilizan los padres para controlar a sus hijos. Bernstein distingue entre tres modos de control según la oportunidad y el abanico de alternativas que se le da al niño, estos son: imperativo, situacional y personal. El modo imperativo es el que encierra un número más limitado de alternativas. Ante él, el niño sólo tiene la posibilidad de complacer, rebelarse o retirarse. Este modo de expresión se caracteriza porque tiene un estilo lingüístico muy restringido, por ejemplo, *ve a tu cuarto, no hagas eso*, etc. El modo de control **situacional** se refiere a las normas que se le dan al niño que reflejan un estatus social, por ejemplo, *niño no grites* (norma de estatus de sexo). La base de esta teoría es que el niño está unido a las categorías sociales y las reglas que se aplican a éstas se le aplican a él también. Bernstein indica que el modo situacional de control se puede dar con un código lingüístico restringido o elaborado, pero lo que supone o implica este modo de control está más cerca del código restringido.

Además, se encuentra un paralelismo entre la posición-orientada del estilo de familia y el modo situacional de forma de control. Por otro lado, también se encuentra conexión entre el modo de control personal y el estilo de familia con orientación-personal. En el modo personal de control, los padres se centran en las características específicas más que en los atributos del estatus del niño. Esta forma de control puede utilizar los dos códigos lingüísticos propuestos por Bernstein, pero normalmente, este tipo de disciplina se encuentra asociado con el código lingüístico elaborado.

Otra de las variables que Bernstein propone son las diferencias entre las clases sociales según el estilo de los padres como enseñantes y como los niños aprenden según sea la estructura de la familia y los estilos lingüísticos.

En el diagrama siguiente podemos observar el curso de la teoría de Bernstein y las interrelaciones entre los principales conceptos de la misma.

Estatus socioeconómico	-----	aumento de exposición a los agentes de cambio a cerca de las ideas sobre la crianza	-----	cambio en las prácticas de la crianza.
------------------------	-------	---	-------	--

Según la teoría que nos ocupa podemos decir que la clase social está positivamente relacionada con el uso de un código lingüístico elaborado y negativamente relacionada con el uso de un código restringido.

Esto supone, que las clases bajas tienden a utilizar un código lingüístico restringido.

Este modelo de *déficit* promovió muchos de los programas educativos y sociales desarrollados en los años 60 dirigidos a las minorías étnicas y familias de bajo estatus. Sin embargo, actualmente una minoría de investigadores, entre los que destaca Laosa (1981), se cuestionaron la adecuación de los supuestos subyacentes al modelo de *déficit*, así como los conceptos, teorías y métodos que se derivan de él, defendiendo que sólo existen *diferencias* entre los distintos grupos étnicos y las diferentes clases sociales. Esto significa la adopción de una perspectiva de pluralismo cultural, que refleja un incremento de la tendencia al reconocimiento de los aspectos positivos de las diferencias culturales y lingüísticas, considerando la variabilidad cultural como un recurso social. La premisa principal de este modelo de *diferencias* es que constituye un error igualar características culturales específicas con deficiencias culturales generales, definiendo como deficiente lo que puede ser solamente una diferencia cultural. En este sentido, serían las instituciones que sirven a las diversas poblaciones, entre las que se encuentran indudablemente las escuelas, las que deben modificarse y corregirse para acomodarse a las características de cada familia.

Pero, independientemente de la polémica planteada, aunque se adopte una postura favorable a un modelo de *unidad cultural*, o de *pluralidad cultural*, el hecho real que a nosotros nos interesa destacar y sobre el cual concuerdan los resultados de los investigadores, con

Independencia de la postura ulterior adoptada al respecto, es la existencia de diferencias en cuanto a características comportamentales y psicológicas en el niño a lo largo de un amplio rango de situaciones interactivas padres-hijos.

Por otra parte, considerando el funcionamiento de la familia desde una perspectiva más amplia, las influencias de las redes sociales sobre los padres de distintos niveles socioeconómicos, tales como accesibilidad a la asistencia material y apoyo emocional, controles sobre el cuidado del niño y la disponibilidad de modelos de rol, se revelan como elementos importantes que pueden contribuir poderosamente a diversificar la acción educativa de los padres. Aspectos muy distintos del comportamiento de la familia se relacionan, ya sea en un sentido sistemático o causal, con los roles desempeñados por los miembros de la familia en los grupos externos o en las estructuras sociales. El contexto social en el que la familia se inserta posee una importancia máxima en la explicación de los fenómenos familiares. Por ello, el comportamiento de la familia no puede comprenderse ni explicarse totalmente desde una perspectiva de *sistema cerrado*, puesto que muchas de las conductas que se plantean a nivel familiar pueden derivarse de transacciones entre las familias y sus miembros, y otros grupos sociales, organizacionados o instituciones. En esta línea, el modelo propuesto por Belsky (1984) propugna la existencia de tres tipos de determinantes de la paternidad (características psicológicas personales de los padres, características del niño y elementos ambientales de tensión y apoyo), presuponiendo que la actividad en cuanto padres está pluralmente determinada, de modo que los elementos de tensión y apoyo

pueden afectar a la paternidad directamente, o indirectamente por su influencia sobre el bienestar psicológico del individuo; que la personalidad de los padres determina, en cierto modo, el apoyo o la tensión que se recibe del ambiente; y que en orden de importancia las características psicológicas personales de los padres son más efectivas para eliminar conflictos y tensiones de la relación padres-hijo que los elementos de apoyo del contexto, que son por sí mismo más importantes de lo que son las características del niño.

En definitiva, esto nos llevaría a la consideración de la familia como un *microsistema* imbricado en otro más amplio, estando sometidos a una dialéctica de influencias mutuas. Esta puede constituir una línea prometedora de la futura investigación en torno al tema. Pero para ello sería necesaria una elaboración conceptual y metodológica sofisticada de la cual carecemos en la actualidad. La realidad actualmente existente es que el estudio científico de los tipos de interrelaciones que se establecen entre el sistema familiar con otros sistemas aún se encuentran en sus etapas iniciales, siendo el principal obstáculo para que se produzca un avance en este campo, como constató Lee (1979) al establecer *la naturaleza compleja de las variables implicadas en el concepto de redes sociales*. Además, para que sea factible plantear una estrategia de este tipo en el estudio del tema que nos ocupa, se necesita previamente la realización de investigaciones cuyos resultados puedan ayudarnos a la comprensión de aspectos aún no clasificados totalmente a nivel de una concepción de micro-análisis.

3.4. Clase Social y Aspectos Biológico-Evolutivos del Niño: El Lenguaje

Ya que las diferencias entre niños de distintos niveles sociales respecto al desarrollo intelectual surgen durante el periodo en que la evolución lingüística es máxima, parece razonable asumir que el lenguaje constituye un determinante importante de estas diferencias. Efectivamente, existe una evidencia substancial respecto a que los niños de clase media poseen un desarrollo de vocabulario más avanzado (Stodolsky y Lesser, 1967), manifiestan un repertorio más variado de construcciones sintácticas y mayores habilidades de carácter cognitivo-verbal en general (Blank, Rose y Berlín, 1978).

Jordan (1980), en un estudio longitudinal en el que tomaron parte 1.008 niños seguidos desde el nacimiento hasta los cinco años, obtuvo unos resultados interesantes respecto al tema que nos ocupa. Los predictores utilizados por Jordan se dividieron en cuatro grupos: biológicos, sociales, familiares y específicamente maternos. Los análisis realizados señalaron que los factores que influyen fundamentalmente en el desarrollo lingüístico de los niños, valorado por el subtest de Información del WPPSI, Asociación Auditiva del ITPA y Vocabulario Asociativo, fueron el estatus socioeconómico de los padres y variables de estructura familiar.

También Zill y Peterson (1982), con datos procedentes de 2.279 niños, demostraron que los dos principales predictores de las puntuaciones obtenidas en el Peabody Vocabulary Test fueron el nivel académico de los

padres y los ingresos económicos de la familia.

Este estado de cosas se explica razonablemente. En los hogares de clase media se siguen ciertas pautas que favorecen indudablemente la evolución de los aspectos lingüísticos (Hess, Holloway, Price y Dikson, 1982). Los padres poseen hábitos de lectura y leen a sus hijos (Briggs y Elkind, 1977), se suele asistir a actividades culturales, y los padres hablan más con sus hijos (Brown, 1971). Precisamente estas circunstancias que fomentan las verbalizaciones del niño se correlacionan con la realización de tareas verbales y educativas, como lo demuestra explícitamente un estudio realizado por Price, Hess y Dikson (1981), que registraron en video la estimulación a generar respuestas verbales de 66 madres que enseñaban a sus hijos de cuatro años una tarea de clasificación de cubos. Tal como se formuló la hipótesis, las correlaciones de las verbalizaciones de las madres y el conocimiento sobre letras y números que demostraron los niños fueron incluso más significativas que las obtenidas con el CI Verbal y Manipulativo de los pequeños preescolares.

Los estudios citados apoyan que la familia constituye el primer profesor de ese sofisticado conjunto de reglas de comunicación que constituye el código lingüístico, y que la elaboración de tal código está mediatizada por diferencias socioeconómicas. Además concuerdan básicamente con la teoría de Bernstein (1973) sobre la existencia de diferencias lingüísticas entre las clases sociales (Ver Siguan, 1979).

Los estudios de Basil Bernstein (1964, 1970, 1973) y colaboradores se centraron en los estilos o códigos lingüísticos. Este autor analizó la relación entre el comportamiento y el desarrollo cognitivo del niño y la estructura de las relaciones familiares, señalando que el estilo y el contenido de las comunicaciones constituyen la *clave* de esa relación. Bernstein (1970) define el concepto de código lingüístico como: *El principio que regula la selección y organización de hechos lingüísticos*, y distingue dos tipos en base a su grado de complejidad o concreción: un código limitado o restringido y un código elaborado. En el primer caso, el rango de significaciones y alternativas sintácticas es más limitado. Normalmente el sentido está implícito y el contexto tiene un carácter específico, incidiendo en lo común en lugar de lo individual, en lo concreto en lugar de en lo abstracto y en lo asencial en lugar de en la elaboración del proceso.

Por el contrario, el código elaborado se caracteriza por un lenguaje más complejo, con un vocabulario más amplio, un número más elevado de oraciones subordinadas y una mayor adecuación gramatical. El individuo que utiliza este código es más consciente del punto de vista del que escucha. Además este código elaborado es más adecuado para tratar con relaciones temporales, espaciales y lógicas, y posee un matiz más analítico en comparación con el código limitado que es más subjetivo.

Según Bernstein, la clase social baja se relaciona positivamente con la utilización de un código restringido, mientras en la clase social alta se utiliza preferentemente un código elaborado, lo cual repercute

indudablemente en el estilo de enseñanza de los padres y en el aprendizaje del menor. Este autor distingue tres tipos de control en base a la gama de alternativas que los padres dan a los niños: imperativo, situacional y personal. El modo imperativo es el que presenta un número más limitado de alternativas, ofreciendo al niño solamente la posibilidad de obedecer, rebelarse o inhibirse. Se expresa a través de un código restringido por medio de frases como *¡No hagas eso!* o *¡Estate quieto!*. El tipo de control situacional relaciona el comportamiento del niño con normas inherentes a un estatus social, y se le aplica la regla de la categoría social a la que pertenece. Se puede expresar a través de un código restringido o de un código elaborado. Por último, en el tipo personal de control, los padres se centran en características individuales del niño y sus circunstancias concretas, en lugar de en los atributos correspondientes al estatus del niño. Su modo de expresión típico es el código elaborado.

Sin embargo, el modelo de Bernstein ha recibido numerosas críticas que le han considerado como *clasista*, habiéndose cuestionado seriamente que el estilo lingüístico, así como otros valores y características de la clase media sean más valiosas que las de la clase baja, tema que se tratará posteriormente (Siguan, 1979).

Para concluir, conviene puntualizar que en el área de vocabulario, tal y como hemos expuesto anteriormente no cabe duda que existen diferencias que desfavorecen a los niños de clase baja, lo cual se ha constatado en un número importante de estudios. Pero el vocabulario, aunque importante, no puede equipararse con el desarrollo del lenguaje en

cuanto sistema de reglas. Y precisamente, a diferencia de los resultados que han aportado los estudios sobre nivel de vocabulario, las investigaciones en cuanto a desarrollo sintáctico no han señalado diferencias entre clases sociales y aspectos de sintaxis, excepto en contados casos.

Ciertamente para clarificar esta cuestión es necesario planificar estudios sobre el proceso de adquisición del lenguaje de los niños de clase socioeconómica baja que permitan contrastar el modelo de déficit verbal.

3.5. Clase Social y Desarrollo Cognitivo

Este capítulo de nuestro trabajo representa un intento de analizar las aportaciones de las investigaciones más relevantes que han contribuido a nuestra comprensión sobre las relaciones entre factores familiares y capacidad psicosocial manifestada por el niño, ciéndonos en lo posible a la deprivación social, ya que en ella precisamente se centra nuestro interés. La revisión no ha pretendido ser exhaustiva, sino que se ha centrado específicamente en los factores concretos de la familia, seleccionados como variables fundamentales en nuestro estudio con el intento de sintetizar, en la medida de lo posible, el conocimiento tanto teórico como empírico acumulado sobre el tema, concretamente de marginación y factores de estructura familiar.

Los niños difieren notablemente en su realización de pruebas de capacidad mental, en sus características de personalidad o en su rendimiento escolar. Aunque muchos investigadores atribuyen esta variación a diferencias en cuanto a características genéticas, el punto de vista prevaleciente entre los científicos sociales en las dos últimas décadas ha sido que una parte sustancial de esta varianza se debe a diferencias de tipo familiar, ya que la familia representa el primero y más importante ambiente social en que el niño está inmerso durante los primeros años que son críticos para su desarrollo, por lo que los tipos de interacciones que en ellas se desarrollan suministran oportunidades valiosas para fomentar la capacidad intelectual, cognitiva o social de los hijos.

Incluso aceptando la contribución de la dotación genética al potencial intelectual, existe un rango de variación substancial que no puede atribuirse a la herencia biológica y que se asocia con las condiciones de vida, educación y enseñanza que rodean al niño. Los resultados de las investigaciones de autores relevantes en distintas áreas así lo acreditan. Jensen (1981), que no es famoso precisamente por resaltar las influencias ambientales, ha señalado que con una heredabilidad asumida de 0.7 a 0.8 para la inteligencia, la variación ambiental puede permitir diferencias hasta de 45 puntos. También Thomas y Chess (1977) reconocieron que las características temperamentales básicas pueden sufrir una modificación a lo largo del tiempo bajo la influencia del ambiente familiar. Y la línea de investigación de Rutter y colaboradores (Rutter, 1971, 1978, 1981; Quinton y Rutter, 1984a, 1984b) y de Robins (1979) ha demostrado la asociación

entre experiencias familiares inadecuadas y problemas de comportamiento en la infancia.

Así pues, tanto el desarrollo cognitivo como la competencia social están afectados potencialmente por la calidad de vida que ofrece la familia, habiéndose adoptado por parte de los investigadores diferentes perspectivas teóricas para identificar los elementos funcionales de esta relación. Algunos han justificado la relación en base a factores de configuración familiar, como tamaño de la familia. Otros han intentado explicar las diferencias existentes en base a características de estatus socioeconómico, mientras que un tercer grupo de investigadores ha considerado de mayor utilidad identificar experiencias ambientales específicas del hogar que se asocian con variaciones en la capacidad psicosocial de los niños, tales como las interacciones padres-hijo.

3.5.1. Clase Social e Inteligencia

Las diferencias en la realización de pruebas de inteligencia y de capacidad cognitiva entre niños de distintas clases sociales se ha señalado frecuentemente en la literatura psicológica (Blank, Rose y Berlin, 1978; Deutsch, 1973; Modgil y Modgil, 1976; Hess, 1970). Los niños pertenecientes a la clase social baja obtienen puntuaciones alrededor de 10 puntos por debajo de las alcanzadas por los niños de una clase social superior, desnivel que surge ya en la primera infancia y se mantiene durante los años escolares.

Tres tipos de argumentaciones se han propuesto para explicar estas diferencias. Algunos investigadores han aludido a posibles sesgos culturales de las pruebas utilizadas, que favorecen a los niños de clase media. Se argumenta que la situación de evaluación estandarizada se basa en el supuesto de que todos los niños enfocan las preguntas de la misma forma. Sin embargo los estudios realizados sobre el sentido de los ítems de las pruebas estandarizadas indican que las respuestas *incorrectas* de los niños pueden derivar en una interpretación distinta del material de las pruebas (Mehan, 1978). Efectivamente se ha hallado que gran parte de los sujetos que dan respuestas consideradas como *incorrectas*, realizan la operación cognitiva que requieren las cuestiones planteadas. Este hecho ha producido en muchos autores un rechazo del supuesto de que las puntuaciones bajas reflejan necesariamente una carencia de capacidad en el niño, particularmente cuando ese niño pertenece a un grupo socioeconómico bajo, ya que es necesaria la utilización de pruebas que analicen los procesos de razonamiento del niño para poder llegar a una conclusión de tal índole. Un segundo grupo de autores defiende que estas diferencias en inteligencia se basan en factores genéticos (Herrrenstein, 1971; Jensen, 1969, 1973). Y un tercer grupo hacen referencia a factores ambientales. Los defensores de este punto de vista argumentan que las relaciones entre variables socioeconómicas y puntuaciones en pruebas de CI se explican a partir de la calidad del ambiente en que el niño se educa, y sobre todo a la influencia que sobre él ejercen sus padres (Bloom, 1964; Hunt, 1961, 1979). Pero, a excepción de los estudios que utilizan como muestra niños que han sido adoptados, resulta problemática la interpretación de la magnitud de la influencia que ejerce propiamente el

ambiente sobre el desarrollo mental, ya que en palabras de Scarr y Grajek (1982) *Los padres no sólo crean el ambiente familiar, sino que también proporcionan la herencia biológica a sus vástagos*. A este respecto, Longstreth y colaboradores (1981) han aportado datos que apoyan la necesidad de considerar la herencia como un factor explicativo poderoso de las correlaciones entre medidas ambientales y CI del niño. En su investigación, la inteligencia maternal, que estaba correlacionada con medidas del ambiente del hogar, presentó correlaciones más elevadas con el CI del hijo que las proporcionadas por las variables ambientales. Incluso cuando se neutralizó el efecto del CI materno, la correlación existente entre calidad del ambiente del hogar y CI del niño no fue significativa.

Pero a pesar de la polémica suscitada en torno al tema, se puede afirmar que la opinión generalmente compartida es que los niños de clase social baja evidencian un cierto retraso en cuanto a capacidades cognitivas respecto a los niños de clase media o alta, como resultado de elementos de carácter cultural, pero que su potencial cognitivo es el mismo (Case, 1974, 1975; Riessman, 1962). En este sentido, Trotman (1977) encontró alrededor de .70 correlaciones entre las respuestas de los padres sobre sus prácticas de socialización del niño, y las puntuaciones de éste en pruebas de inteligencia, aunque la réplica de autores como Longstreth (1978) a estos hallazgos se ha basado en que los genes afectan a la inteligencia, y la inteligencia afecta a lo que las personas hacen o dicen, incluyendo las prácticas de socialización de los padres y la capacidad de sus hijos. *Por ello una relación entre comportamiento de los padres e inteligencia de niño es inevitable. Pero ésta es una relación de asociación, y no de*

causación (Longstreth 1978).

Esta controversia entre posiciones genetistas y ambientalistas ha suscitado una plétora de estudios en Psicología, a pesar de lo cual no se ha llegado a una solución en uno u otro sentido. A este respecto, es bastante clarificador un trabajo de Globerson (1983) realizado con 268 niños pertenecientes a dos clases sociales, alta y baja. Se les evaluó en diez pruebas clasificadas en cuatro categorías: capacidad mental pura, memoria a corto plazo, CI verbal y capacidad analítico-espacial. Sus resultados mostraron diferencias significativas entre ambas clases sociales en la ejecución de tareas en las que se mezclaron factores de aprendizaje. Así, los análisis señalaron que las diferencias en cuanto a capacidad mental general eran insignificantes; fueron un poco mayores en las pruebas de memoria a corto plazo y CI verbal, y se acentuaron en las tareas analítico-espaciales.

Los resultados obtenidos por Globerson también concuerdan parcialmente con la aserción de Jensen (1973) de que el nivel I de aprendizaje, que implica memoria a corto plazo, atención, memoria mecánica y capacidad asociativa, se distribuye por igual a todas las clases sociales. Sin embargo, el nivel II, que requiere un nivel de abstracción más elevado, se concentra en la clase media. Pero, mientras Jensen mantiene una posición genetista, Globerson justifica estas diferencias en base a hábitos de procesamiento de información y estrategias de aprendizaje diferenciales, determinados por una información con una base inferior en la clase más baja, lo cual se relaciona con el concepto de *deprivación cultural*,

(Coleman et al., 1966; Riessman, 1962). Pero al margen de este tipo de cuestiones, si tomamos la clase social como un indicador puntual, la capacidad del niño muestra una correlación aproximada de .40 con el nivel socioeconómico paterno, por lo que explica un 16% de la varianza de las puntuaciones (Walberg y Marjoribanks, 1976). Por ello, adquiere una considerable importancia teórica y práctica determinar cuándo emergen las diferencias relacionadas con la clase social respecto a ejecución intelectual, e identificar las deficiencias específicas que impiden a muchos niños de clase social baja el éxito académico.

Golden, Birns, Bridger y Moss (1971) realizaron un estudio longitudinal con 89 niños de diferentes clases sociales. Mientras que no surgieron diferencias en las puntuaciones del Cattell Infant Intelligence Scale ni a los dieciocho, ni a los veintricuatro meses, apareció un desnivel de alrededor de veinte puntos en el Stanford Binet a los tres años, entre niños de clase baja y clase media. Diferencias semejantes se aportan en otras investigaciones, como la llevada a cabo por Tizard y colaboradores (Tizard, Hughes, Pinkerton y Carmichael, 1983) que hallaron una diferencia de dieciséis puntos en el Stanford Binet (Forma LM) entre niñas de cuatro años pertenecientes a la clase media y a la clase baja, aunque no pudieron comprobar su hipótesis sobre la relación entre este desnivel y la complejidad de las demandas cognitivas planteadas por las madres de estas niñas en el hogar.

Así mismo, Molloy (1981), con una muestra de 120 niños de ambos sexos entre 5 y 8 años también analizó las relaciones existentes entre

estatus socioeconómico y ejecución en una serie de pruebas de capacidad, entre las que se incluyeron matrices progresivas de color de Raven y otras de memoria de dígitos, memoria visual y vocabulario. Los análisis de los resultados indicaron que los niños pertenecientes a la clase social baja manifestaban una ejecución inferior a la de los niños de clase media en pruebas de capacidad de razonamiento, y que estas diferencias eran más pronunciadas en los niveles de edad inferior. En el grupo de niños de más edad fueron significativas las diferencias entre distintos estatus socioeconómicos respecto a las puntuaciones obtenidas en la prueba de vocabulario, mientras que no aparecieron estas diferencias en una prueba con menos sesgos culturales, como las matrices progresivas de color de Raven.

En nuestro medio también se cuenta con estudios relevantes al respecto. Rivas y colaboradores (1981), utilizando como indicadores indirectos del estatus sociocultural y económico las variables lugar de residencia y tipo de centro docente, obtuvieron diferencias significativas en la realización de la prueba WPPSI en una muestra de 800 escolares valencianos. Contrastando a partir de análisis de varianza los resultados obtenidos por los sujetos residentes en población urbana, con los obtenidos por los sujetos residentes en población rural se encontraron diferencias significativas entre ellos en la mayor parte de las subpruebas que componen la escala WPPSI. Idénticos resultados aparecieron cuando se compararon las puntuaciones de los niños que asistían a centros estatales, con las de los niños asistentes a centros no estatales. Del mismo modo, Alcantud y colaboradores (1984), en una muestra de aproximadamente 800

niños de ambos sexos entre 2 y 8 años, hallaron diferencias significativas que favorecían a los niños de clase social superior, en las 18 pruebas que componen las cinco escalas de la prueba McCarthy .

En un reciente trabajo de Moller (1983) también aparecieron diferencias en CIP (Comprehensive Identification Process), una prueba que evalúa habilidades motoras gruesas, finas y cognitivo-verbales, entre niños de tres a cinco años, cuyas madres tenían un grado académico diferente. En el área cognitivo-verbal puntuaron significativamente más bajo los hijos de las madres con un nivel educativo inferior.

Por último, conviene señalar la investigación llevada cabo por Wilson y Matheny (1983). Tomaron parte en ella 116 familias, de las que se obtuvieron previamente datos de la formación académica de ambos padres, así como del total de ingresos económicos. Los instrumentos utilizados para evaluar la adecuación del ambiente del hogar fueron: Harward Preschool Interview, Ratings of Maternal Characteristics, Caldwee's Inventory of Home Stimulation, Family Environment Scale; la capacidad mental del niño se valoró por las escalas Bayley, McCarthy, Stanford-Binet y WPPSI.

Los resultados mostraron una asociación significativa entre adecuación del ambiente del hogar y medidas de educación parental y estatus socioeconómico (.69). Las funciones del periodo sensoriomotriz medidas por la escala Bayley no mostraron ninguna relación importante con el CI posterior, ni con variables de ambiente familiar. Pero a medida que

las funciones mentales del niño se transforman progresivamente en rudimentos de la inteligencia, se potenció la relación con variables familiares. Además los niños con puntuaciones más altas en CI pertenecían a hogares con más posibilidades educativas, y sus padres poseían un nivel académico y económico mayor.

El origen de la Dependencia-Independencia de campo se circunscribió en principio a investigaciones sobre percepción del espacio (Asch y Witkin, 1948; Witkin y Asch, 1948), pero una exhaustiva relación ha demostrado relaciones de esta variable con otros muchos aspectos psicológicos. Por ejemplo, en cuanto a solución de problemas, los individuos independientes de campo manifiestan una mayor flexibilidad cognitiva pudiendo utilizar mecanismos nuevos y distintos (Guilford, 1980), habiéndose demostrado también su superioridad respecto a los dependientes de campo en tareas nemónicas (Frank y Davis, 1982; Frank, 1983). Por el contrario, los niños dependientes de campo tienden a realizar peor las tareas de aprendizaje porque carecen de una estructura clara que les dificulta la solución de una tarea (Goodenough, 1976; Shapson, 1977).

En el ámbito social, los independientes de campo son personas activas que funcionan con un apoyo del ambiente relativamente pequeño, muestran más iniciativas y poseen una mayor autoconfianza y autoestima (Greene, 1976; Witkin, 1976), relaciones que se han encontrado también en niños (Kondstadt y Forman, 1965; Hoffman, 1976). Pero a pesar de que ha sido el estilo cognitivo que ha suscitado un mayor número de investigaciones, sólo unos pocos trabajos han revelado ciertas relaciones

entre clase social y la variable de Dependencia-Independencia de campo (Witkin y Berry, 1975). La escasa evidencia existente al respecto en niños señala que los pertenecientes a una clase social alta muestran una mayor independencia de campo (Globerson, 1983) y aparece la misma tendencia en el estudio realizado por Cecchini y Pizzamiglio (1975). Estos autores estudiaron la evolución de la Independencia de Campo en función de la edad (5-10 años), la clase social y el sexo, para lo cual utilizaron dos grupos de 96 sujetos de clase social alta y baja. En el Children Embedded Figures Test (CEFT) apareció un periodo crítico evolutivo entre los 5 y 8 años en todos los sujetos, surgiendo tal periodo en la otra prueba utilizada como indicador de la independencia de campo, - el Draw a Person Test -, entre los 5 y 6 años para la clase social alta y entre los 6 y 8 para la clase social baja. Además las puntuaciones en ambos tests fueron significativas respecto a la clase social en todas las edades. A partir de los 6 años, los niños de clase alta obtuvieron puntuaciones más elevadas en las dos pruebas utilizadas para evaluar el constructo DIC.

Sin embargo, existe más información sobre la influencia desempeñada por la clase social en los estilos de conceptualización en la infancia, estilo cognitivo que surgió a partir de tareas de clasificación, basándose en el hecho de que los individuos muestran en su realización tendencias de distintos tipos: en términos de atributos, en términos de relaciones, o en términos de inferencias.

Sigel y McBane (1967) encontraron que la mayor parte de los sujetos, con independencia de su clase social, podían ofrecer razones de

las agrupaciones que hacían. Pero los niños de clase media utilizaron más respuestas categoriales inferenciales, mientras que los grupos de nivel socioeconómica más bajo presentaron este tipo de respuesta en un porcentaje mínimo, tendiendo a mostrar una frecuencia más alta de agrupaciones descriptivas, basadas en el color y en la forma, y de contextuales-relacionales.

Sigel, Anderson y Shapiro (1966) detectaron también que los niños de clase social baja tuvieron dificultades para realizar una prueba de categorización (SCST), cuando los elementos a clasificar se presentaron en forma de dibujos, en lugar de utilizar objetos reales, lo cual se puede considerar como un indicativo de un pensamiento representacional menos elaborado.

Pero el principal estudio que explica las diferencias de clase social respecto a estilos de conceptualización es el de Hess y Shipman (1965). La muestra estaba constituida por 163 niños, cuyas madres negras estaban divididas en cuatro niveles sociales, basándose en sus años de formación académica: universitarias, administrativas, con educación elemental y madres que recibían asistencia pública.

En la ejecución de los niños influyó significativamente el nivel educativo de sus madres, de forma que la incidencia absoluta de las respuestas analítico-descriptivas, contextuales-relacionales e inferenciales-categoriales descendió a medida que lo hizo el estatus, siendo el estilo contextual-relacional el preferido por el grupo de niños

cuyas madres tenían un nivel más bajo. Hess y Shipman ofrecieron una explicación lingüística para estos resultados. De acuerdo con Bernstein (1964), argumentaron que existe un estrecho vínculo entre clase social y código lingüístico. Las madres de clase media poseen un código lingüístico más elaborado que las madres de clase baja, y estas diferencias se transmiten en la interacción con sus hijos, lo cual redundará en un pensamiento categorial más efectivo.

Aunque el estudio de Hess y Shipman supone un avance en la relación establecida entre estilos conceptuales de las madres y de sus hijos, la investigación adolece de una serie de limitaciones que menoscaban las conclusiones que se puedan derivar. No se utilizaron pruebas estadísticas, con lo cual es difícil la interpretación de las diferencias de medias en estilos de conceptualización a través de los cuatro grupos sociales que constituían la muestra. Y esto indudablemente supone una deficiencia seria, que limita la validez de las conclusiones derivadas de esta investigación.

En un reciente trabajo de Sigel, McGuillicuddy DeLisi y Johnson (1980), también los niños de clase media evidenciaron una mejor ejecución en el SCOT (Sigel Object Categorization Task), mostrando una clara superioridad en el número de clasificaciones lógicas y basadas en categorías descriptivas, que sus compañeros pertenecientes a la clase baja.

Conviene señalar que estos déficits que aparecen en los niños con ambiente menos adecuado no son necesariamente inmutables. Sigel (1972) ha demostrado que un adiestramiento en clasificación que se centra en los atributos de los objetos y semejanza entre ellos puede fomentar el nivel y las bases de las agrupaciones, así como las razones verbales de las agrupaciones realizadas, lo cual puede constituir un hecho importante a tener en cuenta por la Psicología Educativa.

3.6. Clase social y Conducta social

Recientemente ha habido una recuperación del interés por el estudio de las características sociales en la infancia, ya que la investigación en esta área ha demostrado que constituyen poderosos predictores de la actuación del individuo durante la etapa adulta (Millich y Landau, 1984; Roff, Sells y Golden, 1972). En los últimos años, el estudio de la conducta social del niño ha cubierto una extensa variedad de fenómenos sociales como la percepción de los sentimientos (Feshbach, 1973a), motivos (Berndt y Berndt, 1974), perspectivas sociales de los demás (Selman y Byrne, 1974), liderazgo (Damon, 1977), conocimiento de reglas sociales (Turiel, 1975, 1978) y conducta prosocial, aunque pocas investigaciones realizadas en estas áreas han aportado datos sobre las posibles diferencias en cuanto a características sociales entre niños de diferentes niveles socioeconómicos.

Los autores, por lo general, consideran que los primeros años tiene un significado especial para el desarrollo social (Rutter, 1979) y que las actitudes parentales hacia la educación se relacionan con la competencia social de sus hijos pequeños, tal y como se demuestra en un reciente trabajo realizado por Turner y Harris (1984). Estos autores relacionaron las actitudes de un grupo de padres y madres de niños de Preescolar, evaluadas por medio del Parent Attitudes Survey, con ciertas características sociales de los hijos valoradas por las siguientes pruebas: Self-Concept Referents Test, Interpersonal Awareness Test y dos pruebas de altruismo (A1 y A2). Los resultados en general coinciden con la hipótesis formulada, ya que la flexibilidad y el apoyo parental se asoció con puntuaciones de los niños más altas en empatía y altruismo, si bien en este último caso no alcanzó niveles de significación estadística.

Las conclusiones de esta investigación sugieren que ya que determinadas actitudes de los padres hacia la educación de sus hijos fomentan ciertos aspectos de la conducta social, y estas actitudes son distintas en diferentes clases sociales (Kohn, 1963, 1969), la variable clase social puede ser un factor influyente en el desarrollo social alcanzado por el individuo. Por tanto parece razonable pensar, de acuerdo con Mussen y Eisenberg-Berg (1977), que en la clase media el desarrollo social del niño se ve favorecido porque las madres de clase media enseñan a sus hijos y consideran las situaciones incidentales e informales como ocasiones para instruirles socialmente.

En este sentido Gottman, Gonso y Rasmussen (1975) han señalado que los niños de clase media alcanzan un mayor nivel en cuanto a conocimiento sobre habilidades sociales. Estos autores analizaron las relaciones existentes entre habilidades sociales, interacción social y clase social en 198 niños de tercero y cuarto grado de escuelas de clase media y de clase baja. Concretamente se estudiaron las relaciones entre número de amigos, estatus socioeconómico y nivel académico a partir de un diseño factorial de 2x2x2 con un conjunto de medidas sobre habilidades sociales obtenidas individualmente de cada niño: capacidad de reconocer emociones a través de expresiones faciales, conocimiento de como hacer amigos, prestar ayuda y comprender el punto de vista de los demás. Los análisis realizados al respecto señalaron un efecto significativo en relación con la clase social, realizando mejor las tareas los niños de clase media, que los pertenecientes a la clase baja.

Por otra parte, a pesar de que la conducta altruista en la infancia (Bar-Tal, 1976, Bar-Tal et al., 1980; Rushton, 1976) ha sido un tema que ha suscitado un enorme interés, raramente se ha investigado la posible relación existente entre esta característica y la clase social. Se podría pensar que, por lo menos en aquellos tipos de altruismo que requieren donación, los niños que tienen más pueden asimismo dar más, pero aún no se ha demostrado que esta intuición sea cierta. Los estudios realizados al respecto (Bryan, 1975; De Palma, 1974; Rosenhan, 1979) no han encontrado ningún tipo de relación, lo cual puede deberse en parte a que la clasificación de clase social no haya sido lo suficientemente adecuada, o incluso a las pruebas o metodología utilizadas.

Quizás antes de que pueda determinarse una asociación entre comportamiento de ayuda a los demás y clase social sea necesario estudiar grupos de niños dentro de la misma clase, siguiendo la orientación de trabajos como el de Berkowitz y Friedman (1967). Estos investigadores hallaron que los hijos de familias de clase media, cuyos padres desempeñaban profesiones que se relacionaban con la ayuda a los demás, era más probable que demostraran interés hacia sus compañeros que los niños cuyo padre desempeñaba una ocupación empresarial.

Respecto a características de signo negativo, la clase social es considerada por muchos autores como un factor vinculado a la agresividad. En general las investigaciones realizadas sobre este punto, señalan que los niños de estatus socioeconómico bajo manifiestan niveles de agresividad más altos que los niños de estatus medio o superior (Feshback, 1970). Sin embargo conviene puntualizar que en estos trabajos se han evaluado la agresividad a partir de distintos indicadores o de un conjunto de ellos, siendo los más utilizados los estallidos de cólera, la desobediencia, la tendencia a destruir objetos o las demostraciones de afecto negativas.

En este sentido uno de los trabajos más relevantes lo constituye el realizado por Sand y colaboradores (Sand, Emery-Heuzeur; Borggraef, 1973) con una muestra compuesta por 99 niños y niñas entre 3 y 8 años. La clase social se estableció según los cinco indicadores siguientes: 1) Profesión del cabeza de familia; 2) Nivel académico; 3) Fuente de ingresos; 4) Tipo de barrio; 5) Tipo de vivienda. La agresividad de los niños se valoró

a partir de entrevistas realizadas a las madres y que abordaban aspectos como frecuencia e intensidad de estallidos de cólera, y grado de desobediencia manifestados. Los análisis efectuados con los datos obtenidos señalaron que los niños de las clases sociales inferiores eran significativamente más numerosos en el bloque de los niños agresivos. Además, cuando se analizaron separadamente cada una de las cinco variables de tipo cultural, económico y social utilizadas como criterios de las clase social, el nivel académico del padre específicamente se asoció de manera significativa con la presencia de conductas agresivas.

El factor específico, o combinación de factores que pueden explicar este resultado más bien global no se ha identificado con claridad, aunque se ha ofrecido una amplia variedad de explicaciones potenciales. Por ejemplo, se ha constatado que los niños de clase social baja tienen más probabilidad que los niños de clase media de:

- a) Recibir castigo físico de sus padres (Sears, 1961)
- b) Ver violencia en televisión (Lyle, 1972)
- c) Pertenecer a una pandilla de delincuentes juveniles (Short, 1966).

Este último punto ha sido bastante debatido en la literatura sobre delincuencia y sólo citaremos un trabajo de Elliot y Ageton (1982) que nos parece suficientemente relevante respecto al tema que nos ocupa, porque

puntualiza determinados aspectos de la relación repetidamente encontrada por los autores entre delincuencia juvenil y clase social. Elliot y Ageton (1982) elaboraron un cuestionario de autodeclaración que cubría gran parte de los delitos catalogados como graves y preguntaron a una muestra de 1.726 jóvenes entre 11 y 15 años las veces que habían cometido cada uno de tales actos durante el año anterior al de administración de la prueba. Estos autores encontraron importantes diferencias de clase respecto a los delitos contra personas o propiedad, pero no en los delitos sin víctimas, de forma que en los *delitos contra la integridad de las personas*, los sujetos de clase baja señalaron una comisión delictiva cerca de cuatro veces superior a la de los sujetos de clase media, mientras que la diferencia respecto a los delitos contra la propiedad era de 2:1 en el mismo sentido.

Por último, conviene también señalar que algunos autores han aportado datos sobre la relación entre clase social y problemas de comportamiento (Sewell y Haller, 1956). Así, Lindolm y Touliatos (1981) analizaron el desarrollo de problemas comportamentales en una muestra de 2.991 niños de ambos sexos con un rango de edad amplio (desde preescolar a octavo). Los datos incluyeron información general y valoración de los profesores en una lista de problemas de comportamiento, apareciendo los niños más jóvenes de las clases sociales más bajas como más desajustados que sus compañeros de grupos socioeconómicos más altos.

4. VIOLENCIA EN LA FAMILIA

4.1. Grado de Violencia Intrafamiliar

4.1.1. Castigo Físico

4.2. Violencia Familiar y Conducta Antisocial

4.2.1. Conducta Antisocial y Experiencia Escolar

4. VIOLENCIA EN LA FAMILIA

Hemos destacado anteriormente la importancia que tiene la familia en la adaptación y desarrollo de sus miembros. Pero al hablar de la familia no podemos olvidar la otra cara de la moneda, frente a la creencia generalizada de que la violencia en la familia es poco común y que sólo la ejecutan unas pocas personas con problemas mentales, encontramos, al estudiar este constructo, que esta suposición no es cierta y que la familia es realmente un grupo violento. Como dice Straus (1980), la violencia física entre los miembros familiares es una parte normal de la vida familiar en la mayoría de las sociedades y, en particular, de la sociedad americana.

La historia nos demuestra que la familia ha sido siempre una de las instituciones más violentas (Bakan, 1971; De Mause, 1974, 1975; Newberger y col., 1977; Radbill, 1974). Pero a pesar de esto, la violencia ejercida en los hogares ha sido durante mucho tiempo desatendida e ignorada. Hasta finales de los años 60 y principios de los 70, prácticamente la literatura científica no se preocupó del niño maltratado, la esposa golpeada, etc. Hubo algunos escasos y ocasionales escauceos sobre la patología del niño y la esposa maltratada, pero no se realizó ningún estudio social científico y sistemático sobre el uso de la violencia en la familia.

Por el contrario, en la década de los 70 hubo una proliferación de artículos, libros y monografías sobre el tema. Sin embargo, al estudiar la

violencia en la familia nos encontramos con muchos problemas de conceptualización de términos y su operacionalización.

Algunos autores arguyen que la violencia familiar se encuentra en todos los estratos sociales y que el estatus socioeconómico no debe utilizarse para explicarla (Steele y Pollock, 1974). Otros estudios argumentan, sin embargo, que la violencia es más frecuente en ciertos grupos sociales: bajo estatus socioeconómico, minorías étnicas y raciales... (Pelton, 1976; Steinmetz, y Straus, 1974).

Otra cuestión importante es determinar cuales son las causas que influyen para que las personas sean violentas. Los autores psicodinámicos han dado prioridad a los problemas y desórdenes en el comportamiento del padre abusivo. Otros autores han enfatizado la importancia de los factores sociales, ecológicos o varias combinaciones de todos ellos.

Un problema importante surge a la hora de estudiar la violencia en la familia, y es, que este tema es muy delicado y existen muchos tabús sobre él. Por otro lado, la intimidad natural de la familia hace que sea muy difícil utilizar las estrategias tradicionales de medición para calibrar la muestra de la violencia física (Gelles, 1978)

Para los propósitos de este apartado, la violencia es definida como un acto llevado a cabo con la intención de dañar físicamente a otra persona. El daño físico puede variar desde un pequeño dolor, como el de un bofetón, al asesinato. Las bases para el *intento de asesinato* pueden ir desde una preocupación por la seguridad del niño (cuando es pegado por ir a

la carretera), a la hostilidad tan intensa que se desea la muerte del otro (Gelles y Straus, 1979).

La violencia, a diferencia de la agresión, es un aspecto más amplio del concepto de agresión. Esta se refiere a cualquier acto malévolo llevado a cabo con la intención de dañar a otro. La herida puede ser psicológica, privación material, daño físico o perjuicio.

Según Sears (1975), la agresión puede ser dividida en dos tipos:

- una respuesta emocional instintiva para reprimir o disconformidad expresada en forma de enfurecimiento y rabia.
- una respuesta con el propósito de herir o infringir daño como producto del aprendizaje social.

Centrándonos más en la violencia familiar, Gelles y Straus (1979) establecieron dos tipos de violencia a tener en cuenta. Estas son:

- el grado con que está legitimado el uso de violencia en una situación dada por normas sociales, y
- el grado con que se utiliza la violencia con propósitos instrumentales. A pesar de que estas dos dimensiones forman parte de un continuo, las dicotomizaremos para mayor claridad de exposición.

En un extremo del continuo de la dimensión de legitimidad se

encuentra la *violencia legítima* que significa el uso de fuerza física en situaciones que es aprobada o requerida por las normas de la sociedad, tales como el zurrar a un niño en la mayoría de las sociedades, azotar a un recluso en algunas sociedades, o disparar a un soldado enemigo en tiempo de guerra.

En el otro extremo de la dicotomía se encuentra la *violencia ilegítima*, que se refiere a los actos tales como pegar a una esposa en la sociedad contemporánea, o disparar a un soldado de un país con el que no existe conflicto de guerra oficial ni no oficial.

En segundo lugar, en la dimensión Instrumental se encuentra la *violencia explícita y violencia instrumental*. Por violencia explícita se entiende el uso de fuerza física para producir daño como fin en sí mismo, por ejemplo, pegar a alguien que es fuente de irritación, insulto o rabia. Por violencia instrumental se entiende el uso de dolor o perjuicio como un castigo para inducir a otra persona a que realice un acto o se abstenga de realizarlo. Estas dos dimensiones no son excluyentes, sino que más bien existe una unión causal entre manifestación e instrumentalidad en el uso de violencia. Esto es, un miembro de la familia que sea agresivo y que obtiene satisfacción al infringir daño a otros, puede tender a elegir el uso de la fuerza física como una modalidad frecuente para ejercer control social.

De la combinación de las dimensiones **Legitimidad-Instrumentalidad** surgen cuatro tipos de violencia que pueden ser de mayor utilidad teórica y práctica (Gelles y Straus, 1979; Gelles, 1985).

- Violencia Legítima-Explícita

En el sentido normativo, es siempre legítimo hacer daño a cualquier otra persona para librarnos de nuestros propios sentimientos o necesidades. A nivel más teórico, la idea de *catarsis* es un ejemplo de este tipo de violencia. Esta es la creencia de que la expresión de agresión *normal* entre los miembros familiares no debería reprimirse (Straus, 1974).

La creencia ampliamente admitida de que es mejor zurrar a un niño que contener la propia irritación, e incluso permitirlo entre hermanos, es una justificación de este tipo de violencia en la familia. Steinmetz y Straus (1974), y Straus (1974) han presentado una crítica detallada de la validez de estas ideas, etiquetándolas como *el mito de la catarsis*. La idea es que permitiendo esta agresión *normal*, puede ser utilizada como un mecanismo de tensión-relajación para reducir la probabilidad del uso de la violencia severa.

- Violencia Ilegítima-Explícita

Este es el tipo de violencia en la familia más ampliamente reconocido porque incluye las formas más espectaculares y extremas de violencia: abuso y asesinato del niño. Dentro de esta categoría se encuentran los actos de violencia encolerizada entre hermanos que son indignos o que ya causan perjuicio o dolor excesivo, castigo físico excesivo (pero no tan excesivos como para requerir atención médica y ser

categorizados además como abuso del niño bajo normas sociales actuales), y las innumerables peleas entre marido-esposa que no pueden ser justificadas bajo la rúbrica de catarsis, o como algo que él o ella preveían.

- Violencia Legítima-Instrumental

Es el tipo de violencia instrumental más frecuente que es permitido o requerido por las normas de la sociedad. El uso de la fuerza física es un medio de inducción hacia algún acto deseado o como medio preventivo de la ocurrencia de una conducta indeseable en todas las relaciones de los roles de la familia nuclear con mayor o menor frecuencia. La mayor frecuencia se da en la relación padres-hijo en forma de castigo físico.

- Violencia Ilegítima-Instrumental

De la misma forma que el golpear *catártico* de un padre, aprobado normativamente, puede llegar al punto de herir y ser calificado como abuso del niño, el castigo físico aprobado normativamente, puede llegar igualmente sin dificultad al punto en que, a pesar de las buenas intenciones del padre en castigar al niño por su propio bien, la sociedad lo considere como abusivo más que como educativo. Análogamente, una esposa que acepta un cierto nivel de violencia de su marido como respuesta a sus transgresiones llegará al punto de definirlo como ilegítimo, si excede un cierto nivel de severidad o si ocurre con poca provocación demasiadas veces (Gelles, 1985).

A la vista de los cuatro posibles tipos de violencia expuestos, parece desprenderse la existencia de un doble conjunto de normas. La primera consiste en las normas abiertamente reconocidas y aceptadas, prohibiendo la violencia marido-esposa; y el segundo consiste en las normas no verbalizadas, operantes en la vida cotidiana (Straus, 1979). Esta dualidad de las normas posee una de las complicaciones y ambigüedades inherentes en la dimensión legítima de esta taxonomía, separando la parte del individuo de las normas inconsistentes. También existe la cuestión de inconsistencia o conflicto en las normas según sean percibidas por diferentes individuos o grupos.

4.1. Gado de Violencia Intrafamiliar

Gelles y Straus (1979) sugieren que algunos de sus resultados, junto con otros indicadores, les llevan a creer que la violencia es un hecho más penetrante y común para la institución familiar que el amor. Una de las razones de esta sugerencia la basan en el uso del castigo físico como indicador de la misma.

4.1.1. Castigo físico:

Ya han sido definidas las principales técnicas disciplinares que los padres utilizan para cambiar o prevenir la conducta de los niños. En el ambiente familiar existen muchas formas de relaciones interpersonales padres-hijo; no obstante, aquí nos centramos en la conducta agresiva del

padre con el propósito intencionado de modificar, cambiar o prevenir determinadas conductas en el niño.

En realidad, no hay ninguna otra variable tan fuertemente relacionada con la conducta agresiva como el castigo físico, ya que los datos aportan una base muy fuerte que apoya esta afirmación. Lefkowitz et al. (1963); Eron et al. (1961) y Winder y Rau (1962) encontraron relaciones altas, positivas y significativas entre madres y padres que utilizan el castigo físico y la conducta agresiva de sus hijos. Hoffman (1960); Chamberlain (1974); Hoffman (1963a, 1963b) encontraron relaciones altas positivas entre castigo físico, privación de privilegios y recompensas y medidas de agresión en niños.

En general, en las publicaciones sobre agresividad infantil se evidencia que los niños agresivos reciben más castigo, tanto físico como verbal, e incluso se les castiga aunque se comporten adecuadamente. Las familias de los niños agresivos suelen utilizar con frecuencia mecanismos genéricos junto a un bajo nivel de aprobación cuando interactúan con sus hijos (Patterson, 1976, 1979). Refiriéndonos a cifras concretas, el castigo de los padres correlaciona positivamente con la agresividad de los niños en 30 estudios aproximadamente (Martín, 1975; Musitu y Clemente, 1983).

Además, la generalidad de estos trabajos coinciden en el rango de muestras y metodologías utilizadas. La relación se mantiene a pesar de las diferencias en los siguientes factores:

- 1- Edad de los niños
- 2- Sexo de los niños
- 3- Historia clínica
- 4- Estatus socioeconómico de la familia
- 5- Sexo del padre que ofrece los datos
- 6- Método de evaluación (entrevista, observación, juicio de los compañeros)
- 7- Medidas de agresividad
- 8- Objeto de la agresividad (padres, hermanos, compañeros, sociedad)
- 9- Grado de severidad del castigo

Desafortunadamente, la asociación entre el castigo parental y agresividad de los niños no es simple. Estos estudios presentan limitaciones en cuanto que no especifican ni la dirección del efecto, ni el mecanismo causal por el que se vinculan. Una explicación plausible es que los niños muy agresivos pueden ser la causa del incremento de la severidad de las estrategias de control de sus padres (Bell, 1968; Mash y Johnston, 1983). Igualmente, existen varias explicaciones alternativas que consideran la conducta punitiva de los padres como causa fundamental de la agresividad de los niños, incluyendo las siguientes posibilidades:

- 1- Los padres que utilizan el castigo pueden reforzar o promover directamente en sus hijos la agresividad contra otros individuos.

- 2- El castigo puede causar un estado de frustración, que instiga la agresividad de los niños (Chamberlín, 1974); Winder y Rau, 1962).

3- Los padres punitivos pueden constituirse en modelos a los que el niño imita (Bandura, 1980).

Otra explicación se relaciona con los factores temperamentales. En este sentido, Olweus (1979) señaló que, además de la utilización del castigo físico por parte del padre y de la madre, otro factor que contribuía significativamente a la agresividad del niño era su nivel general de actividad y su excitabilidad de los primeros años.

Por otro lado, Sand et al. (1973) encontraron que los niños con comportamientos agresivos más frecuentes, entre las edades comprendidas entre los tres y los nueve años, habían sufrido más castigo corporales entre los seis meses y los seis años. Otros autores como Bandura (1973) han demostrado que la agresividad de los niños está vinculada a la agresividad de los castigos que sobre ellos recaen.

Winder y Rau (1962) encontraron correlaciones entre el uso de privación de privilegios de los padres y las madres y la agresividad en chicos de 7 y 8 años. Yarrow et al. (1968) encontraron que la privación de privilegios inhibe la agresividad en chicos de preescolar, mientras que la fomenta en chicos de primaria.

Para concluir diremos, con Berkowitz (1972), que los padres que utilizan frecuentemente la agresividad presentan características de personalidad bien determinadas que inducen la agresividad en el niño.

Las técnicas inductivas (razonamientos y alabanza entre otras) no fomentan en general la agresividad, encontrándose más relacionadas con conductas de adaptación e integración social.

La edad supone una variable importante a considerar en la relación entre el uso del castigo físico paterno y la agresividad mostrada por el niño. Parece ser que la estabilidad en la relación entre el castigo físico y agresión es menor con niños más pequeños (niños preescolar), siendo mayor en edades más avanzadas (Musitu y Clemente, 1983).

En la literatura también se señala que el castigo influye negativamente en la capacidad cognitiva del niño, aunque algunos estudios muestran que esta influencia puede ejercer un efecto diferencial. El desarrollo de habilidades verbales y cuantitativas de los niños se relacionan negativamente con una madre punitiva (Baumrind, 1966; Baumrind y Black, 1967), pero sin embargo, en los niños parece que se da la tendencia contraria. La explicación que se ha ofrecido es que las madres asertivas o agresivas valoran positivamente el esfuerzo y la independencia de sus hijas, lo cual redunda en beneficio del desarrollo intelectual de éstas (Crandall, Dewey, Katkovsky y Preston, 1964).

Con respecto al sexo, podemos decir que el uso de técnicas coercitivas para con los chicos genera en ellos un aumento de frustración. Sin embargo, en las chicas incrementa también la agresividad, pero no produce simultáneamente conducta de dependencia, probablemente porque la frustración crea sentimientos de inseguridad.

Eron y sus colaboradores, estudiando conjuntamente la clase social y la severidad de los castigos, mostraron de esta forma que los padres más severos tienen hijos más agresivos. Un análisis de varianza mostró en este estudio que la clase social más favorecida estaba más estrechamente asociada a la agresividad cuando la severidad de los padres es mayor.

Una hipótesis propuesta por Maccoby y Jacklin (1974) fue que los padres muestran permisividad diferencial para la conducta agresiva de sus hijos, siendo las madres más permisivas con sus hijos y los padres con las hijas.

Parece factible que el tipo de agresión en la que el niño incurre puede tener un efecto significativo en los padres. Wenger y Berg-Cross (1980) encontraron que los padres juzgaban tres tipos de agresión: verbal, agresión física hacia una persona y agresión física hacia un objeto. Encontraron igualmente que la edad del niño, el objeto de la agresión (padre o igual), el tipo de agresión (física o verbal) y el tipo de provocación (provocada o no provocada) eran factores significativos en determinar la respuesta de los padres a la conducta agresiva de los niños más mayores como más grave que la conducta agresiva emitida por los más pequeños.

Este trabajo está de acuerdo con el de Badwlin (1964) en el sentido de que los padres trataban con más dureza a los niños de 9 años de edad que a los de 3 años.

En el estudio de Wenger y Berg-Cross ya citado, los padres consideraban la conducta agresiva hacia un igual mucho menos grave que hacia un padre, y ambos padres eran más tolerantes con la conducta agresiva verbal que con la física. También evaluaban la conducta agresiva no provocada más severamente que la conducta agresiva que había sido provocada. Igualmente, existían interacciones entre la edad del niño y el tipo particular de la conducta en la que participaba. Los padres evaluaban más severamente la conducta agresiva de los niños más mayores contra un igual, de como lo hacían con los más jóvenes. En este estudio no se encontraron diferencias significativas entre respuestas hacia los niños según el sexo, ni diferencias entre las respuestas de las madres y los padres.

Podemos deducir de todo esto, que parece claro que los padres incrementan sus esfuerzos de socialización a medida que el niño crece, aunque se necesitan pruebas longitudinales para comprobar esta hipótesis.

Quizá sea éste el aspecto más frecuente y más investigado. Varios estudios en USA e Inglaterra (Blumberg, 1964-1965; Bronfenbrenner, 1958; Erlanger, 1974; Starck y McEvooy, 1970) muestran que entre el 84 y el 97% de los padres utilizan el castigo físico en algún momento de la vida del niño, continuando en la adolescencia para la mayoría de ellos.

El castigo físico, a pesar de que es aprobado normativamente y de su presumida motivación altruista, no deja de ser violencia porque implica el uso de la fuerza física para causar daño. En ciertos aspectos tiene las mismas consecuencias que otras formas de violencia, a pesar de las buenas intenciones.

Una de las relaciones más estudiadas en el tema de la educación del niño es la existente entre el uso paterno del castigo físico y agresividad del niño. A este respecto, resulta interesante señalar que los estudios sobre el castigo físico muestran que los padres que lo utilizan para controlar la agresividad de sus hijos, probablemente estén incrementando, más que disminuyendo, las tendencias agresivas de sus hijos (Bandura, 1973; Eron y col., 1971; Owens y Straus, 1975).

La perspectiva teórica de la agresión, basada en la investigación de Dollard y col. (1939) de frustración-agresión, utiliza las teorías psicoanalistas y del aprendizaje, y sostiene que el niño aprende a responder agresivamente a algunas frustraciones de forma automática. Puesto que algunas de las frustraciones y molestias previas del niño han sido eliminadas por sus padres cuando se han comportado agresivamente, responde agresivamente en espera de recibir atención similar a medida que el niño madura. Los actos agresivos en sí mismos son una vía de gratificación (agresión) expresiva, lo mismo que un mecanismo para obtener gratificación de otras necesidades (agresión instrumental).

El control paterno de la agresión del niño llega a ser un canal de conflicto para el niño; por ejemplo, el deseo de comportarse agresivamente vs. el miedo al castigo paterno vinculado con su deseo de actuar agresivamente se refleja en culpabilidad, evitación, aversión y ansiedad. Esto sugiere dos posibles procesos. Primero, el modelo de frustración-agresión postula que el castigo severo da como resultado un incremento de frustración y niveles más altos de conducta agresiva en el niño. Segundo, un modelo de cambio sugiere que el castigo severo inhibe la

agresividad del niño en presencia de los padres, pero incrementa su agresividad en otra situación. La teoría del modelo da una explicación aplicable a ambos procesos. De acuerdo con ella, la utilización de altos niveles de castigo físico proporciona un modelo de conducta agresiva que el niño *imita*, dando lugar a un niño altamente agresivo. Esta agresión puede ser dirigida hacia el agente castigador o desplazado hacia otro objetivo. Yarrow y col. (1968), resumiendo las teorías de la agresión, observan que: *La frecuencia e intensidad en que aparece la agresión en la conducta de niño son consideradas como determinadas por factores excitatorios e inhibitorios y por la presión hecha conflicto proveniente de la combinada presencia de estos factores.*

El conflicto aproximación-evitación disminuye la agresión hacia el agente punitivo, pero puede aumentar la agresión hacia otras personas u objetos cuando no lo hace en presencia del agente punitivo.

En una vasta revisión de la literatura, llevada a cabo por Steinmetz (1979), con el objeto de realizar una comparación entre ellas, se consideraron distintas técnicas disciplinares, encontrando una fuerte evidencia para establecer una proposición general relacionando castigo físico y agresión (Vid. Tabla VIII para mejor comprensión). Lefkowitz y col. (1963), Eron y col. (1971) y Winder y Rau (1962) encontraron relaciones altas, positivas y significativas para madres y padres que utilizan castigo físico y la agresividad del niño; Becker y col. (1962) y Sears (1961) encontraron relaciones similares para las madres.

TABLA VIII

RELACIONES ENTRE LA DISCIPLINA UTILIZADA POR LOS PADRES Y LA CONDUCTA AGRESIVA DE LOS HIJOS

RECURSOS DISCIPLINARES DE LOS PADRES	A G R E S I O N				
	CHICOS	CHICAS			
CASTIGOS FISICOS	P	+	+		
	M	+	+		
PRIVACION DE PRIVILEGIOS.	P	-	Preescolar		
		+	Adolescencia	+	
	M	-	Preescolar		
		+	Adolescencia	+	
RECOMPENSAS TANGIBLES....	P	0	0		
	M	+	+		
RAZONAMIENTO.....	P	0	0		
	M	0	+	Casa Escuela	
ELOGIO	P	0	0		
	M	0	0		
RETIRADA DE AMOR.....	P	0	0		
		0	0		
	M	-	Preescolar	+	Preescolar
		+	Adolescencia	-	Adolescencia
RIDICULO	P	0	+	Al padre	
	M	+	A la madre (preesc.)	+	A la madre
		-	A la madre (adolesc.)	0	
AISLAMIENTO (Rechazo)....	P	0	0		
	M	+	+		

P=Padre , M=Madre. + : Relación positiva. - : Relac. negativa. 0: Ausencia rel.

Hoffman y col. (1960), Chamberlin (1974) y Hoffman (1960, 1963a, 1963b) encontraron relaciones altas, positivas y significativas entre técnicas de poder asertivo (castigo físico, privación de recompensas tangibles y privilegios) y medidas de agresión en niños.

A la vista de lo expuesto, parece que los datos proporcionan considerable apoyo para poder proponer que existe una relación negativa entre el uso del castigo físico por parte de los padres y agresividad en niños (Garrido, 1984).

4.2. Violencia Intrafamiliar y Conducta Antisocial

Es una creencia muy antigua que los hechos delictivos y la conducta antisocial están relacionadas con el estilo de crianza del niño.

Un factor estrechamente relacionado con la violencia en la familia es el tópico de los hogares deteriorados u hogares rotos (broken homes). Estos incluyen aquellos que no están estructuralmente completos por una variedad de razones como divorcio, disputas o riñas entre los cónyuges, fallecimiento de uno de los padres, etc. Los resultados son muy poco concluyentes, en parte debido a la poca idoneidad de los diseños empleados. Así, en la medida en que este factor es más común en la clase baja y entre los grupos minoritarios y ya que estos grupos tienen unos registros delictivos mayores, los efectos de la ruptura del hogar han de separarse necesariamente de los derivados de la pertenencia a la clase y al grupo (Conklin, 1981).

Ya a principios del siglo XX, Slawson publicó los resultados de un estudio en que comparaba chicos de cuatro reformatorios de Nueva York con chicos de tres escuelas públicas. En sus resultados observó que la incidencia de hogares violentos era el doble entre los delincuentes que entre los niños de las escuelas públicas. Así mismo Burt publicó las conclusiones de su comparación entre delincuentes y no delincuentes en Londres; encontró que el 61% de los primeros y el 25% de los últimos procedían de hogares violentos y desestructurados.

Si nos centramos en el entorno familiar inmediato de la mayoría de los individuos violentos, encontramos afirmaciones como la de McCors y Howard (1976) que distinguen tres elementos en el ambiente familiar que tienen una influencia fundamental en el comportamiento agresivo; estos elementos son: la relación emocional padre-hijo, el control de los padres en la conducta del niño, y el medio familiar. Incluso la ausencia de apoyo por parte de los padres se relaciona con conductas no aprobadas socialmente, como ya hemos dicho en el capítulo anterior. De esta manera existen también una deficiente empatía, autoestima baja, aislamiento social y otras características personales que aumentan el riesgo de agresividad de los padres hacia los hijos (Garbarino, 1981).

Fue Still, a principios de siglo, el primero en hablar de una asociación entre la conducta antisocial de los niños y los trastornos psíquicos de sus familiares. Otros informes nos indican que algunos padres con niños muy inadaptados manifiestan ellos mismos inadaptaciones sociales de distintas formas, entre las que se aprecia una alta incidencia criminal, alcoholismo y trastornos somáticos nerviosos (Valzelli, 1983).

VARIABLES CONTEXTUALES Y SOCIOLOGICAS, COMO POR EJEMPLO LA BAJA CONDICION SOCIOECONOMICA, LOS RESULTADOS ACADMICOS INSATISFACTORIOS, LOS EMBARAZOS NO DESEADOS, LAS SITUACIONES LIMITE DE UNA FAMILIA DESHECHA Y EL TAMAÑO DE LA FAMILIA CONTRIBUYEN TAMBIÉN A LA CREACION DE FAMILIAS AGRESIVAS (RUTTER, 1971). ESTAS SITUACIONES HACEN QUE LOS PADRES PRESTEN Poca atención a sus hijos, los cuales tienen que vivir en una atmósfera física o emocional empobrecida y decepcionante en la que no encuentran oportunidad para aprender conductas prosociales. En este transfondo se va manifestando el papel crítico de la ausencia del desarrollo adecuado de las destrezas cognitivas y surge una desconfianza en el sentimiento para interpretar el mundo (King, 1975). Así mismo, este autor mantiene que en algunos jóvenes la violencia y la agresión se relaciona muchas veces con las grandes dificultades que han experimentado para dominar técnicas como la lectura, el lenguaje, los símbolos sociales y la comprensión general, de tal manera que, al no conseguir una interacción normal, se vuelven fácilmente alienados, adictos, reactivos y violentos. Es por lo que la agresión en estos chicos se convierte en conductas adaptativas compensatorias, aunque erróneas (Garrido, 1984).

En la revisión realizada al respecto podemos destacar cuatro factores productores de agresión y violencia :

1. La violencia dentro de la familia
2. La ausencia de asistencia paterna
3. Una predisposición transmitida genéticamente

4. Bajos rendimientos educativos y culturales

Según Valzelli (1983) cuando estos factores coinciden en el mismo individuo producen un estado de privación socioambiental que está muy próximo al que es capaz de inducir agresión violenta y actividad asesina en los animales de laboratorio.

En cualquier caso, la investigación apunta hacia la existencia de relación entre hogares violentos y delincuencia, si bien ésta es débil (Berk, 1978). Además, diversos estudios han indicado que la relación dista mucho de ser sencilla. Por ejemplo, Andrew (1976) halló en su estudio de 182 delincuentes juveniles que los hogares violentos aparecían más frecuentemente en el caso de las mujeres que en el de los varones, mientras que Toby (1957) ha sugerido que dichos hogares tienen mayor repercusión en las chicas y chicos preadolescentes que en los varones jóvenes. Estos últimos no están bien supervisados por sus padres, tanto si viven en un hogar intacto como desestructurado. De este modo, hay poca diferencia entre las tasas delictivas de varones jóvenes provenientes de uno u otro hogar. Sin embargo, la falta global de supervisión de este grupo está relacionada con una alta tasa delictiva, lo cual contrasta con la baja incidencia de la delincuencia en los preadolescentes. La diferencia entre proceder de una familia intacta o desestructurada es importante para éste último grupo, ya que la supervisión es mayor en el primer caso que en el segundo.

Un tercer trabajo que nos da idea de la complejidad de la relación es el de Gibson (1969). Este autor estudió las circunstancias familiares de

411 chicos de 8 años de edad, y continuó en contacto con ellos hasta la edad de 14. La incidencia de los hogares violentos o desestructurados fue examinada en relación al grado de handicap social y al registro delictivo de los sujetos. La asociación con delincuencia fue significativa en el caso de la ruptura del hogar producida por abandono, y no por muerte del cónyuge, siendo por otra parte más fuerte esta relación en la porción socialmente más favorecida de la muestra.

Finalmente, Horne (1981) comparó nueve familias sin padre y 15 familias intactas procedentes de una clínica, con 9 y 16 familias normales respectivamente, observando que las familias procedentes de la clínica emitían una mayor tasa de conducta agresiva que las normales, y las familias sin padre normales tenían tasas inferiores que las intactas de la clínica. Horne concluyó que el factor *hogares violentos o desestructurados*, resulta menos importante a la hora de explicar la conducta agresiva, que el conocimiento adecuado de los patrones de interacción familiar.

Esto nos demuestra que no todos los informes sobre la influencia que ejercen los hogares rotos en los niños es la misma, sino que más bien sus resultados son contradictorios (Garrido, 1984).

Así, Lamb (1979) realizó una revisión crítica de las investigaciones, observando que los efectos que produce el abandono en los niños serán muy diferentes y dependerán de la naturaleza de las relaciones precedentes existentes entre padre-hijo, madre-padre y madre-hijo.

De esta manera y después de revisar el estado de las investigaciones relacionadas con el tema podemos concluir que actualmente no disponemos de evidencia empírica que apoye la tesis de que los hogares violentos o desestructurados *per se* sean un factor significativo en el desarrollo de las conductas agresivas (Garrido, 1984).

Otro factor estudiado por su posible relación con la conducta antisocial y el abandono es la **movilidad residencial** de la familia. Reimamánis (1974) observó que los delincuentes juveniles por él estudiados, 103 varones entre 16 y 21 años, tenían una tasa superior de movilidad residencial que los controles, experimentando, además, una falta de aceptación por parte de la comunidad de recepción. Esto último es un elemento especialmente disruptor en la vida social y que cuenta con ilustres estudios dentro del paradigma ecológico: Thomas y Znaniecki (1920), Shaw y McKay (1942).

En efecto, los investigadores de la escuela de Chicago anotaron la situación anómica en que las familias emigrantes se hallaban al asentarse en contextos diferentes del de procedencia, libres de la presión y control comunitario que existe en toda aldea o ciudad pequeña y, sobre todo, sujetos a múltiples oportunidades para violar unas leyes sólo conocidas abstractamente. En esta perspectiva, las investigaciones recientes han señalado la importancia del aislamiento del emigrante, es decir, la migración puede no tener efectos disruptivos si la comunidad receptora contiene grupos en los que el emigrante puede integrarse, o bien si éste se desplaza con un grupo. Si el sujeto se desplaza solo y carece de vínculos sociales en su nuevo hogar, aumentará la probabilidad de implicación

delictiva al existir pocos controles sobre su conducta. Carece de importancia el que el emigrante mantenga vínculos directos con su lugar de origen; lo esencial es que se relacione con parientes u otros emigrantes de su ciudad en la comunidad de destino (Clinard y Abbott, 1973)

Así pues, y sin renunciar a una consideración multifactorial en la influencia en la conducta antisocial, lo cierto es que la literatura que apoya la importancia *estructural y funcional* de la familia es abrumadora. Takei y cols. (1974) evaluaron el efecto de la relación padres-hijos en el desarrollo de la delincuencia juvenil, encontrando que el control inadecuado de ciertos períodos cruciales en la vida del muchacho constituían un elemento proclive a la conducta antisocial de importancia. Estos autores definieron como *períodos cruciales* los siguientes: cambio de residencia, de escuela, pérdida de ingresos familiares, castigo por actos poco graves, y alcoholismo en uno o ambos padres, entre otros.

Blakely y cols. (1974) analizaron la interacción familiar de 50 jóvenes con conducta antisocial (delincuencia) y de 50 controles, informando que los patrones desviados por parte de los padres se daban con mayor frecuencia en el grupo de conducta antisocial; esto se ejemplificó en una falta de cariño, disciplina inconsistente, pobre cohesión familiar y pobre comunicación. Dttensor (1971) en su comparación de 100 jóvenes con conductas desviadas por primera vez, 100 reincidentes y 100 controles, halló que en los dos primeros grupos la crianza deficiente discriminaba con respecto al grupo control a un nivel de 0.01. Rao y Sen (1979) evaluaron 10 jóvenes socialmente desviados y detectaron una disciplina paterna inadecuada junto a rechazo paterno. Schichor (1978) condujo un estudio de

seguimiento de 132 muchachos catalogados con conducta desviada y encontró que aquellos que habían insistido en la conducta antisocial presentaban peleas con sus padres más frecuentemente que los no reincidentes. Una mala crianza y un abandono del cuidado de los niños fueron, entre otros, los elementos sobresalientes en el desarrollo de 100 chicos acusados de robo a la edad de 10-11 años, según estudió Zabzyska (1977).

Así, numerosos estudios han encontrado resultados en esta misma línea con iguales o parecidos factores de la relación muchacho-familia: Dunkan (1978), Millebamane (1975), pobre comunicación y rechazo mutuo; Misra (1977) y Rutter (1971) separación, rechazo y privación de amor por parte de los padres; Jaffe (1979) confusión de valores en la familia; Reimanis (1974), ambiente familiar desorganizado y distanciamiento paterno; Lowenstein (1977), conflicto familiar; Solnick y cols. (1981), tiempo disponible y conversación con los hijos.

A partir de un amplio estudio de las familias que vivían en la isla de Wriqth, Rutter (1971) descubrió que la asociación existente entre la separación padres-hijo y delincuencia está mediatizada por la calidad de las relaciones maritales. De hecho, encontró que las separaciones permanentes y transitorias, per se, no estaban relacionadas con el desarrollo de la conducta antisocial cuando se consideraron las relaciones afectivas entre padres: insatisfacción marital, comunicación marido-esposa, riñas entre esposos, actividades de ocio no compartidas (índices de calidad marital). Sólo en aquellos casos en que la separación de los padres estaba provocada por discordia marital y otros conflictos

maritales, fué problemático la observación de la conducta del niño.

Precisamente la ausencia de estas deficiencias en la estructura y función del núcleo familiar ha sido la explicación que los teóricos han dado a la baja tasa de conducta desviada registrada en determinados grupos étnicos. Por ejemplo, Stollenberger (1969) entrevistó a 69 madres chinas ubicadas en EE.UU., y por espacio de 7 semanas actuó como observador participante en la vida diaria del barrio de Chinatown. Stollenberger concluyó que, con independencia de los factores ambientales proclives a la conducta antisocial, la baja incidencia de ésta entre los jóvenes chino-norteamericanos, podía deberse a factores tales como abundancia de cariño y protección, intolerancia hacia las conductas agresivas, integración familiar y abundancia de modelos prosociales.

Clifford aduce este tipo de factores a la hora de explicar la baja incidencia delictiva entre los jóvenes de Japón (Clifford, 1976). Aún así, en Japón los delincuentes tienen lazos familiares más débiles que los no delincuentes. De acuerdo con esto, la tasa de delincuencia entre los adolescentes viviendo fuera de sus hogares es superior a la expresada por aquellos que viven en sus hogares.

Junto con toda esta evidencia que pone de manifiesto la importancia estructural y funcional de la familia, existen algunos estudios que cuestionan el papel socializador de la familia, abogando por un análisis más complejo de la relación familia-contexto cultural que el meramente causal (Standfield, 1966). Posteriormente Rahav (1976) encontró resultados similares. Estudió 414 adolescentes israelíes y no observó ninguna

interacción entre las relaciones familiares y la clase social, así como tampoco encontró evidencia de que la armonía familiar tuviera un efecto sustantivo en la tasa de conducta desviada. Rahav, aún reconociendo la singularidad de la sociedad israelí, concluyó que el peso específico de la familia había sido idealizado por los distintos teóricos del área.

4.2.1. Conducta Antisocial y Experiencia Escolar

Existen pocas dudas a la hora de considerar el rendimiento escolar como uno de los mejores predictores de la delincuencia juvenil. La constante ha sido hallar una relación negativa entre los grados escolares y la delincuencia (Hindelang y col., 1981).

La literatura es muy abundante en este área. Jensen (1976, 1980) reanalizó los datos del trabajo longitudinal de Wolfgang y col. (1972) y concluyó que el mayor predictor de la delincuencia no era la etnia ni el status socioeconómico, sino las puntuaciones en los tests escolares. Nishimura (1979) pasó un cuestionario midiendo las distintas variables socioambientales (incluyendo delincuencia autodeclarada) a 1.400 varones y 852 chicas de escuela secundaria, encontrando que el fracaso escolar era uno de los correlatos más significativos (junto a la asociación con amigos delincuentes y pobre atención hacia los padres) de la delincuencia autodeclarada. Anteriormente, Zanao y Nakatsuka (1978), en su análisis de las condiciones ambientales propiciatorias de la conducta ilegal en 70 niños problemáticos y 42 niños control, habían extraído unos resultados muy semejantes.

Feldhusen y col. (1973) analizaron los resultados de un estudio longitudinal de once años de duración con 192 sujetos calificados de agresivos en la escuela y 192 chicos de control. Los autores hallaron que la conducta disruptiva de la actividad escolar manifestada en edades muy tempranas constituía un poderoso predictor de la conducta delictiva posterior, así como de problemas de ajuste social en general. En otro estudio longitudinal (Mitchel y Rosa, 1981) se revisó la actividad ilegal de muchachos a los que se les habían pasado escalas de ajuste escolar en 1961 y habían sido catalogados como pertenecientes al grupo de desviados. Los hallazgos indicaron que los sujetos de este grupo llegaron a ser delincuentes (y reincidentes) con mayor frecuencia que el resto de los chicos estudiados. Frecuentemente los padres de los muchachos habían sido catalogados como desviados en 1961 (fugas, destrucción, etc).

La actitud hacia la escuela también es significativamente más desfavorable entre los jóvenes con conductas desviadas que entre los no delincuentes (Martínez y col., 1979).

Aunque variadas en su forma, las explicaciones acerca del porqué de esta relación parecen coincidir más o menos en un punto : la escuela provee experiencias frustrantes a los muchachos que provienen de un ambiente en donde ni la motivación ni las habilidades escolares han sido debidamente atendidas. Spencer (1977, 1980) es de esta opinión, pero acusa además a la institución escolar de no representar modelos de vida reales que puedan suscitar a sus alumnos un interés legítimo capaz de rivalizar con la presión de actividades ilegales más inmediatamente reforzantes. En esta misma línea, Rivas (1983) ha indicado la ineficacia de

los programas presumiblemente encargados de recuperar a los jóvenes delincuentes en la medida en que éstos se basen en currículums formales, manteniendo las mismas directrices que las escuelas ordinarias. No resulta extraño, pues, que Provonost y Le Blanc (1980) puntualizaran que la salida de la escuela actuaba frecuentemente como elemento reductor de la delincuencia, ya que enfrentaba al muchacho a la responsabilidad de la vida adulta (por supuesto, la situación es bien otra cuando el abandono de la escolarización no puede seguirse de una incorporación laboral). West (1975) sostiene que es más duro todavía al argüir que la estructura de la escuela contemporánea promueve la actividad delictiva, coincidiendo en lo fundamental con Spencer (1977, 1980).

Rizzo (1981) ha escrito de manera muy precisa el núcleo de la problemática escuela-delinuencia: los jóvenes que posteriormente se convierten en delincuentes carecen de las habilidades académicas suficientes para recibir una enseñanza adecuada; en consecuencia, ellos prefieren las actividades que les procuran dinero fácil. La transición desde la conducta obediente a la ley hasta la actividad ilegal ocurre muy rápido en la adolescencia y, sobre todo, en aquellos muchachos indisciplinados en el hogar y desvinculados de su comunidad.

Dentro de este contexto, ha habido un área que ha recibido particular interés, sin duda porque representa uno de los logros escolares más significativos: la lectura.

Virkkunen y Nuutila (1976) observaron a 224 adolescentes calificados de lectores retrasados y encontraron que el 12.1% de éstos eran

proclives a implicarse en conductas ilegales durante el período de los 15 a 20 años de edad. Por su parte, Sturge (1982) trabajó con cuatro grupos de muchachos para estudiar la relación existente entre el retraso lector y la delincuencia, y los comparó en una serie de índices socioambientales. Cada uno de los grupos se caracterizaba por diferir en la posesión de las variables indicadas, de forma tal que había: a) un grupo con retraso lector; b) un grupo con conducta antisocial; c) un grupo con ambos desórdenes, y d) un grupo sin ningún desorden. Los resultados señalaron una fuerte asociación entre retraso lector y delincuencia, pero los chicos con ambos desórdenes no se asemejaban a los que poseían sólo retraso lector y sólo delincuencia en los índices socioambientales.

En suma, como en el caso más general del deficiente rendimiento académico en los delincuentes, la bibliografía también apoya aquí abrumadoramente una relación negativa entre habilidad lectora y conducta antisocial (Andrew, 1978; Hogenson, 1974; Mulligan, 1972; Roman, 1957; Herjanic y Penick, 1972).

Andrew (1979) volvió a ocuparse de este punto buscando esta vez relacionar la lectura deficiente con la conducta violenta. Para ello, Andrew partió de la siguiente hipótesis: el nivel de habilidad verbal puede que no sea importante en la regulación de la conducta como lo pueda ser la disposición a aprender en la extensión que lo permita la capacidad de cada sujeto. Para medir precisamente este elemento regulador de la conducta, Andrew toma el cociente de logro, que mide la diferencia entre la capacidad del muchacho y lo conseguido por él. Como se esperaba, los muchachos que puntuaron alto en el cociente de logro puntuaron bajo en la

Escala de Violencia y viceversa. Tanto la variable sexo (que descendía el índice de violencia), como la variable etnia (no anglosajona, que elevaba la puntuación en violencia) probaron ser significativas.

Como indica el mismo autor, estos resultados confirman la teoría de Luria (1973) en el sentido de enfatizar la función de la habilidad verbal como reguladora de la conducta violenta, así como la matización de Shcubert y Cropley (1972) con respecto a considerar la etnia como variable relevante en esta relación

Para concluir, y en base a los datos que tenemos no parece sensato considerar el retraso en la lectura como un cuadro de especial significación dentro de la problemática más amplia de la Impliación escolar en la etiología de la conducta delictiva. Antes bien, la poca habilidad en la lectura no es sino un indicador de prometedoras posibilidades en la detección de futuras inadaptaciones sociales Garrido (1984).

5. MALTRATO

5.1. El Problema de la Conceptualización del Maltrato

5.2. Delimitación de Términos

5.2.1. Malos Tratos Físicos

5.2.2. Maltrato o Abuso Emocional

5.2.3. Negligencia Afectiva

5.2.4. Negligencia Física

5.2.5. Abuso Sexual

5.3. Distinción entre Abuso o Maltrato y Negligencia

5.4. Factores Asociados con el Abuso o Maltrato

5.5. Modelos Teóricos sobre la Etiología del Abuso o Maltrato

5.5.1. Modelo Psiquiátrico o Intraindividual

5.5.2. Modelo de Aprendizaje Social

5.6.3. Modelo Social

5.5.4. Modelos Sociológicos

5.5.5. Síntesis Teórica

5.6. Aspectos Metodológicos

5.6.1. Padres Violentos

5.6.2. El Niño Maltratado

5.7. Estudios Comparativos entre Abuso o Maltrato y Negligencia

5. EL MALTRATO

El niño maltratado es una entidad cada vez mejor conocida gracias a las aportaciones no sólo de la medicina, psiquiatría y ortopedia, sino de otras disciplinas afines, como la psicología, antropología, sociología, etc. (Kempe, 1962). Es además un problema universal (Kempe y Kempe, 1985).

El estudio integral del maltratado hoy en día comprende las medidas terapéuticas específicas, diferentes para cada caso en particular, según la naturaleza de las lesiones inferidas, además de la rehabilitación del sujeto víctima del maltrato, de sus agresores; e idealmente, lo que constituye el desideratum de toda acción terapéutica, la prevención del problema (Helfer, 1982; Espinosa, 1971, Kelly, 1983, Blechman, 1981). En este último aspecto cabe señalar la imperiosa necesidad de controlar con parámetros de juicio útiles para identificar, tanto a quien puede considerarse como una posible víctima futura como a sus agresores potenciales (Steele, 1978; Webster, R. y col., 1985; Hawkins, 1985).

Es evidente que la gran mayoría de los pequeños maltratados son diagnosticados a *posteriori*, es decir, una vez que el maltrato se ha producido, o lo que resulta peor, este ha sido reiterativo y es precisamente en base a esta repetición en la que se fundamenta el diagnóstico (Currau, 1977; Feder, 1978; Mouzakis, 1984). Cabe señalar además qué multitud de casos de maltrato son detectados en lugares diferentes a los hospitales o puestos de socorro; en las delegaciones policiales o peor aún, en la cárcel (Markovich et al., 1978). Dolorosamente cabe pensar, además, en el

inconcebible número de pequeñas víctimas del maltrato que nunca llegan a detectarse (Fontana, 1971; Gelles, 1982).

El espectro del maltrato se extiende mucho más allá del castigo físico y abarca una serie de situaciones, que van desde la indiferencia total hasta la sobreprotección del pequeño (Morse, 1970). Pueden considerarse multitud de procedimientos de maltrato, algunos obvios, otros más sutiles; algunos plenamente conscientes, tanto para la víctima como para el agresor, otros que no lo son tanto, al menos para alguna de las partes (habitualmente el agresor) y otros que incluso pueden pasar desapercibidos (Friedman, 1975). Existe también la posibilidad de que, con el tiempo, se establezca entre el agresor y su víctima una simbiosis sadomasoquista que se llegue a volver imprescindible y a tornar en una pauta de conducta considerada como *normal* (Green, 1978).

Es necesario tomar en consideración, por lo tanto, no únicamente al maltrato corporal, que de una y otra manera produce huellas: cicatrices, equimosis, etc., que orienten hacia su sospecha, sino además, al maltrato emocional, proteiforme constelación de situaciones a cual más infamante para el pequeño: la privación de alimentos o líquidos, causa fundamental del llamado *síndrome de detención del crecimiento y desarrollo* (Espínosa, A. y col., 1978; Hawkins y Dundan, 1985; Lynch, 1985); el abuso o molestia sexual, la negligencia en la atención médica; la administración de drogas potencial o verdaderamente tóxicas, la inducción de miedos absurdos, la carencia de estímulos, particularmente afectivos, la ridiculación, la desvaloración, o, como quedó mencionado, tanto la deprivación como la sobreprotección, causa del poco conocido *síndrome del niño vulnerable*

(Green, P., 1966; Rhonner et al., 1980).

Dentro de todo este complejo panorama, apenas esbozado, cabe considerar un denominador común: la deficiente o distorsionada relación padre o madre-hijo, particularmente esta última. Sin olvidar la influencia de factores diversos, tanto sociales como culturales, ampliamente estudiados, es más seguro que el maltrato dependa, en primera y última instancia, de la buena o mala relación entre el adulto y el niño, particularmente entre la madre y su hijo (Salzinger et al., 1983; Rosenberg y Repucci, 1983).

Ahora bien, ¿por qué causa, esta relación puede llegar a distorsionarse a tal grado que dé origen al maltrato?. Obviamente la respuesta no puede ser única ni sencilla, pero resulta claro que esta relación no se inicia abruptamente, sino que es el resultado de un largo devenir histórico individual, fuertemente condicionado a la relación inicial, la de los primeros años, meses y aún días de vida, período este último, que parece ser fundamental para el establecimiento de un patrón de conducta adecuado y estable (Klaus, M. et al., 1972; Newman, L. et al., 1976).

Es difícil correlacionar en razón directa (causa-efecto) el maltrato en épocas posteriores de la vida, con el hecho de que los recién nacidos y sus madres fueron separados en las primeras etapas de la vida, aunque algunos autores lo han intentado (Klein, M. et al., 1971; Curran, W., 1977; Egeland Y Sroute, 1981), documentándose claramente en prematuros, en el patrón de visitas de la madre durante la estancia del pequeño en la

incubadora con la posibilidad del maltrato (Faranoff, A. et al., 1972). Las variables que influyen en el proceso son múltiples y sería ingenuo achacar todo el problema a una sola causa; sin embargo, pensamos que este es un punto evidentemente importante pero desgraciadamente menospreciado (Wolfe, 1985).

El impresionante avance tecnológico en el campo de la obstetricia y perinatología parece haber olvidado, por un momento, su objetivo fundamental: dos seres humanos que son una mujer y su hijo. No se trata únicamente de resolver su problema vital, sino de mantener y propiciar una relación humana, probablemente la más rica y generosa de todas: la interacción madre-hijo (Espinosa y col., 1979; Egeland y Sroufe, 1981). Estamos convencidos que favorecerla constituye una actitud profiláctica de la mayor importancia en todos los órdenes de la vida, específicamente en el aspecto del maltrato infantil (Espinosa, A. y col., 1978).

Siguiendo en esta introducción sobre el tema, como hecho curioso, daremos unas breves pinceladas sobre el panorama universal del síndrome del niño maltratado, realizando pequeñas incursiones en distintos países. Para ello nos serviremos de un interesante informe elaborado recientemente por Marcovitch (1981).

La agresión al niño por el adulto puede ser tan sutil o tan viciosa como la que acontece entre mayores; es tan frecuente, que paradójicamente pasa desapercibida y se halla tan enraizada en nuestro modo de ser, que la justificamos.

El maltrato infantil ha existido desde los albores de la historia y en todas partes del mundo. Abusar de la condición inerte del niño se remonta desde el Génesis, como una justificación para agradar a Dios. En las grandes civilizaciones antiguas, el infanticidio era considerado como un medio para eliminar a todos aquellos pequeños que por desgracia nacían con defectos físicos.

En Esparta se arrojaban desde la cima de los montes Taigetos a los pequeños, a los viejos y a los deformes. ¿Quién no recuerda la matanza de neonatos ordenada por Herodes?. Es interesante observar que en China el límite de una familia era de tres hijos; para controlar el aumento de la población arrojaban al cuarto hijo a los animales salvajes. En la India, a los pequeños nacidos con ciertos defectos físicos, se les consideraba instrumentos del diablo y eran destrozados.

El maltrato a los pequeños ha sido justificado por ciertas creencias religiosas; los niños eran sacrificados por sus padres ante los altares de Diana; para eliminar al diablo poseionado de los pequeños epilépticos se les arrojaba contra los árboles.

Por otro lado, Séneca señala: *la explotación de las indefensas criaturas para la supervivencia de los padres, por medio de la extracción de un ojo o la amputación de una pierna con la finalidad de convertirlos en limosneros profesionales* Hechos como estos pueden observarse hoy, en pleno siglo XX.

Uno de los acontecimientos más trágicos, que hizo reflexionar a la

humanidad sobre este problema, es el referente a Mary Ellen, una criatura de 4 años que vivía con sus padres en Nueva York, 1874. Recibía constantes golpes o maltratos en tal grado, que los vecinos decidieron presentar el caso ante los tribunales. Sin embargo, ninguna acción legal fue llevada a cabo, ya que el abuso de los niños no era considerado un acto delictivo en aquella época. Se presentó entonces el caso a la Corte, avalado por la *Sociedad Protectora de Animales*, insinuando con ironía que esta criatura supuestamente pertenecía a este grado de la escala zoológica... los argumentos se consideraron válidos y los agresores recibieron el castigo merecido....

A pesar de la reincidencia de estos sucesos, no será sino en 1962 cuando Kempe propuso, en un simposium de la Academia Americana de Pediatría, el término de *Síndrome del Niño Golpeado* (**Battered Child Syndrome**), para connotar la agresión física hacia el menor, por parte de los padres o de los adultos encargados de su cuidado. El desvelar la magnitud del problema, ayudado no poco por el impacto producido a través del valor descriptivo del nombre otorgado, despertó un inusitado interés entre los cuerpos técnicos, la opinión pública, los encargados de medios de difusión y las agencias gubernamentales responsables de la protección de los menores en Estados Unidos de América, una reacción que puede calificarse de dramática y que se reflejó no solo en el estudio a fondo realizado en el aspecto clínico (estadístico, psicológico, médico, patológico), sino también en las medidas legales dictadas y en la participación activa de la comunidad, tendentes a la prevención de la agresión y a la rehabilitación de los agresores.

El síndrome se ha definido como el uso de la fuerza física en forma intencional, no accidental, o actos de omisión intencionales, no accidentales, dirigidos a herir, lesionar o destruir a un niño, ejercidos por parte de un padre o de otra persona responsable del cuidado del menor.

Aunque la reiterada mención de la matanza de los hijos pueda parecer una exagerada insistencia sobre un hecho excepcional, conviene acercarnos a los acontecimientos y enfrentar la realidad. Así, vemos que en los Estados Unidos de América, en 1978, se dieron 100.000 casos de niños agredidos por sus progenitores, de los cuales un 8% fallecieron a causa de esta agresión incontrolable del adulto sobre el pequeño; sin embargo, lo más dramático de este estudio fue que el 14% de estos pequeños quedaron lisiados de por vida. Preguntado el doctor Kempe, Director del Instituto Nacional del Niño Golpeado, en Denver, Colorado, sobre cuál es la razón de que un país tan avanzado como Estados Unidos sea líder en el maltrato y asesinato de los pequeños, su respuesta fue muy clara y categórica: *Señores, no es que seamos los líderes, somos de los pocos países que estudiamos esta problemática, la mayoría la ocultan...*

Inglaterra señala, en su último informe (1976), 12.800 muertes de niños a manos de sus agresores: los padres.

En otros países industrializados como Francia, Bélgica, Suiza, surgió una gran inquietud entre autores, técnicos y público en general.

La Unión Soviética acaba de proponer, recientemente, una ley: que a todo pequeño que presente algún defecto físico se le aislará de sus

padres y se le enviará a una isla.

Siguiendo con nuestro recorrido por el planeta nos damos cuenta de la existencia de unos factores de índole socio-cultural que podrían englobarse dentro de lo que nosotros denominamos síndrome del niño maltratado, si bien haremos breve mención por tratarse de otras civilizaciones y culturas. Por ejemplo, en Inglaterra hace aproximadamente unos 7 años (1979) se sentenció a una madre a 10 años de prisión por el hecho de haber marcado la cara de sus tres hijos con un arma filosa y posteriormente aplicarles carbón incandescente sobre las heridas; esta madre protestó energicamente ante la corte, ya que era originaria de la tribu Yoruba, en Nigeria, tribu que mantiene la antiquísima tradición de que los padres tienen todo el derecho de marcar a sus hijos como les dé la gana; esta madre quedó en libertad tres días después de su sentencia.

La tribu Enja, en Nueva Guinea, somete a los niños a severos castigos. A los pequeños que entran a la choza sin autorización de los padres, se les amputa un dedo o una oreja, cuya porción debe ser comida y digerida por el pequeño...

Los pediatras se han preguntado en varias ocasiones por qué la India tiene el índice de mortalidad más elevado por tétanos en el recién nacido. Al estudiar algunos factores socioculturales de este país, encontraron que existe una tradición antigua por la que a miles de recién nacidos se les unta excremento de vaca en el cordón umbilical, con la finalidad de bendecirlos.

En el Código Mendocino, en su tercera sección -para enfocar la educación mexicana como representativa de un pasado cultural-, aparecen pautas de una conducta ancestral que aún es posible reconocer en la educación o castigos actuales de ciertos grupos étnicos mexicanos. Así, está el caso de los grupos mazahuas, en los que al niño desobediente se le obliga a inclinar su cabeza sobre el humo de los chiles tostados. Castigado por no saber la lección, otro infante es hincado sobre corcholatas, con los brazos en cruz, abandonándolo luego en un sótano húmedo durante la noche. En otro grupo, de esta misma comunidad cultural, por estas mismas razones se les cuelga de los cabellos de las sienes, mientras se les golpea con varas, o se les hinca sobre grava, al mismo tiempo que sostienen una gran piedra sobre sus cabezas.

Por último, mencionaremos un hecho anecdótico que aconteció en Corea, en conmemoración del *Año Internacional del Niño*. Al concluir las ponencias, representantes de dos países orientales, mostraron gran indignación y quedaron sorprendidos ante esta crueldad de los adultos hacia los pequeños; hicieron algunos comentarios en el sentido de que, cómo era posible que en pleno siglo XX, en algunos países del orbe, existiera tal criminalidad, sobre todo en México, al que consideraban uno de los países más hospitalarios del globo. Aseguraron categóricamente que en los países orientales no existía esta criminalidad. Enseguida hizo uso de la palabra el representante de Inglaterra, quien se refirió a un estudio sociológico sobre la niñez oriental, cuyas conclusiones más importantes fueron las siguientes:

Efectivamente aquí en los países orientales no existe abuso físico

de los menores. Sin embargo, existe algo peor, un abuso emocional extremo, donde los sistemas pedagógicos son de los más rígidos del mundo; donde a niño se le inculca desde pequeño que lo más importante en esta vida es "no dar la mala cara". "No dar la mala cara", en estos países, significa el fracaso escolar que se traduce en el fracaso como ser humano y en convertirse en un ser inservible a la sociedad.

Demostró en este estudio que los niños entre 8 y 12 años de edad, presentan una alta incidencia de úlceras gastroduodenales, procesos asmáticos y lesiones cerebrales, secundarios al stress escolar; sin embargo, lo más trágico de esta situación, es que Japón tiene el primer lugar de suicidios de niños entre 10 y 14 años de edad.

El aumento de la violencia y la destructividad en el mundo ha atraído la atención respecto a la averiguación teórica de las causas de este fenómeno. ¿Es el comportamiento agresivo del hombre producto de la época en que estamos viviendo?. O como mencionaba Lorenz: *el hombre difiere de animal por el hecho de ser el único primate que mata y tortura a miembros de su propia especie* y, ¿cómo se explica uno la agresión incontrolada del adulto sobre el pequeño?; ¿en razón de su proximidad?, ¿de su debilidad?, ¿de su dependencia?. El niño ha sido y es un producto de su sociedad. ¿Es esta agresión no adaptativa y no programada genéticamente la que constituye el verdadero problema y el peligro para la existencia del hombre como especie?.

Ahora bien, ¿qué sucede en España?. ¿Qué sucede en nuestro medio?. Desgraciadamente no contamos con muchos estudios serios al

respecto, ya que carecemos de información adecuada en lo que se refiere a los aspectos clínicos del síndrome del niño maltratado. La literatura especializada es escasa; lo cual no significa que estemos en una situación de privilegio en relación a otros países. Es decir que no hay literatura porque no tenemos esta problemática en nuestra cultura. Lamentablemente, la realidad dista mucho de ser ésta, ya que es fácilmente comprobable la abundancia de casos a través de los medios de comunicación de masas. Resulta importante advertir, además, que en los libros de texto de patología clínica ni siquiera figura clasificado el diagnóstico de **niño maltratado**.

Cabe considerar, aquí, que la falta de apreciación del síndrome es resultado, en muchos casos de la pobreza de conocimientos técnicos. Ahora bien, la escasez misma de publicaciones en lengua castellana, es un factor limitante para que los técnicos se familiaricen con el síndrome, generándose así un círculo vicioso entre conocimiento y diagnóstico.

Al considerar el síndrome del niño maltratado, debemos tener en cuenta, en el caso de que los agresores acudan voluntariamente al hospital, que el médico tiene que valorar correctamente dos elementos: el niño lesionado y el padre agresor. El estado de las lesiones del paciente plantea las dificultades inherentes a la naturaleza del proceso patológico, causa por la que el niño es llevado a la consulta. El agresor, generalmente, no ofrece espontáneamente ninguna clave, ni datos definitivos para que se identifique como tal; desorienta, inventa y oculta información; aun cuando en pediatría son inseparables enfermedad, factores psicológicos y sociales, lo peculiar de este síndrome es que se busca demostrar un acto

reprobable y punible.

Los padres relatan historias verdaderamente increíbles para explicar las lesiones del niño cuando acuden a consulta con su hijo. Por ejemplo: es prácticamente imposible que un lactante se fracture los brazos por el simple hecho de *dormirse sobre ellos*, o se fracture el cráneo por *golpearse con los barrotes de la cuna durante una rabieta*, o bien *es que el niño es muy inquieto y se golpea a cada momento, si tan sólo se cayó jugando, ha de estar mal de sus huesos porque se le rompen solos, de nada le salen moratones*. Estas y otras expresiones son las que usan los padres agresores, llegando al extremo de decir: *se le cayó encima el tocadiscos, con altavoces y todo*. Existe, generalmente, una gran discrepancia entre los hallazgos clínicos y el relato de los padres.

Un aspecto significativo es el notorio retraso con el que llevan al menor a consulta después del *accidente*, existiendo estudios que comprueban que el 40% de los padres agresores presentan a consulta a su hijo hasta 24 o 48 horas después de la agresión, y el otro 60% lo hacen entre los 3 y los 6 días siguientes. Obviamente, las condiciones en las cuales llegan a los hospitales en la gran mayoría de los casos es en un estado lamentable y, en el peor de los casos, fallecidos.

Asímismo, llama la atención el poco interés que muestra el padre agresor por la salud de su hijo, no siendo raro que el niño sea abandonado en la institución donde es atendido, dando como resultado que muchas instituciones pediátricas se han convertido en centros depositarios de estos niños maltratados.

Otro hecho reprobable y punible es que, en varias ocasiones, los padres proporcionan un domicilio falso y, por otro lado, cuando el pediatra sospecha que las causas de las lesiones fueron propiciadas por los progenitores, éstos tienen todos los derechos de levantar un acta voluntaria y trasladar a su hijo a cualquier otro hospital o, en su defecto, llevárselo a su hogar, donde una gran mayoría de estos pequeños fallecen a corto o largo plazo, a causa de la continuidad de esta agresión incontrolable de los progenitores.

Es interesante mencionar la experiencia que se obtiene en el momento de la entrevista a los progenitores, donde se observan en muchas ocasiones hechos de esta índole: el padre muy bien vestido, y la madre desaliñada, contradicciones frecuentes en relación a cómo se produjo el accidente, se hechan la culpa mutuamente, etc. (Servicio de Familia, Infancia y Juventud: Equipo de Recepción de Familias)

Hoy, merced a los avances técnicos, estadísticos y psicométricos, la investigación del síndrome del niño maltratado, puede calificarse de alentadora. Esto nos permite ir aproximándonos cada vez más al conocimiento de aspectos tales como: la personalidad del niño maltratado, su evolución biológica (desarrollo psicomotor, lenguaje...), psicológica (procesos cognitivos, aprendizaje, rendimiento escolar...), repercusiones emocionales (inadaptación social, conducta antisocial, autoestima, aislamiento social...), aspectos que intentaremos ir desarrollando a lo largo de la exposición.

Cuando se enfoca la relación del síndrome del niño maltratado y el

ejercicio profesional se penetra en una zona más tenebrosa. Por ejemplo, en junio de 1977, todos los estados de la Unión Americana habían promulgado leyes que obligaban a informar de los casos de niños maltratados. De 2.600 casos en la ciudad de New York, sólo 4 fueron denunciados por médicos.

En los países de habla hispánica (Sudamérica) no se tiene noticia de ningún caso en que un médico haya reconocido y denunciado un ejemplo de síndrome del niño maltratado.

En nuestra Comunidad Valenciana, a lo largo del año 1986, tan sólo se lleva registrado un caso de síndrome del niño maltratado que haya sido denunciado por un médico o remitido por el hospital al T.T.M.

5.1. El Problema de la Conceptualización del Maltrato

Uno de los problemas fundamentales con que nos encontramos en el estudio del maltrato, el abuso y abandono del niño es la ausencia de definiciones operacionales que coincidan con los requisitos implícitos de los investigadores y que posean un potencial suficiente para la generalización transituacional. En ausencia de una definición operacional clara y general, encontramos al revisar la literatura sobre el maltrato, que cada investigador ha definido al niño maltratado en relación a un determinado proyecto. El resultado final de todo ello es que nos hallamos ante un sinfín de definiciones provenientes de diferentes disciplinas y desde distintas perspectivas. La literatura sobre el niño maltratado refleja

la confusión y la ambigüedad de la definición, y los problemas teóricos y prácticos con los que se encuentran los investigadores al abordar esta problemática (Garbarino y Gilliam, 1980; Gelles, 1982; Welfer, 1985).

La mayoría de las definiciones de abuso o maltrato tienen características comunes. Generalmente, conciben al niño como víctima y ven a los padres o educadores como los responsables del abuso. El abuso, por lo general, se define como "un intento no accidental de provocar actos nocivos contra el niño. Es decir, el uso de fuerza intencional, no accidental o actos de omisión intencionales., no accidentales por parte de los padres o educadores al interactuar con el niño durante su cuidado, aspirando a lastimar o destruir al niño (Gil, 1970). El grado en que se consideran los actos nocivos y las amenazas es lo que varía de definición a definición. En muchas ocasiones, la negligencia en el cuidado de los niños se considera abuso y es, a su vez, sinónimo de maltrato. Sin embargo, una tendencia más actual va en la línea de diferenciar lo que es el abuso de la negligencia, y ambos términos englobarlos en el concepto más general de niño maltratado.

Henry Kempe fué el primer autor que en 1962 acuñó el término de *el síndrome del niño maltratado* y define el abuso como: *cualquier lesión inflingida por los padres al niño que requiere atención médica* (Kempe et al., 1962). Por otra parte, la definición de abuso de Fontana amplía el síndrome incluyendo en él la deprivación emocional y nutritiva, así como la negligencia (Fontana, 1973, pags. 14-16). David Gil incide, fundamentalmente, en su definición en la responsabilidad que se tiene hacia los niños. Este autor interpreta el abuso como cualquier hecho que comprometa la capacidad del niño y su potencial de desarrollo físico y

psíquico (Gil, 1971, pags. 346-356).

Por otra parte, autores como Gelles (1973), al definir el abuso lo hacen desde una perspectiva política, considerando que es un problema social y como tal debe ser tratado y entendido.

Es perfectamente factible encontrar definiciones del abuso infantil que incluyen la negligencia, mientras que otras sólo aluden al maltrato físico. La importancia de la definición radica en que determina la orientación teórica que se dá al problema del niño maltratado. (Belsky, 1981) Hay tres orientaciones teóricas predominantes en la literatura sobre el tema y cada una de ellas centra su interés en una dimensión diferente:

1. Consecuencia para el niño
2. Intenciones del responsable
3. Valoración de lo observado, incluyendo las costumbres de disciplina, experiencia y cultura (Keller y Erne, 1984; Swett, 1979).

La valoración, en un sentido amplio, es quizá el método más interesante y fructífero, ya que determina cuales son las dimensiones en las que se centra el problema, influye en el tipo de definición que se utiliza y en la disciplina desde la cual se va a abordar la problemática (legal, médica, psicológica, sociológica, ...). También afecta al marco teórico de referencia a partir del cual se recogen los datos y se interpretan, y cuales son las resoluciones más adecuadas y el tipo de intervención posible (Lutzker, 1983; Helfer, 1982).

Si separamos cada una de las diferentes perspectivas en relación a la disciplina en que debe ser tratado el maltrato, y las consideramos todas ellas al mismo tiempo, quizá entonces pueda ser entendido fácilmente. Con el fin de ilustrar este punto, los siguientes ejemplos son ampliamente significativos:

a) el maltrato como problema clínico debe ser diagnosticado y tratado por un médico. Los términos que se utilizan para explicar el problema serán de índole médica: fracturas, traumas, desórdenes perceptuales-motores, síndrome del niño maltratado...

b) el maltrato como conducta criminal está definido en términos legales, el lenguaje que se utiliza incluirá términos como: crimen, sentencia, encarcelamiento, pruebas...

c) el maltrato como problema social se deberá analizar como un fenómeno de esta índole. El lenguaje que se utilizará desde esta perspectiva incluirá: relaciones familiares, modelo o patrón educativo, modelo ecológico, indicadores sociales.

d) el maltrato como problema familiar debe entenderse desde el contexto de la familia. El lenguaje se centra en las interacciones que se mantienen en el ámbito familiar e incluyen la expresión de miedo, peligro, frustración, apatía, sadismo...

e) el maltrato como problema de protección al menor debe ser atendido y entendido por los propios gobernantes. El lenguaje que se

utilizará será en términos de hogares infantiles, guarda y custodia, acogimiento familiar, ...(Keller y Erne, 1984; Lynch, 1985).

5.2. Delimitación de Términos.

La base teórica para desarrollar los conceptos de las varias formas de maltrato del niño ha sido por desgracia fragmentada, ofreciendo siempre interpretaciones sesgadas y unilaterales. En realidad, los análisis de similitudes y diferencias entre distintas formas de maltrato del niño no se ha considerado sistemáticamente. Por otra parte, cuando las distintas formas de maltrato del niño tienden a ser tratadas dentro del mismo sistema, la interpretación usual sobre los factores etiológicos que precipitan el maltrato del niño tienden a centrarse en el área del maltrato físico e igualarse a otros tipos de maltrato (Musitu, 1984; Keller y Erne, 1984; Wolfe, 1985).

Ante tal situación existe, claramente, la necesidad de una investigación comparativa entre las distintas formas de maltrato del niño. En las revisiones realizadas, varios estudios se han centrado en esa dirección, pero en ninguno se contemplan todas las categorías que después se han encontrado en otros estudios, de ahí la necesidad cada vez más apremiante de operacionalizar los criterios y términos (Plotkin, 1981; Gelles, 1982; Musitu, Clemente y Román, 1986).

Un estudio llevado a cabo en Estados Unidos por el Centro Nacional del Niño Maltratado y Abandonado (National Center on Child Abuse and



Neglect, 1981) resulta especialmente relevante, a este respecto, al aportar definiciones claras y concisas de los distintos tipos de maltrato (ver cuadro adjunto). Los datos fueron recogidos entre Mayo de 1979 y abril de 1980. Las definiciones de abuso y negligencia que se dieron en este estudio incluían el hecho de que el niño sufra daño físico o emocional demostrable para que sea incluido dentro de la categoría de niño maltratado. El principal valor de esta investigación radica en que es el primer estudio Nacional sobre el abuso y abandono que recoge definiciones claras, concisas y generales de las diferentes situaciones en que se han recogido los datos.

TABLA IX. FORMAS DE MALTRATO DEFINIDAS POR EL NATIONAL INDICE STUDY (NNCCAN), 1981.

ABUSO FISICO

1. Asalto con instrumento (ejemplos: cuchillos, cigarrillos, correas, ...)
2. Asalto sin instrumento.

ABUSO SEXUAL

3. Violación oral, anal o genital.
4. Vejación
5. Otros no conocidos.

ABUSO EMOCIONAL

6. Asalto verbal emocional
7. Confinamiento o encierro.

NEGLIGENCIA FISICA

8. Abandono
9. Rechazar la custodia del hijo
10. No proveer los cuidados necesarios que se requieren en enfermedades diagnosticadas.
11. Falta de búsqueda de las unidades necesarias para el mantenimiento de la salud.
12. Supervisión física inadecuada.
13. Permitir la presencia de peligros o riesgos en el hogar (cristales rotos, enchufes de luz, ventanas, ...)
14. Inadecuada nutrición, vestido e higiene.

NEGLIGENCIA EDUCATIVA

15. Permiso *tácito* para delinquir
16. Evitar o no preocuparse de que el niño acuda a la escuela.

NEGLIGENCIA AFECTIVA

17. Afecto inadecuado o escaso.
18. Permiso *tácito* de conductas desadaptativas (ej. delincuencia,

abusos de drogas y alcohol, etc.)

19. Otros (rehusar a los cuidados o el tratamiento de problemas emocionales diagnosticados).

Así pues, para nuestros propósitos actuales, cada uno de esos seis tipos de maltrato parental se subsumen bajo el encabezamiento de *Maltrato o Abuso del niño*, y es definido funcionalmente como: *daño físico o psíquico no accidental que se realiza a un niño menor de 14 años, y que ocurre como resultados de acciones físicas, sexuales o emocionales y que amenazan el desarrollo normal del niño* (Burgess, Garbarino y Gilstrap, 1983).

Antes de profundizar en cada categoría con más detalle veremos lo que el ordenamiento jurídico regula sobre el maltrato y abandono de menores.

Malos tratos

Principalmente son tres los cuerpos legales que, de distinta forma y con diferente significado y alcance, se ocupan de dar cabida en sus respectivos textos articulados al maltrato de menores: el Código Penal, el Código Civil y la Ley de Tribunales Tutelares de Menores.

El estudio de los malos tratos como figura jurídica y cuyo sujeto pasivo sean los menores de edad, puede generar una triple modalidad normativa de carácter jurídico-penal, jurídico-civil y jurídico-procesal. Por ello, nos centraremos en la concepción del maltrato de niños como

conducta antijurídica tipificada en el Código Penal, como hecho antijurídico de importantes consecuencias en el tratamiento de las relaciones paterno-filiales reguladas en el Código Civil y, como acción antijurídica cuyo enjuiciamiento puede corresponder, en determinados supuestos fácticos, a los Tribunales Tutelares de Menores de conformidad con lo dispuesto en la Ley reguladora de dichos Tribunales.

Regulación en el Código Penal

Son varios los tipos penales calificados por el Código Penal relacionados, directa o indirectamente, con la temática que abordamos. Tal es el caso de lo regulado en el Título XII del Libro II *de los delitos contra la libertad y seguridad*, y en el Título III del Libro III *de las faltas contra las personas*.

En este sentido, los artículos 484 a 486 del Código Penal disponen lo siguiente:

La sustracción de un menor de siete años será castigada con la pena de presidio mayor.

El que hallándose encargado de la persona de un menor no lo presentara a sus padres o guardadores ni diera explicación satisfactoria acerca de su desaparición, será castigado con la pena de reclusión menor.

El que indujere a un menor de edad, pero mayor de siete años, a que abandone la casa de sus padres, tutores o encargados de su persona

será castigado con las penas de arresto mayor y multa de 30.000 a 300.000 pesetas.

Será castigado con las penas de arresto mayor y multa de 30.000 a 150.000 pesetas el que dejare de cumplir, pudiendo hacerlo, los deberes legales de asistencia inherentes a la patria potestad, la tutela o el matrimonio, en los casos siguientes:

1. Si abandonare maliciosamente el domicilio familiar

2. Si el abandono de sus deberes legales de asistencia tuviere por causa su conducta desordenada.

Cuando el culpable dejare de prestar la asistencia indispensable para el sustento a sus descendientes menores o incapaces para el trabajo u a sus ascendientes o cónyuge que se hallaren necesitados, a no ser, respecto al último, que estuvieren separados por culpa del referido cónyuge, será castigado con la pena de arresto mayor en su grado máximo y multa de 30.000 a 300.000 pesetas.

En todo caso, el tribunal podrá acordar la privación del derecho de patria potestad o de tutela que tuviere el reo.

El delito previsto en este artículo se perseguirá previa denuncia de la persona agraviada o, en su caso, del ministerio fiscal. El perdón expreso o presunto del ofendido extingue la acción penal. Dicho perdón necesitará, oído el fiscal, ser aprobado por el tribunal competente.

El abandono de un niño menor de 7 años por parte de la persona encargada de su guarda será castigado con las penas de arresto mayor y multa de 30.000 a 150.000 pesetas.

Si el hecho fuere ejecutado por los padres, tutor, o guardador de hecho, las penas serán prisión menor y la multa sobredicha.

La mujer que para ocultar su deshonra, abandonare al hijo recién nacido, será castigada con arresto mayor.

La misma pena se impondrá a los abuelos maternos que, para ocultar la deshonra de la madre realizaron el abandono.

En todos los casos de este artículo y sin perjuicio de castigar el hecho como corresponda si constituyere otro delito más grave, cuando por las circunstancias del abandono se hubiere puesto en peligro la vida del niño será castigado el culpable con las penas anteriores en su grado máximo, y si sobreviniere la muerte, se impondrán las penas inmediatas superiores.

El que teniendo a su cargo la crianza o educación de un menor lo entregue a un establecimiento público o a otra persona, sin anuencia de quien lo hubiere confiado, o de la autoridad en su defecto, será castigado con la multa de 30.000 a 300.000 pesetas.

Si a consecuencia de la entrega se pusiere en peligro la salud o la moralidad del menor, se impondrá, además de la multa anterior, la pena de

arresto mayor.

Por su parte, el artículo 584 establece lo que a continuación se indica:

Serán castigados con la pena de arresto menor o con la multa de 1.500 a 15.000 pesetas o con la reprobación privada, al arbitrio del tribunal...

...Los padres de familia que dejaren de cumplir los deberes de asistencia inherentes a la patria potestad por motivos que no fueren el abandono malicioso del domicilio familiar o su conducta desordenada, así como los que no procurasen a sus hijos la educación que su posición y medios les permitan.

Los tutores o encargados de un menor de dieciséis años que desobedecen los preceptos sobre la instrucción primaria obligatoria o dejaren de cumplir sus deberes de tutela o guarda por los motivos expresados en el número anterior...

Los que en establecimientos públicos vendieren o sirvieran bebidas alcohólicas o permitieren la permanencia en dichos lugares a menores de dieciséis años, así como quién en los mismos lugares ocasionare maliciosamente su embriaguez.

Los padres, tutores o encargados de la guarda de un menor de dieciséis años, cuya embriaguez fuere imputable a su estado de descuido o

abandono...

Los padres, tutores o guardadores cuyos hijos o pupilos menores de dieciséis años fueren detenidos por hallarse mendigando, vagando y pernoctando en parajes públicos, si no probasen ser ajenos a tales hechos, así como las personas que se hagan acompañar de menores de dieciséis años, sean o no de su familia, con objeto de implorar la caridad pública.

Los padres, tutores o guardadores que maltraten a sus hijos o pupilos menores de dieciséis años para obligarles a mendigar, o por no haber obtenido producto bastante de la mendicidad, así como lo que entreguen a sus hijos o pupilos menores de dieciséis años a otras personas para mendigar.

Los padres o tutores mencionados en los números 5º, 6º, 8º, 10º, 11º y 12º del presente artículo podran ser suspendidos en el ejercicio de sus derechos a la guarda y educación del menor...

Los padres, tutores o guardadores suspensos en el ejercicio de la guarda y educación de un menor que, sin llegar a incurrir en el delito de desobediencia, quebrantaren el acuerdo adoptado por el tribunal tutelar en el ejercicio de su facultad protectora, apoderándose del menor, sacándole de la guarda establecida por dicho tribunal, y los padres, tutores o guardadores que, igualmente, sin llegar al delito de desobediencia incplieren un acuerdo de la misma jurisdicción, tutelar en el ejercicio de su facultad reformadora, reitrando al menor del establecimiento, familia o institución tutelar a quién se le hubiese encomendado para su observación

o tratamiento.

Incurrirán también en dicha pena las terceras personas que realicen los actos de apoderarse o recibir indebidamente al menor o cooperen a ellos.

En lo que atañe a las cuantías de las multas a que aluden los distintos preceptos anteriormente apuntados, hay que señalar que fueron fijadas por la Ley Orgánica 8/1.983 de 25 de junio.

Por otro lado, resulta forzoso constatar que la concepción jurídico-penal de los malos tratos -según se desprende de la letra y del espíritu de los artículos de referencia- no solo aluden, pues, a aquellos producidos como consecuencia de una agresión o un impulso material - *vis physica* sino también a los que provienen de una intimidación, amenaza, coacción o cualquier otra modalidad atentatoria a la libertad de la voluntad - *vis compulsiva* o *vis moralis*.

La regulación del Código Civil

El artículo 170 del Código Civil establece lo que sigue:

El padre o la madre podrán ser privados total o parcialmente de su potestad por sentencia fundada en el incumplimiento de los deberes inherentes a la misma o dictada en causa criminal o matrimonial.

Los Tribunales podrán en beneficio o interés del hijo, acordar la recuperación de la patria potestad cuando hubiere cesado la causa que

motivó la privación.

Es notoria, pues, la incidencia de los malos tratos en las relaciones paterno-filiales y en, particular, en la suspensión y extinción de la patria potestad.

Pero esta incidencia no sólo se circunscribe al ámbito estricto del Derecho de familia, sino que abarca también aspectos de Derecho de sucesiones. A este respecto, el artículo 756 señala lo que a continuación se indica:

Son incapaces de suceder por causa de indignidad:

1º Los padres que abandonaren a sus hijos o prostituyeren a sus hijas o atentaren a su pudor.

Por su parte, y en correlación hermenéutica con lo anteriormente expuesto, el artículo 854 dispone lo que seguidamente se apunta:

Serán justas causas para desheredar a los padres y ascendientes, además de las señaladas en el artículo 756, con los números 1,2,3,5 y 6, las siguientes:

1º Haber perdido la patria potestad por las causas expresadas en el artículo 170.

2º Haber negado los alimentos a sus hijos o descendientes sin motivo legítimo.

En consecuencia, la suspensión ejercicio guarda sobre los menores de dieciséis años pertenece de modo exclusivo a la competencia de los Tribunales Tutelares de menores, los cuales, además sustituyen en su ejercicio los padres, pero sólo en lo que respecta a la guarda y educación de los menores, no en cuanto afecta a los bienes de los mismo, sobre cuya materia siguen siendo competentes los Tribunales ordinarios.

Por último, hay que señalar que la exclusiva competencia de dichos Tribunales Tutelares para suspender el derecho a la guarda y educación de los menores de dieciséis años respecto de sus padres, por el indigno ejercicio de la patria potestad, está expresamente conforme a las citadas disposiciones, y está reconocida por la jurisprudencia, al declarar: *no pueden los Tribunales de la jurisdicción ordinaria revisar el acuerdo de suspensión del derecho a la guarda y educación de los menores de dieciséis años adoptado por un Tribunal de Menores, dentro de su competencia, conforme al artículo 9º, número 3º, apartado A, de la ley de Tribunales Tutelares de Menores, texto refundido de 11 de junio de 1.984, por ser facultad exclusivamente encomendada a dichos Tribunales según el artículo 13, apartado 1 de la citada ley (s. 29 de septiembre de 1.960).*

Abandono de Menores

El artículo 39 de la Constitución española dice:

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 en que legalmente proceda.

4. Los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velen por sus derechos.

Suelen considerarse niños abandonados los que carecen de familia; sin embargo hay que incluir también en este apartado a los que, aunque vivan con sus padres o guardadores no reciben una atención adecuada.

Los malos tratos y el abandono de menores son dos realidades con muchos puntos en común.

El **concepto de abandono** se halla regulado en el artículo 174 del Código Civil, que dice: *... se considera abandonado el menor de 14 años que carezca de persona que le asegure la guarda, alimento y educación. Para apreciar la situación de abandono será irrelevante que esta se haya producido por causas voluntarias o involuntarias.*

La entrega del menor en una casa o establecimiento benéficos se considerará también como abandono en los siguientes casos:

a) Cuando el menor hubiere sido entregado sin datos que revelen su filiación.

b) Cuando, aún siendo conocida la filiación, constare la voluntad de los padres o guardadores de abandonar al menor manifestada con simultaneidad a su entrega o inferida de actos posteriores.

En uno y otro caso, para la apreciación de abandono, bastará que hayan transcurrido 30 días continuos sin que la madre, padre, tutor u otros familiares del menor se interesen por él de modo efectivo mediante actos que demuestren su voluntad de asistencia. La mera petición de noticias no interrumpe por sí sola el referido plazo.

La situación de abandono será apreciada y declarada por el Juez competente para conocer el expediente de adopción.

Este es el **concepto de abandono legal**, pero existen otras situaciones de abandono, mucho más numerosas, que por no reunir los requisitos exigidos por ley no se pueden considerar abandonos formales, y que impiden se puedan tomar medidas en pro del menor, y que son las que se vienen denominando **abandonos de hecho**. Estos se refieren a la situación de tantos niños que ven transcurrir toda su infancia, incluso juventud en Colegios, en régimen de internados, porque sus padres o responsables legales, no se hacen cargo de ellos directamente por muchos motivos, pero la Ley no les reconoce la situación de *abandonada*

También se podría hablar de estados o situaciones de

semiabandono que, en muchos casos, si bien repercuten negativamente en la evolución y desarrollo integral del menor, no son actuaciones totalmente conscientes y voluntarias, por parte de los que están ejerciendo la tutela de estos niños: es decir las situaciones que se viven en zonas deprimidas, en familias deficientes, no sólo desde un aspecto cultural, sino a la cantidad de niños que viven en un hogar, cuyos padres son deficientes, sin ayuda alguna y recibiendo una atención insuficiente e inadecuada.

Hay que señalar que los menores en nuestro país viven una situación de indefensión en general. La Leyes, no solo no les protegen como debieran y como necesitarían, sino que en muchos casos, al aplicarlas no se busca el interés del menor, sino el del adulto. Así tenemos, por ejemplo, las escasas privaciones de patria potestad que conocemos, viendo cómo en la prensa diaria aumentan alarmantemente en número y gravedad los casos de malos tratos, abandonos reales, que no legales, tráfico de niños, etc.

A continuación incidiremos brevemente en cada una de las categorías mencionadas:

5.2.1. Malos Tratos Físicos.

Supone el daño físico intencional a un niño producido por un padre o cuidador, bien este daño esté relacionado o no con la disciplina. Es sin duda alguna el más fácil de identificar porque los daños son a menudo visibles incluso por observadores no entrenados. La violencia implica la existencia de actos físicamente nocivos contra el niño.

La visión de un niño maltratado es siempre un estímulo espantoso que suscita fuertes sentimientos y provoca una respuesta urgente. Haciendo un breve repaso retrospectivo de los estudios de niños maltratados surge la pregunta de ¿por qué un padre maltrata a su hijo?. Muchas han sido las tentativas para contestar a esta pregunta. Desde el acuñamiento del término *síndrome apaleado* por Kempe, el campo es dominado por los médicos y abogados. La respuesta a este problema por parte de la comunidad médica fué desarrollar métodos de detección. A la detección le siguió rápidamente, mediante sentencias, el que los abogados introdujeran leyes para dominar pronto los informes de casos y la litigación efectiva de los padres maltratadores. También los sociólogos y psiquiatras se han pronunciado en sus trabajos, y sorprendentemente, los psicólogos han soslayado el problema del niño maltratado hasta épocas recientes.

Tratando de definir qué es un niño maltratado físicamente, Kempe y sus colaboradores (1962) limitaron sus estudios a los niños que habían recibido serias lesiones físicas que indicaban que fueran causadas voluntariamente. El índice de maltrato varía de unos países a otros, e incluso existen grandes variaciones de unos lugares a otros dentro de un mismo país. Estos índices son poco fiables como dato epidemiológico, ya que es muy probable que muchos, sino la mayoría de los casos de maltrato a los niños no son denunciados ni detectados por las instituciones oficiales. Se ha señalado que en nuestro país, el maltrato a los niños no se halla lo suficientemente desarrollado, como para que se le considere un problema social importante, pero constituye un suceso alarmante y sirve ciertamente para destacar y dramatizar la violencia capaz de ser llevada a cabo por mucho gente (Kempe y Kempe, 1985).

La base teórica para desarrollar los conceptos o ideas como causas de las distintas formas existentes de maltrato de los niños no ha disfrutado de un cuerpo de investigación sistemática (Spinetta & Rigler, 1972). Esto es debido en parte a que los análisis de similitudes y diferencias entre las diversas formas de maltrato no han sido consideradas nunca sistemáticamente. Además, aunque todas las formas de maltrato tienden a ser tratadas dentro del mismo sistema (Giovannoni, 1971), el pensamiento corriente sobre los factores etiológicos sólo tiende a centrarse en el área del abuso físico, ignorando otros tipos de maltrato, incluso cuando varios tipos de ellos están presentes en la misma familia.

Esto no quita para que el maltrato, abuso y negligencia del niño continúen siendo un área de interés, con revisiones que resaltan los aspectos del desarrollo del abuso y la necesidad de tratar el abuso desde un análisis de multiniveles del abuso, y desde una perspectiva más interdisciplinaria (Starr, 1979; Belsky, 1980).

5.2.2. Maltrato o Abuso Emocional

Representa daños psicológicos al niño producidos por los padres o cuidadores. En ausencia de daños físicos, resulta difícil de demostrar, pero sus efectos pueden ser muy graves; suelen ser diagnosticados por psiquiatras y psicólogos años después, cuando los síntomas de la alteración emocional se hacen más evidentes. Admitimos a priori que los malos tratos físicos y la negligencia implican la presencia, al menos, de cierto daño emocional, pero lo contrario puede no suceder en la mayoría de

los casos (Rohner y Rohner, 1980).

Los actos nocivos son, sobre todo, verbales -insultos- o bien se le hace ver como una carga indeseable. Un niño así, se siente *víctima* dentro de la familia, e incluso sus hermanos y hermanas son recompensados y alentados a producir ese daño psicológico. Las oportunidades para este tipo de agravios emocionales son innumerables y debido a que las secuelas que dejan no son físicas, pueden pasar inadvertidas. Los malos tratos emocionales desempeñan un cierto papel en todos los abusos y negligencias físicas, y su presencia en la mayoría de casos que observamos resulta evidente (Sweet y Resick, 1979).

5.2.3. Negligencia afectiva

Es sentida como una privación emocional. Representa la falta de implicación emocional entre padres-hijo. Hablando psicológicamente, hay motivaciones, tanto conscientes como inconscientes para el abandono emocional de un niño que deben ser tenidas en cuenta con el fin de comprender la causa que ha llevado al acto final del abandono. Las intervenciones en padres con un alto riesgo potencial de abandonar a sus hijos puede impedir el acto final y su impacto en el niño, los padres y la sociedad (Rohner y Rohner, 1980).

La privación y la subestimación dañan severamente la personalidad, la autoestima y el desarrollo intelectual. El momento del desarrollo evolutivo en que tiene lugar el abandono es crucial, ya que el

impacto de la privación materna será mayor en los niños de unos pocos días o semanas que en los niños más mayores (Kinard, 1979).

5.2.4. Negligencia Física

Tanto el abandono como la negligencia suponen un fallo del progenitor en la medida que atenta contra la salud física y mental del niño. Incluye el abandono temporal o permanente de un niño, poniendo en peligro su salud o seguridad debido a la falta de una adecuada alimentación, vestido, protección o supervisión. Una manifestación del abandono físico es el síndrome de falta de crecimiento que aparece cuando un niño padece un retardo en su desarrollo sin causa orgánica que lo produzca (Lynch, 1985; Lynch y Bybee, 1979).

Las definiciones de negligencia varían en función de las coordenadas históricas, sociales y culturales en que dicho fenómeno se produce. Es fácil definir en términos amplios, pero es mucho más complicado hacerlo con criterios específicos que contengan, además, los requisitos de claridad, concisión y consenso que cualquier definición requiere.

Esencialmente, se espera que los padres o cuidadores provean de manera adecuada las necesidades básicas del niño. El fracaso en ofrecer los cuidados mínimos al niño, hasta el punto de que exista riesgo para su salud y seguridad, constituye la negligencia. Pero el problema consiste en, ¿cómo establecer el grado?

Ahora bien, la complejidad del problema de la definición se demuestra en el punto referente a *cuidado adecuado*. Los criterios en relación al cuidado adecuado varían de jurisdicción a jurisdicción, están en función de la edad del niño, de su competencia o del período de tiempo en que es desatendido.

Una de las definiciones de negligencia, entre las más usuales, es la utilizada por el Estudio de Incidencia Nacional de Estados Unidos (NIS), llevado a cabo por el **National Center on Child Abuse and Neglect** (1981). Dicho estudio mantiene que una situación de negligencia existe si se pudiera demostrar que: *Como resultado del descuido extremado del padre o responsable de las necesidades básicas del niño, éste experimentara lesiones previsibles o perjudiciales de severidad seria*. El NIS requería dos cuestiones que debían responderse afirmativamente antes de que pudiese incluirse en su estudio un caso de negligencia. Estas son:

a) El responsable (padre o cuidador) había sido informado por un profesional competente del problema o necesidad del niño. ¿La situación del niño hacía evidente que necesitaba de un adulto que lo protegiera y lo cuidara adecuadamente?.

b) ¿Estaba el padre-cuidador en condiciones físicas y económicas suficientes como para ofrecer el cuidado, la protección y la atención necesaria?

Aunque en algunos casos se consideraba la lesión inherente o potencial, como es el caso de abandono y rechazo y custodia del niño,

normalmente, la lesión tenía que ser demostrada por medio de daños manifiestos para que la negligencia fuese considerada como tal.

Los indicadores que sugieren la posible negligencia del niño, pueden ser físicos, emocionales o conductuales. Es importante para cualquier ciudadano estar alerta ante esas claves, puesto que los signos de negligencia pueden pasar más fácilmente desapercibidos que otras formas de abuso del niño y por ello, la negligencia puede tener menor prioridad por parte de los servicios de protección y se requiere mayor responsabilidad compartida para resolver el problema.

En este sentido, señalaremos algunas características de los principales indicadores de la negligencia:

Indicadores físicos:

1. Hambre permanente
2. Apariencia física desaliñada, falta de higiene, vestidos inapropiados
3. Falta de atención
4. Necesidades médicas ignoradas
5. Abandono

Indicadores conductuales:

1. Pedir o robar alimento
2. Permanencia prolongada en los lugares públicos, en casa de los vecinos o en la escuela.
3. Fatiga indebida, indiferencia, somnolencia y otros signos

médicos obvios.

4. Abuso de drogas y alcohol.

Indicadores emocionales:

1. Afecto extremo (tristeza excesiva o felicidad inapropiada).
2. Avidéz extrema de las necesidades de supervivencia básicas.

Las formas de negligencia infantil que ocurren comúnmente dentro del contexto familiar abarcan :

1. Abandono: Se define como desatender a un niño temporal o permanentemente, o mantenerlo inadecuadamente vigilado por periodos de tiempo excesivamente largos.

2. Falta de vigilancia: se define como fracaso del padre o responsable en atender adecuadamente al niño. Por ejemplo, la falta de atención se da cuando un niño se encuentra solo en la calle, cuando accidentalmente ingiere sustancias tóxicas, etc.

3. Negligencia nutricional: es definida como el fracaso del padre o responsable en reconocer y actuar para solucionar problemas dentales y médicos, y otras necesidades que requieren tratamiento apropiado.

5. Negligencia educacional: se define como el fracaso en proveer el desarrollo educacional apropiado para el niño. El problema que se identifica más a menudo de negligencia educacional es el *absentismc escolar permitido*.

6. Vestidos inadecuados e insuficientes: se define como el fracaso del padre o responsable en proporcionar la cantidad y calidad mínima de ropa que un niño precisa.

7. Negligencia de higiene: se define como el fracaso del responsable en atender las necesidades de higiene.

8. Fracaso en el desarrollo del niño: esta es una categoría especial de negligencia hacia el niño, este síndrome es más corriente entre los niños pequeños y se da por falta de alimentos y cuidados necesarios. Los niños más mayores que sufren de retraso grave en el crecimiento sin enfermedad física que justifique este hecho, son considerados con frecuencia como casos de raquitismo psico-social (Burguess y Richardson, 1984).

No existe una explicación única de causa-efecto de la negligencia hacia el niño. Sin embargo, existen un buen número de explicaciones y combinaciones de explicaciones de este fenómeno social. Estas abarcan desde la expresión de las características individuales de los padres negligentes hasta la consideración de situaciones vitales específicas, culturales y sociales que pueden explicar este fenómeno.

En 1972 un comité belga estudió los aspectos sociales del abandono del niño y clasificó los motivos para el abandono, describiendo tres categorías de madres que abandonan a sus hijos:

- Las madres que se encuentran embarazadas y abandonadas por el padre del bebé.

- Las madres cuyo estamento social era muy pobre y una formación que dificultaba la aceptación de la responsabilidad.

- Mujeres casadas que abandonan a sus bebés debido a aventuras extraconyugales.

A partir de aquí, Giovannoni (1971) sugiere que la negligencia parece estar más directamente relacionada a los factores ambientales presentados por la pobreza que lo es el abuso físico.

Por último, referiremos otros tres tipos explicación, más comunes, que pueden ayudar a comprender al niño desatendido, a saber:

1. Características individuales: todo individuo tiene una serie de características propias, tales como salud física, salud mental, inteligencia, personalidad, experiencias vitales previas, etc. que pueden explicar las tendencias de descuidar a los hijos.

2. Actitudes y valores: cada cultura y subcultura tiene, evidentemente, una serie de actitudes y valores. Cada uno de nosotros posee actitudes y valores sobre los niños, los roles familiares, el castigo, etc., y cada familia tiene un conjunto de actitudes y valores que deben tenerse en cuenta a la hora de analizar la negligencia en el niño dentro de una familia particular.

3. Situaciones vitales específicas: existen fuerzas situacionales que pueden ser crónicas o graves y que afectan las relaciones de los padres con sus hijos. Las relaciones en una familia extensa, determinadas condiciones del hogar, la inseguridad financiera, la inseguridad laboral, son ejemplos comunes de fuentes de stress que pueden favorecer el deterioro de la paternidad.

4. Bienestar de la comunidad general: El bienestar general de la comunidad afecta también a la negligencia hacia el niño dentro de una familia particular. Las instituciones de la sociedad como las escuelas, la policía, la sanidad, preparan el bienestar de la comunidad y pueden apoyar o no a los padres y como resultado a los hijos.

Cualquiera de los factores mencionados pueden tener un efecto positivo o negativo en la ocurrencia de la negligencia. Esta se dará con mayor probabilidad cuando exista una combinación de fuerzas negativas que afecten a la familia (Helfer, 1982; Rosenberg y Reppucci, 1983).

5.2.5. Abuso sexual

Los abusos sexuales se pueden definir como la implicación de niños y adolescentes dependientes e inmaduros en cuanto a su desarrollo, en actividades sexuales que no comprenden plenamente, y para las cuales son incapaces de dar un consentimiento informado; o que violan los tabúes sociales y familiares. Incluyen la pedofilia (preferencia de un adulto por las relaciones sexuales con niños, o la adición a las mismas), violación e

incesto. Otro término utilizado frecuentemente y que resulta adecuado es el de la *explotación sexual*: estos niños y adolescentes son explotados, ya que el abuso sexual les arrebató el control sobre sus propios cuerpos, y el de su propia preferencia por compañeros sexuales y en igualdad de condiciones. Esta situación se produce, ya tenga que enfrentarse el niño con un acto aislado, manifiesto y quizá violento, cometido por lo general por un extraño, o bien con actos incestuosos, forzados o no y mantenidos con frecuencia durante muchos años (Browne et al., 1986).

La *Sociedad Internacional del Síndrome del Niño Maltratado*. (Denver, Colorado) define a la explotación sexual como: la implicación de niños y adolescentes en actividades sexuales que no alcanzan a comprender plenamente y ante las cuales no están capacitados para dar, o no, su consentimiento; o la implicación de esos niños y adolescentes en actividades sexuales que violan las normas sociales con respecto a los roles de la familia.

El término *explotación sexual* describe claramente el daño ocasionado a niños envueltos en pedofilia (preferencia del adulto por relaciones sexuales con niños), violación y todas las formas de incesto. Son explotados porque se les despoja de un determinado control sobre su preferencia, al llegar a cierta madurez, por compañeros sexuales en términos de igualdad. Esto es así, ya sea si el niño tiene que ver con un acto violento en privado o en público; que con tanta frecuencia es cometido por un extraño, o si se trata de actos incestuosos prolongados, a veces, durante muchos años y que no son violentos sino afectuosos, engañosos y secretos (Schechter y Roberge, 1976; Berliner y Barbieri, 1984).

Las investigaciones científicas dentro del campo de la explotación sexual, son aún más escasas, y carentes de vigor que en el campo del niño maltratado; y los datos de recopilación han estado sesgados por lo que de un modo eufemístico ha sido definido como: *el asunto familiar*; mientras que en la pedofilia y en la violación de niñas, el apoyo familiar que se da a la víctima es fuerte y la condena criminal, elevada. Aún cuando existen fuertes evidencias, el incesto es un tema que incomoda mucho a los médicos. Tienden a atribuir las quejas a la fantasía del adolescente o frecuentemente no piensan en el diagnóstico al hacer la evaluación de un adolescente o de un adulto, de cualquiera de los dos sexos, emocionalmente perturbado. Esto se observa con mucha frecuencia a través de las mujeres que, en busca de ayuda, acuden a los psiquiatras, trabajadores sociales, psicólogos, médicos, asociaciones de salud, así como a la policía y a los tribunales. Además, por lo general, el incesto tiene un apoyo y una duradera solución familiar, activa o pasiva. Se resiste a la disolución de las relaciones establecidas y este hecho se explica de la siguiente manera: la revelación traerá como resultado el castigo público con la firme expectativa de una total disolución familiar, desempleo y desastre económico, pérdida de amigos y de familia y probablemente el encarcelamiento. También existe la vergüenza pública del fracaso en el papel de padre, madre o hijo(a), con la consiguiente pérdida de la autoestima (Finkelhor, 1980; Berliner, 1984).

La División de la *American Society Children's*, informó sobre 5.000 casos de explotación sexual en los Estados Unidos en el año 1972; puesto que sólo un pequeño número de casos fue declarado en el

momento de los hechos (a diferencia de la revelación surgida diez años más tarde, como necesidad de tratamiento), consideramos que la verdadera incidencia es por lo menos diez veces más alta. Comparando con la información sobre el abuso sexual en el niño en general, el incesto representa el 10% del total.

Pero, dada su particular naturaleza, el incesto generalmente se oculta por años, y se revela públicamente sólo con la aparición de un cambio dramático en la situación, tal como: un embarazo, una enfermedad venérea (principalmente gonorrea), rebelión del adolescente, actos delictivos, enfermedad psiquiátrica o un inesperado pleito familiar (Lynch, 1985).

Se ha comprobado que el estatus socioeconómico, raza e inteligencia se relacionan con el abuso sexual. Por ejemplo, Williams y Hall (1974) comprobaron que de 69 personas penadas por incesto, 24 eran de inteligencia baja o subnormal, en numerosos casos puede significar simplemente que se trata de personas de estatus socioeconómico bajo y de pobre inteligencia.

Los estudios científicos sobre la frecuencia del abuso sexual son menores que los relacionados con malos tratos físicos. Focalizándose en el abuso sexual, Martín (1976) mantiene que existe una estrecha similitud entre las situaciones familiares del niño que es maltratado físicamente y aquellos que lo son sexualmente. De Francis (1969) encontró que aunque la violencia física estaba presente en algunas de las familias de los niños víctimas de abusos sexuales, no significaba un hallazgo observado en la

totalidad de informes de abuso sexual. Giarreto (1976), en su estudio con casos de incestos padres-hijas encontró un vínculo psicológico muy estrecho entre los padres y las niñas víctimas del abuso sexual.

Localizándose en el abuso sexual como una unidad de comparación, Martin (1976) ha informado de una estrecha similitud entre las situaciones de la casa del niño que es abusado físicamente y aquellos que son sexualmente abusados, basados muy ampliamente en impresiones clínicas. Algo contrario a esos hallazgos, sin embargo, De Francis (1969) encontró que aunque la violencia física estaba presente en algunas de las casas de niños abusado sexualmente, no venían a significar un fenómeno observado universalmente. En su trabajo con casos de incesto padres-hijas, Giarreto (1976) encontró un vínculo psicológico muy estrecho entre padres y niños abusados. Los padres de niños abusados físicamente, por otra parte, tienden a verlo a la luz de aspectos negativos y, además, no realistas (Berliner y Barbieri, 1984).

Respecto a la edad de los participantes en abusos sexuales, parece ser que en los casos de pederastia o violaciones infantiles el niño suele hallarse entre los dos años y el comienzo de la adolescencia. En el informe de Kempe y Kempe (1979) se indica que el promedio de edad correspondiente al comportamiento incestuoso, en los años anteriores al informe, ha sido de nueve a diez años.

El período crítico en el que la víctima puede sufrir pederastia o violación suele establecerse entre los cuatro años y el comienzo de la adolescencia, aunque las relaciones incestuosas pueden iniciarse cuando el

niño apenas comienza a andar y prolongue hasta la vida adulta. La sociedad tiende a preocuparse más por los hijos que por las madres que practican el incesto con sus hijos. Este doble juicio, probablemente se basa en la creencia de que la madre protectora simplemente está prolongando, quizá de manera muy poco común, pero no criminal, su anterior papel nutritivo (Kempe y Kempe, 1979).

El hecho de que hayan madres que duermen regularmente con niños de edad escolar, refiriéndose a ellos como *amantes* o estimulándolos sexualmente, muestra claramente que están seriamente enfermas, así como también sus hijos. Sin embargo, a menudo es difícil intervenir, precisamente porque a las madres les es permitido tener una enorme libertad dentro del campo de sus acciones, mientras que a los padres y a los hermanos, no (Finkelhor, 1980).

Los actos violentos de explotación sexual o de violación, por lo general son cometidos por hombres menores de 30 años, mientras que el incesto de padre-hija, tiende a involucrar a hombres de edad madura, de 30 a 50 años (Kempe y Kempe, 1979). Otras relaciones incestuosas, tales como las que se llevan a cabo entre hermanos, pueden variar desde un mutuo juego genital a temprana edad y en edad escolar, al intento, a veces con éxito, de relaciones sexuales en la adolescencia (baste como ejemplo, el que una relación de abuela-nieto involucró a un joven de 18 años y a una mujer de 70).

En la sociedad contemporánea, los tabues sobre el incesto pueden explicarse de la siguiente manera: no tienen otra función más que la

prevención de la endogamia con sus nocivos efectos genéticos. En los lugares en los cuales se ha aceptado esta explicación como adecuada, el resultado ha sido un debilitamiento de las sanciones que, en el pasado, prohibían la relación entre adultos y niños, e incluso hijastros. Mead (1968) considera que una vez desintegrado el sistema de sanciones de mayor fundamento, es posible que la familia llegue a ser el medio de una recíproca seducción y explotación de generación en generación, en vez de llenar el papel histórico de proteger al niño y de permitirle un desarrollo seguro a través de enlaces afectivos seguros, en un contexto en donde las relaciones sexuales dentro de la familia están limitadas a los conyuges (Finkelhor, 1980).

Creemos que toda explotación sexual es perjudicial y debe evitarse. Esto no implica que siempre se debe proseguir con las sanciones penales, a pesar de que a menudo son una expresión de furia pública y una demanda de un castigo. Lo que sí está muy claro, es que el niño con sentimiento de culpa necesita de semanas y de meses de tratamiento para aceptar el hecho y poder integrar, a un proceso normal y a un medio seguro, sucesos a veces aterradores, a veces enigmático, y a veces agobiantes. Es aquí donde niños y adolescentes en crecimiento asumen, cada vez más, las responsabilidades de su control personal, de su cuerpo y su mente. El fracaso en tratar a la víctima es un acto social mucho más grave aún que el fracaso en castigar al perturbado (Browne y Finkelhor, 1986).

5.3. Distinción entre Maltrato o Abuso y Negligencia

Aún cuando, a veces, en la literatura se habla indistintamente de abuso o negligencia, es importante tener presente que no sólo tienen las dos definiciones rasgos diferentes, sino que los hechos que las determinan también los son. Es de destacar, que los dos fenómenos (abuso y negligencia) no ocurren necesariamente de manera simultánea dentro de la misma familia.

Las familias que podríamos llamar de abuso físico son consideradas como implicadas en modelos interaccionales, disfuncionales y enfermizos. Estos modelos familiares pueden llevar finalmente a situaciones de abuso físico o sexual.

Del estudio clásico de Leontine Young se deduce que existen algunas diferencias claras entre familias abusivas y negligentes. De acuerdo con este autor, sólo un pequeño número de niños que son desatendidos (negligencia) también son objeto de abuso por parte de padres o responsables. Por otra parte, con frecuencia, los padres abusivos restringen las experiencias del niño fuera de casa, mientras que los padres negligentes no prohíben esas interacciones extrafamiliares. Tampoco el padre negligente es tan propenso a dirigir a su hijo observaciones despectivas, como lo hace el abusivo. El hecho es que los padres fuera del hogar pueden proteger al niño de algunos de los aspectos emocionales colaterales de la negligencia. A este efecto, Garbarino (1980) en su discusión del *niño invulnerable* insistía en que buena parte de los recursos

del niño pueden estar en las conexiones emocionales que el niño tiene con personas fuera de la familia.

Otros autores han especificado en sus trabajos que los padres negligentes tienen ciertas características que son diferentes a los padres no negligentes. Los padres negligentes se les considera como menos implicados con los otros, menos capaces de planificar, con menos autocontrol, menos confiados en su futuro y menos accesibles verbalmente. Además, generalmente, presentan rasgos de carácter alterado, síntomas psicossomáticos y, normalmente, suelen estar aislados de las mallas sociales de ayuda formal e informal. También son descritos como puntuando más bajo en los tests de inteligencia y más alto en las escalas de anomia. Otros estudios resaltan la importancia de los factores ambientales en la negligencia, tales como hábitat inadecuado e ingresos insuficientes.

Lo que parece del todo evidente es que, tanto el abuso del niño como la negligencia, están estrechamente relacionados con la pobreza, al menos, en lo que a prevalencia y severidad de las consecuencias se refiere. Varios estudios sugieren que aunque la negligencia del niño ocurre en los niveles socioeconómicos bajos, las familias negligentes son las *más pobres de las pobres* (Garbarino, 1980).

Otro rasgo distintivo importante es: la convicción de algunos investigadores sobre la importancia de la educación y sobre los valores que su estatus socioeconómico mantiene, por lo cual, los padres que descuidan

a sus hijos lo hacen por otras razones que no son valores divergentes.

Finalmente, numerosos estudios indican que la negligencia ocurre con mayor frecuencia en grandes familias que en familias con pocos miembros, esta característica no aparece en otros tipos de maltrato.

5.4. Factores Asociados con el Abuso o Maltrato

Las primeras investigaciones sobre el abuso de niños concluían que si el abuso del niño se daba en todos los grupos sociales, los factores sociales no estaban relacionados con el abuso de niños por sus padres (Kempe et al., 1962; Steele y Pollock, 1974). Sin embargo, como ya hemos visto anteriormente, los datos que actualmente aportan las diversas investigaciones muestran que algunas variables sociales están asociadas con el abuso (Gelles, 1973; Newberger et al. 1977; Pelton, 1978). El modelo médico-psiquiátrico que dominaba los análisis de datos y las formulaciones teóricas de los primeros análisis ha sido reemplazado por otras teorías multivariadas, las cuales intentan explicar el abuso del niño sobre la base de un conjunto complejo de factores sociales y psicológicos.

1. Crianza de niños con padres abusivos.

Muchos investigadores han propuesto que los niños sobre los que se ha abusado cuando son adultos se convierten ellos mismos en padres

abusores. Esta proposición está basada en un principio *determinista*. La mayoría de la gente y algunos profesionales interpretan esta proposición entendiendo que todos los niños sobre los que se ha abusado al crecer se convierten en padres abusores y que todo niño sobre el que no se ha ejercido malos tratos se convertirán en padres no abusores.

Gelles y Straus (1979) trabajando con una amplia muestra de padres que habían maltratado a sus hijos preguntaban cuando a menudo habían sido maltratados por sus padres durante la infancia. Aquellos que contestaban que sus madres utilizaron el castigo físico durante más de dos años presentaban unos niveles de violencia hacia sus propios hijos mayor que los sujetos que en el estudio decían haber sido maltratados durante un período menor de dos años (18.5% vs. 11.8%). El castigo físico por los padres mostraba menor diferencia, pero estaba relacionado igualmente con la violencia hacia los hijos. Los sujetos cuyos padres les maltrataron durante más de dos años presentaban niveles de violencia mayores que el resto de los sujetos (16.7% vs. 13.2%).

En esta misma línea de investigación estos autores hallaron que la violencia hacia los niños estaba relacionada también con el hecho de que los padres se maltrataban mutuamente. De esta forma se comprobó que los sujetos varones que vieron a sus padres castigar físicamente a sus madres presentaban unos niveles de violencia hacia sus hijos mayores que los que nunca presenciaron esta escena (13.3% vs. 9.7%). Del mismo modo, las mujeres que presenciaron esta escena de violencia hacia sus madres presentaban niveles de violencia hacia sus hijos superiores a las que no lo

habían presenciado (19.7% vs. 17.4%).

Del estudio anterior Straus (1979) concluye que los sujetos que vivieron en los hogares en los que hubo violencia entre los padres, cuando los padres utilizan también la violencia hacia sus hijos.

Por lo tanto, de este y otros estudios se desprende que las personas aprenden a ser violentas por la observación y experimentación de la violencia durante su desarrollo. En muchos casos, parece existir una relación clara entre la violencia aprendida cuando niños, y la violencia practicada cuando adultos. (Gelles, 1974; Gil, 1970; Steinmetz y Strauss, 1974).

2. Desempleo

Del análisis de los estudios referentes al desempleo y los casos de abuso de niños, se desprende la idea de que el desempleo contribuye al abuso (Galdston, 1965; Gil, 1970; Young, 1964). Podemos constatar que si los índices de abuso de niños se han incrementado considerablemente durante un período de alto desempleo, el desempleo puede ser una de las causas del abuso de niños (Gelles, 1979). Pero ha podido contribuir a este aumento, además del desempleo, la mayor publicidad y sensibilidad social hacia el tema, los cambios en las legislaciones relativas al maltrato, etc., variables todas ellas que dificultan la conclusión de que el desempleo por sí solo genera abuso.

Gelles y Straus (1979) hallaron que en las familias en las que la mujer estaba desempleada en el momento del estudio, el índice de violencia física hacia los hijos era del 22%, mientras que en las familias donde la mujer estaba empleada a tiempo completo, el índice era del 14%. Por otra parte, en los hogares en los que la mujer estaba empleada a media jornada, el índice era casi el doble que en el caso de empleo durante toda la jornada (27% vs. 14%). La interpretación de estos resultados no es ni mucho menos definitiva, pero nos ayuda a comprender la importancia relativa que esta variable puede tener en el tema del abuso del menor.

3. Stress

Ya hemos visto como el status socioeconómico bajo y el desempleo estaban relacionados con la violencia hacia los niños. Un factor que nos puede ayudar a comprender esta relación es el stress. El stress es un factor que probablemente esté distribuido de forma desigual en la estructura social, con índices distintos según la clase social e incluso con la presencia de distintos tipos de stress. El desempleo, por ejemplo, es experimentado en el seno familiar como agente stresante.

La importancia del stress familiar como factor importante e incluso causante del abuso de los niños ha sido reflejado por muchos autores (Ebbin, Gollub, et al., 1969; Elmer, 1967; Gil, 1970; Justice y Duncan, 1976; Pollock y Steele, 1972). La familia como institución es especialmente vulnerable al stress por muchas razones.

Otros estudios (Gelles y Straus, 1979) han constatado el hecho de que los niveles altos de stress no estaban asociados con niveles altos de abuso de niños en las clases sociales alta y baja. Sin embargo, sí que están asociados estos índices en la clase social media.

Pueden existir diferentes tipos de stress que afectan de forma desigual a las familias, según su clase social. Las clases sociales de nivel bajo han de soportar unas condiciones de pobreza, desempleo, subempleo, educación inferior, enfermedades físicas o mentales, etc., condiciones estas que son provocadoras de niveles importantes de stress (Elmer, 1979).

Por otra parte, las familias de clase elevada y media pueden sentir diferentes tipos de stress. Por ejemplo, el tipo de profesión, el exceso de trabajo, los cambios continuos de residencia, etc., son condiciones igualmente stresantes.

Pero a pesar de estas diferencias, según la clase social, todos los sujetos son susceptibles a cierto stress humano: dificultades matrimoniales, abuso del alcohol o tranquilizantes, poca relación con los miembros de la familia, amigos, etc. Probablemente, un determinado nivel de stress continuo puede ser bien soportado por muchos sujetos (Elmer, 1977).

4. Tamaño de la Familia

Ha sido sugerido por algunos autores que las familias con muchos hijos tenían una probabilidad mayor de cometer actos de malos tratos

hacia sus hijos (Elmer, 1967; Gil, 1970; Steinmetz y Straus, 1974; Young, 1964), presumiblemente por las dificultades de tener muchos hijos. Sin embargo, los resultados se muestran contradictorios.

Gelles y Straus (1979) mostraron que la violencia varía según el tamaño de la familia, pero no en el sentido esperado. Los padres con dos hijos presentaban niveles más altos de violencia que los padres con un solo hijo. El índice no aumentaba cuando aumentaba el número de hijos.

5. Aislamiento Social

Diversos estudios parecen indicar que el aislamiento social es un correlato importante del abuso de los niños (Helfer y Kempe, 1972; Moden y Wrench, 1977; Smith, 1973). Las familias sin unas relaciones continuas fuera del hogar (Young, 1964), familias con pocos miembros en organizaciones (Merril, 1962) y familias sin teléfono (Newberger et al. 1977) presentaban índices de abuso alto.

Gelles y Straus (1979) hallaron que los padres que vivían en el mismo barrio durante menos de tres años presentaban índices de violencia mayores que los padres que vivían en el mismo barrio durante tres o más años (18.5% vs. 11.6%). Diferencias parecidas aparecen en el caso de familias cuyos padres no pertenecen a organizaciones (clubs, grupos, equipos, asociaciones, etc.) frente a familias que sí pertenecen a este tipo de organizaciones (19.9% vs. 22.6%).

Con el fin de delimitar con mayor precisión las causas que determinan los distintos tipos de conductas hacia los niños, expondremos a continuación los modelos teóricos sobre la etiología del maltrato o abuso.

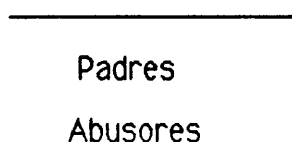
5.5. Modelos Teóricos sobre la Etiología Del Maltrato o Abuso

Desarrollaremos la etiología del fenómeno del niño abandonado desde las distintas orientaciones teóricas que lo han abarcado. Se considera que el maltrato, especialmente el infantil, es un significativo problema social y de salud. En general los informes del maltrato infantil y su incidencia son bastante variables (Fontana, 1973; Kempe, 1971; Light, 1973). La magnitud de este problema conductual es de todos conocida y ha generado en el campo científico gran número de investigaciones en las que se pone de manifiesto la epidemiología, predicción y tratamiento del abuso del menor.

Debido a que el abuso del niño es un fenómeno multidimensional complejo, no existe una explicación teórica que por sí sola resulte adecuada. Un modelo comprensivo del abuso de niños requiere un examen riguroso de las familias en múltiples niveles, incluyendo el padre que maltrata, el niño-víctima, los modos de interacción padre-hijo; y el ambiente en el cual se desarrolla el abuso considerando el contexto familiar inmediato y el contexto social de la comunidad de pertenencia. Un esquema de este modelo podría ser el siguiente (Keller y Erne, 198:

$$\begin{array}{cccc}
 \text{Abuso del Niño} = & \begin{array}{c} \text{Padres} \\ \text{Abusores} \end{array} & + & \begin{array}{c} \text{Niño} \\ \text{Víctima} \end{array} & + & \begin{array}{c} \text{Interacción} \\ \text{Familiar} \end{array} & + & \begin{array}{c} \text{Comunidad} \\ \text{Contexto Social} \end{array}
 \end{array}$$

5.5.1. Modelo Psiquiátrico o Intraindividual



Se incluyen en este grupo todas aquellas teorías que mantienen que la conducta humana es el resultado de la interacción de fuerzas intrapsíquicas. Estas fuerzas son descritas en términos de estados y características de personalidad que son medidas a través de diversos tests psicológicos (generalmente proyectivos) o identificados por juicios clínicos.

Aunque una gran parte de los trabajos realizados sobre los malos tratos a niños se ha visto fuertemente influenciada por conceptos psicodinámicos lo cierto es que ha habido pocos intentos comprensivos para construir una teoría psicodinámica que explicase el abuso de los niños.

Este modelo considera a los padres como la principal causa del abuso de niños. Se asume que los padres que maltratan a sus hijos tienen características de personalidad que los distinguen de los otros padres. Según esto, el padre *abusador* es un enfermo mental que requiere psicoterapia psicodinámica tradicional para poder cambiar.

Terr (1970) defiende una explicación del abuso físico influenciada por el pensamiento psicodinámico. Tras analizar la dinámica familiar propone tres factores que contribuyen a los malos tratos hacia los hijos:

- Primero, los padres demuestran tener fantasías específicas acerca de sus hijos, teniendo éstas su origen en la propia infancia de los padres;
- Segundo, existe una fuerte relación de dominio-sumisión entre los padres; y
- Tercero, el niño, a causa de sus propias características físicas o su conducta hacia los padres, contribuye igualmente a su propio abuso.

En esta misma línea, Ounsted, Oppenheimer y cols., (1974) sostienen igualmente que la fantasía juega un papel importante en las vidas de los padres de los niños maltratados.

No han faltado los intentos de crear sistemas de clasificación de los diferentes tipos de personalidad de los padres que maltratan a sus

hijos (Boisvert, 1972; Zalba, 1967). Zalba sostiene que el abuso de los hijos surge de disfunciones cuyo origen puede estar en causas intrapsíquicas, familiares y del entorno. A modo de ejemplo, los padres cuyas disfunciones son debidas a causas intrapsíquicas son categorizados como psicóticos, irritables, depresivos, agresivos pasivos o convulsivos con las normas de disciplina.

Green, Gaines y Sandghrund (1974) entrevistaron a madres de 60 niños que habían sido objeto de malos tratos y hallaron 6 características de personalidad comunes a la mayoría de ellas : confianza en el niño para satisfacer las necesidades de dependencia no satisfecha en las relaciones con el marido y con la familia; un bajo control impulsivo; autoconcepto bajo; confusión en la formación de su propia identidad; uso frecuente de proyecciones y externalizaciones para defenderse; percepción errónea del niño.

Como vemos, ha habido diversos intentos por describir el abuso y los malos tratos de los padres en términos de tipos de personalidad y rasgos. Este tipo de aproximaciones aportan descripciones de personalidad de los padres que maltratan a sus hijos y éstas nos pueden ayudar a prevenir y tratar el abuso del niño por la identificación temprana de los padres potenciales (Alvy, 1975). Pero para que esto sea posible es necesario que se realicen investigaciones sistemáticas que aporten evidencia empírica de los resultados (Sweet y Resick, 1979).

5.5.2. Modelo de aprendizaje social

Interacción familiar

La principal premisa de la teoría del aprendizaje social es que la conducta puede ser explicada por la interacción continua y recíproca de los determinantes personales y del ambiente (Bandura, 1977). Las personas tienen problemas cuando las conductas que han aprendido les crean conflictos con ellos mismos y con los otros. Según esto, es la conducta desviada la que es considerada como problema y no la personalidad del sujeto. En lugar de *etiquetar* al sujeto en términos provenientes de la patología se propone discutir el problema y conceptualizarlo en términos de exceso de conducta, déficits de conducta, conductas no adaptadas, inapropiadas, expectativas irreales, etc.

Pero tampoco este tipo de modelo ha sido capaz de explicar de una forma completa el tema de los malos tratos a los niños. En la literatura abundan las descripciones de padres que maltratan a sus hijos y que ellos fueron objeto de conductas abusivas por parte de sus padres, actuando éstos como modelo (Ackely, 1977; Silver, Dublin y Lourie, 1969). Zalba (1967) recoge un gran número de casos en los que los padres que maltrataban a sus hijos también fueron objeto de malos tratos o tuvieron modelos adultos violentos.

De acuerdo con lo dicho anteriormente, los resultados de las investigaciones se presentan contradictorios en ocasiones. Así, Flynn (1970) recoge un número de casos de madres que abusaban de sus hijos y que no presentaban ninguna evidencia de haber sido maltratados en su infancia. Por su parte, Jayartne. (1977), en un intento por contrastar la hipótesis de que los padres *maltratadores* habían sido objeto ellos mismos de malos tratos en la infancia, concluye que el factor causal más importante en el maltrato puede ser el nivel de stress emocional en la infancia más que el abuso físico.

Los investigadores en esta teoría señalan la importancia de que las explicaciones de los hechos deben realizarse a partir de las investigaciones de las conductas observables. Por ello, Anderson y Burgess (1977) realizaron una experiencia de observación en la familia de los estilos de interacción entre sus miembros. Esta experiencia se llevó a cabo entre familias que habían maltratado a sus hijos y familias de grupo control (había evidencia de la no existencia de malos tratos). Los resultados evidenciaron que las madres que maltrataban a sus hijos interactuaban un 27% menos que las madres controles; emitían conductas positivas en un 40% menos que las controles y emitían conductas negativas en un 67% más que las madres controles. Por su parte, las madres *negligentes* interactuaban al mismo nivel que las controles, pero exhibían la mitad del nivel de conductas positivas y tres veces más el nivel de conductas negativas que las controles.

Un factor que puede ser considerado como concurrente en la investigación del área de la agresión se relaciona con la adquisición de un repertorio agresivo y concomitante; y la adquisición de un repertorio agresivo se relaciona directamente con la investigación del maltrato infantil. Generalmente, no se da mucha importancia al papel de la experiencia social como determinante en la adquisición de un repertorio agresivo. Algunos autores, como Patterson (1976), sugieren que gran número de sujetos pertenecientes a este siglo han tenido una gran variedad de oportunidades para adquirir un repertorio agresivo y realmente no ha sido así, mientras que otros autores, como Bandura (1973) sugieren que en la adquisición de un repertorio agresivo un componente importante es la presencia de un modelo de conducta agresiva. En la investigación con sujetos no humanos, Hutzell y Knutson (1972) y Kane (1977) sugieren que la topografía de respuesta y la probabilidad de ataque son consecuencia de la experiencia social.

En la literatura del maltrato infantil ha habido dos cuestiones que se relacionan con la experiencia social y los repertorios agresivos. La primera cuestión se refiere a si el ser criado en un ambiente de maltrato contribuye a incorporar esos modelos de respuesta agresiva y expresarlos después en la adolescencia y en la edad adulta. La segunda cuestión se refiere a si los padres maltratadores manifiestan esos repertorios disciplinarios inadecuados por desconocimiento de otros más positivos o si sus conductas coercitivas diádicas inadecuadas tienen la intencionalidad de producir daño físico y psíquico. Según los modelos del aprendizaje social, la conducta agresiva es probable que se adquiera o por imitación o

por entrenamiento directo. Ciertamente, la formulación de Bandura (1973) ofrece apoyo teórico a la hipótesis de que la conducta agresiva puede ser adquirida por imitación por los niños criados en un ambiente de maltrato. Esto es consistente con la sugerencia de Parke (1978) de que la ontogenia de un repertorio agresivo podría encontrarse en el contexto de maltrato infantil y en el medio socio-cultural, el cual proporciona un significativo apoyo a la violencia. Además de imitar a los adultos significativos, las experiencias sociales directas obtenidas en un ambiente de maltrato infantil podrían proporcionar la oportunidad para un condicionamiento instrumental de la conducta agresiva y esto podría contribuir directamente al desarrollo de un repertorio agresivo que se expresará cuando el niño, luego adulto, tenga que educar a otros niños, probablemente sus hijos.

En un estudio de Patterson, Littman y Bricker (1967) se demostró cómo el condicionamiento instrumental de la conducta agresiva puede ser una consecuencia de la ocurrencia natural de condiciones reforzantes positivas y negativas para la agresión y que este proceso puede determinar la ocurrencia de una posterior conducta agresiva de los niños en la escuela. Igualmente el modelo de Patterson y Reid (1975), de coerción-reciprocidad, sugiere que la adquisición de un repertorio agresivo puede ser llevado a cabo solamente a través de procesos de refuerzo negativo. Esto es, en un intercambio agresivo, una respuesta agresiva escalonada (aumento de intensidad o alteración topográfica) puede servir para terminar con los sucesos sociales aversivos. La finalidad del intercambio social nocivo constituye un refuerzo negativo y el individuo ha aprendido a responder más agresivamente cuando se enfrente a situaciones

sociales desagradables.

En la literatura del maltrato infantil, se afirma que las experiencias de crianza en un ambiente de maltrato, contribuye al desarrollo de un repertorio agresivo desviado, algo que es consistente con la idea de que el condicionamiento instrumental y la imitación llevan a un repertorio agresivo, caracterizado con frecuencia por el maltrato de los hijos. Desgraciadamente, los datos que apoyan la idea de que el niño maltratado cuando llega a ser padre maltrata también, viene documentada principalmente por el recuerdo retrospectivo de los individuos acerca de su conducta de maltrato.

En relación también con la adquisición de un repertorio agresivo, algunos investigadores han argumentado que el maltrato infantil conduce directamente a una conducta agresiva posterior. Por ejemplo, Friederich y Boriskin (1976) han sugerido la posibilidad de que el hecho de maltratar a un niño contribuye directamente a una posterior conducta violenta. Coincidente con esa posición, Gelles (1985) ha sugerido que entre los niños agresivos y delincuentes agresivos no socializados, existe una alta frecuencia de familias consistentemente punitivas y negligentes. También Fenby (1972) ha argumentado que existe un ciclo maltrato infantil-delinuencia y que este ciclo contribuye directamente al paso de las conductas problema de una generación a la siguiente. Sand et al. (1973) argumentan que el castigo físico por parte de las madres contribuye a aumentar la conducta agresiva desviada en los niños en edad escolar, expresada en forma de rabia, desobediencia y destructividad. En la

Investigación sobre las consecuencias de los ambientes punitivos, Parke y Deve (1972) apoyan la posibilidad de que el maltrato infantil pudiera conducir a posteriores reacciones negativas al control disciplinar, o si se quiere a la aceptación de una normativa.

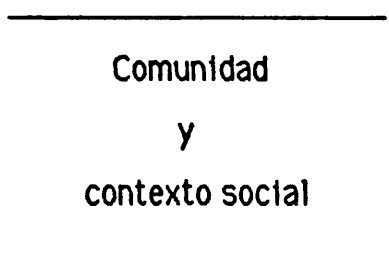
Un grupo de padres estudiado por Gil (1970), que carecían de habilidades disciplinares apropiadas y de habilidades sociales, generaba, según el citado autor, el maltrato. Green et al. (1974) también consideraba que los padres maltratadores carecen de habilidades para actuar como padres. El trabajo de Reid (1977), apoya la idea de que los niños maltratados carecen de un repertorio disciplinar adecuado.

Así, dentro de esta línea, Reid, Paterson y Loeber (1982) encontraron que los padres abusivos, especialmente las madres, manifestaban más agresión verbal y física hacia sus hijos, utilizaban más órdenes o mandatos negativos y eran menos discriminadoras en su uso de feedback negativo.

Sin duda son de todos conocidos, por vivencia experimental o vicaria, las diferentes fórmulas de la agresividad como modo de control social. La agresividad se encuentra inmersa en nuestra cultura hasta el punto que gran parte de la población la consideran positiva (algunas formas de conducta asertiva). El problema estriba en por qué en ciertos contextos existe mayor hiperreactividad a las expresiones de los hijos, abusando del uso del castigo y en otros contextos no.

En resumen, el modelo de aprendizaje social propone que la conducta abusiva es un patrón aprendido de interacción. Hay evidencia de que algunos padres *abusores* pueden haber aprendido algunos patrones dentro de sus propias familias a través del refuerzo y del modelado. Los trabajos de Bandura (1973) sobre los aprendizajes vicarios de la agresión parece aplicable directamente al estudio del maltrato por padres y podría ser aplicado de forma sistemática al problema.

5.5.3. Modelo Social



Las teorías que se incluyen en este modelo se caracterizan por su intento de explicar la conducta humana a partir de la interacción entre el sujeto y el entorno. Los teóricos de esta corriente ofrecen un compromiso entre las teorías orientadas sobre el sujeto y sobre el entorno.

Gelles (1973) propone una teoría multifactorial que considera tanto las causas psicológicas como las sociales en el maltrato de los niños. En el terreno psicológico, Gelles incluye una categoría que denomina *estado psicopatológico*. Incluye también como causa del abuso de niños: la

posición social de los padres, las normas y valores, experiencias sociales en relación al abuso de niños, modelos de violencia y agresión, stress situacional, etc. Algunos de estos factores solos o en interacción con otros pueden conducir al abuso de los niños.

En este sentido la teoría abarca un amplio abanico de causas posibles de abuso y por ello es apropiada para confeccionar programas de prevención, aunque no demuestra su utilidad cuando lo que se pretende es la intervención después de producir el abuso.

Burgess y Conger (1978) hallaron que los niños que eran maltratados mostraban de forma significativa mayor conducta aversiva que los niños no maltratados. No está claro, sin embargo, si la conducta aversiva de los niños-víctima es la causa o el resultado del maltrato.

Quizá una teoría más viable para la prevención y el tratamiento sería una combinación de la teoría social y de la teoría del aprendizaje con la intervención de variables que dieran cuenta de los trastornos psicopatológicos de los adultos *maltratadores* (psicopatías, psicosis, depresivos, etc.). Una combinación así podría acomodar variables sociales relevantes con historias de aprendizaje individual y resultaría más eficaz que una teoría solo (Sweet y Resick, 1979).

5.5.4. Modelos Sociológicos

Comunidad
Familia + y
Contexto Social

Los modelos sociológicos del abuso del niño prestan una mayor atención a las características de los padres que maltratan a sus hijos y a las características sociales de estos niños, así como la situación o contexto de los actos de abuso.

Gil (1971, 1975) ha presentado lo que denomina una *perspectiva sociocultural* en el abuso del niño. Argumenta que el abuso del niño se debe a un número de factores causales. Tras realizar un amplio estudio ha sugerido cinco causas sociales del abuso de niños. El primero, y quizás el más importante de todos ellos, es el uso de la fuerza en la educación del niño (que incluso está aceptado socialmente). Gil establece que el uso de la fuerza física se ve alentado de forma sutil y de diferentes maneras por la prensa, radio y televisión, y puede encontrarse en muchas escuelas, argumentando que facilita la educación y cuidado de los niños. Un segundo factor hace referencia a la extensión con que es utilizada la fuerza física en la educación de los hijos, a través de las distintas clases sociales y grupos étnicos. Un tercer factor se refiere a la utilización de normas disciplinares exageradas aunque sean socialmente aceptables. El cuarto

factor incluye un amplio rango de situaciones que provocan stress emocional y que pueden debilitar la habilidad personal para controlar la agresividad, frustración y hostilidad. El quinto y último factor es el que Gil describe como un amplio rango de funcionamiento bio-psico-social en el niño, padres y familia unidos, y que aparece en la situación de maltrato.

Existe un largo número de estudios que tratan de explicar las bases sociológicas del maltrato. En estos estudios se realizan descripciones sociales de los padres que maltratan, de los niños y de los ambientes que rodean la situación de maltrato. En particular, los investigadores han intentado examinar la relación entre los malos tratos y factores tales como la edad de los niños, sexo y raza; el sexo de los padres y el status socioeconómico de la familia.

Con referencia a la edad, sexo y raza de los niños los resultados son contradictorios. Los investigadores generalmente coinciden en señalar que los niños víctimas del abuso son muy jóvenes, a menudo, menores de dos años. La relación entre raza y abuso físico varía de acuerdo a la región y al tipo de población investigada (Ebbi et al., 1969; Gil, 1971; Lauer et al., 1974).

Aunque ha sido sugerido por algunos investigadores que el niño víctima de los malos tratos actuaba como *cabeza de turco* en las crisis familiares (Tooley, 1977), hay evidencia empírica de múltiples casos en los que dentro de la misma familia son objeto de malos tratos todos los hijos, no recayendo el abuso sobre ninguno en particular (Lauer et al., 1974).

No hay acuerdo en el papel relativo al sexo de los padres. Gil (1975) encontró que en los hogares con ambos padres presentes (70%) más del 66% de los abusos fueron cometidos por el padre. En contraste, Steele y Pollock (1974) en 60 casos de abuso encontró que la madre era la que realizaba los abusos en 53 de los casos y el padre en los 7 restantes.

Paulson y Blake (1969) encontraron una relación entre el sexo de los padres y el de sus hijos en relación al abuso físico. Los padres biológicos eran igualmente abusivos hacia sus hijos e hijas. Las madres biológicas, sin embargo, elegían a sus hijas como víctimas en aproximadamente el doble de veces que a sus hijos.

Un gran número de investigaciones han examinado la relación existente entre status socioeconómico y abuso físico y abandono (Galdston, 1971; Garbarino, 1976; Gil, 1971). La mayoría de ellos sostienen la hipótesis de que los bajos ingresos y los factores reseñados anteriormente están asociados con altos índices de abuso y abandono. Sin embargo, hay que hacer notar que, en algunos casos, los factores económicos y sociales sólo han dado cuenta de una pequeña proporción de casos de abuso y abandono por las agencias de servicios sociales (Garbarino, 1976) y que el abuso físico ocurre en todos los niveles socioeconómicos (Steele y Pollock, 1974).

Aunque estos estudios pueden indicar cierto apoyo indirecto de las explicaciones sociológicas del matroto, la evidencia está poco clara y en algún caso es muy débil. La mayoría de la evidencia relativa a las variables

demográficas tales como la raza, edad y sexo de las víctimas, es contradictoria. Mientras parece ser adecuada para demostrar la noción de que el abuso físico y el abandono están relacionados con el stress socioeconómico en familias de baja clase social, la *indiferencia* de la sociedad o las prácticas educativas inadecuadas aceptadas culturalmente no han sido demostradas. Tales resultados aportan poca ayuda para explicar la ocurrencia del abuso. Pero la evidencia no está todavía claramente definida.

5.5.5. Síntesis teórica

Dada la naturaleza y cualidad de la información que ha sido recogida hasta ahora, es difícil aceptar o rechazar alguna de las teorías precedentes sobre el maltrato de los niños. Gran parte de la información válida sobre los malos tratos ha sido recogida a través de estudios de casos no sistemáticos y no controlando el sistema de recogida de datos. En el mejor de los casos, las investigaciones se han realizado *ex post facto*, no en grupos al azar, lo cual nos puede llevar a interpretaciones erróneas de los resultados (Kerlinger, 1973; Cook y Campbell, 1976).

Es muy importante realizar estudios exploratorios para descubrir diferencias entre grupos de padres que maltratan a sus hijos y padres controles. Pero es un error lógico interpretar las diferencias obtenidas o correlaciones como las causas del maltrato (Wolfe, 1985).

Las teorías psicodinámicas postulan que los problemas de la personalidad del sujeto son la causa del maltrato. Al igual que los grupos de padres maltratadores pueden o no presentar diferencias, con respecto a los que no maltratan en los tests de personalidad standard, esta teoría tiene un leve soporte. Por ello la predicción con esta teoría no es posible e, igualmente, las intervenciones son también muy limitadas (Kelly, 1983; Burgess y Richardson, 1984).

La teoría del aprendizaje social está sujeta a manipulación experimental y puede facilitarnos hipótesis que deberán ser probadas. La aproximación teórica del aprendizaje ofrece garantías para la predicción y la terapia. Sin embargo, esta aproximación tiene el peligro de convertirse en demasiado simplista y quizás de minimizar los efectos de importantes variables psico-sociales.

De todo lo anterior se deduce que el maltrato de los niños es un hecho social importante y que está empezando a recibir mucha atención. Pero gran parte de la información recogida en estos estudios no es consistente y además, muchos de estos estudios tienen serios defectos metodológicos (Gelles, 1982; Plotkin et al, 1981). Además, algunas concepciones teóricas en este área son totalmente generales, de aquí la dificultad de contrastarlas empíricamente y existe poca evidencia para sostener cualquiera de ellas (Helfer, 1982). Aunque se han realizado muchos progresos, estamos sólo empezando a construir una base evidencial y conceptual para estudiar, prevenir y tratar la conducta de maltrato del niño (Milling, 1979).

Una vez consideradas las distintas aproximaciones teóricas al tema del abuso del menor, vamos a analizar la relación existente entre agresión intrafamiliar y maltrato.

5.6. Aspectos Metodológicos

Los científicos que están interesados en el maltrato infantil no prestan demasiada atención a la investigación sobre la agresión, y los investigadores que dedican su atención a la conducta agresiva, casi nunca discuten el maltrato infantil, aunque la mayoría estarían de acuerdo en que el maltrato infantil coincide con sus criterios a la hora de definir la respuesta agresiva. Creemos, no obstante, que se deben considerar ambos núcleos en un mismo eje sobre: el maltrato infantil y las actuales direcciones en la investigación de la agresión, tanto en el laboratorio como en el hábitat natural, deberían ayudar a la comprensión del maltrato de los niños (Crittenden, 1985).

Otro de los mayores problemas en la investigación de la agresión ha sido el definirla de manera consensuada. Generalmente se la define operacionalmente, de manera que coincida con los requisitos implícitos de los investigadores y que paralelamente tengan el potencial suficiente para la generalización transituacional (Gelles, 1982). En la investigación sobre la agresión ha habido inicialmente dos estrategias: unos autores, los clásicos, como Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears (1939); Buss y Kaufmann (1965), han adelantado definiciones globales de la agresión

diseñadas para cubrir un amplio campo de conductas que ocurren naturalmente y concomitantemente y que sean apropiadas a las metodologías de laboratorio, como es por ejemplo, la máquina de la agresión de Buss. La otra estrategia alternativa ha sido distinguir entre diferentes clases de conducta agresiva (Feshbach, 1971; Moyer, 1968). Así, por ejemplo, se hacen distinciones en base a los antecedentes o consecuentes, características topográficas, especificidad situacional y sustratos fisiológicos (Wolfe, 1985). También en la literatura, se sugiere que hay dos clases de maltrato del menor:

- Por una parte, si el maltrato infantil fuera evocado por antecedentes nocivos caería dentro de la categoría de agresión irritable de Moyer (1968). A este respecto, por ejemplo, Reid (1977) y Weston (1974) identifican el maltrato infantil irritable como aquel evocado por antecedentes sociales nocivos.

- Por otra parte, Van Stolck (1972) alude al maltrato infantil instrumental (agresión) cuando el responsable del niño se siente reforzado utilizando el castigo físico. Las estrategias utilizadas para controlar la agresión instrumental serían de esta manera sustancialmente diferentes de las adoptadas para tratar con la agresión irritable (Knutson, 1976). Parece razonable pues que los investigadores y teóricos del maltrato infantil distingan entre al menos esas dos posibles clases de maltrato infantil.

La cuestión de la intención ha sido también problema en los artículos que tratan de definir el maltrato infantil (Helfer y Kempe, 1968). El problema de detectar la intención en el maltrato infantil emerge de los esfuerzos por distinguir entre niños que son objeto de abandono (*neglect*) y niños que son objeto de episodios de maltrato (*abusive*). Investigadores del maltrato infantil adoptan la posición de Cairns (1973), en el sentido de que la agresión refleja una relación diádica punitiva, en que la conducta del maltrato ocurriría en un contexto social diádico mientras que el abandono no existiría en ese contexto social.

Hemos visto como algunos autores han definido el maltrato infantil en función de las normas sociales. Así, por ejemplo, Parke y Collmer (1975), definen el maltrato infantil en términos de conductas que exceden las normas sociales. Sin embargo, Bandura (1973) y Knutson (1973) están en contra de definir la agresión en términos de las normas sociales vigentes en un medio cultural determinado. Knutson (1978) cree que la definición de agresión debe relacionarse con la definición de maltrato infantil, así como que la investigación en ambos campos debe relacionarse, sugerencia ésta a la que ya anteriormente hicimos mención.

Finalmente, y aunque consideremos al maltrato como un proceso conductual o una modalidad de la conducta interpersonal, sigue siendo ciertamente difícil analizarla y aislarla de otras formas de conducta motivada. Se puede referir a la motivación o a la intención. Parece, por tanto, difícil ponerse de acuerdo en una definición unitaria, lo que podría indicar que no estamos tratando con un proceso unitario o un conjunto

único de antecedentes y consecuentes. No hay un tipo particular de conducta que se pueda considerar *maltrato*, ni tampoco hay un proceso particular que represente la agresión. De todas maneras parece existir un cierto acuerdo entre los científicos sociales al considerar el maltrato infantil como cualquier forma de conducta, de un adulto, efectuada con la intención de perjudicar o lesionar física, psíquica y socialmente a un niño que está motivado a evitar tal tratamiento. Mientras tales acciones toman muchas formas diferentes y son dirigidas contra un niño, todas sus formas son similares en el sentido crucial de representar esfuerzos intencionales para infligir consecuencias desagradables o dolorosas a víctimas que en principio no mostraban predisposición y además que se encuentran impotentes para responder a las mismas (Wolfe, 1985).

Ahora bien, el carácter de la conducta de maltrato dependerá de las normas sociales vigentes en el momento y dentro del contexto en que se emita la conducta y del proceso atribucional de causalidad que el receptor (el niño) haga de la intencionalidad, normatividad y coherencia de la conducta de maltrato del emisor (adulto), variables que influirán en la respuesta del receptor que contraagredirá o inhibirá la respuesta agresiva-maltrato. Es la inhibición de la respuesta agresiva la forma habitual de responder del niño que es víctima de una conducta agresiva-maltrato (Plotkin et al., 1981).

5.6.1. Perfil de los Padres Violentos

Todos los adultos tenemos cierta potencialidad para maltratar o abusar de los hijos. Esta potencialidad está en relación al espectro de agresión de cada uno de nosotros. Dicho espectro, según las teorías de agresión, depende de tres factores fundamentales:

a) Control de los impulsos

b) Grado de frustración

c) La capacidad para afrontar y resolver los problemas (Averill, 1983; Burgess y Richardson, 1984).

Al revisar algunos estudios que se han realizado en el extranjero y la experiencia recopilada, Jaime Marcovich (1981) concluye que no existe una causa-efecto de esta agresividad, sino que son causas multifactoriales. Dicho autor se basa, fundamentalmente, en la premisa de que los padres tienen una visión distorsionada del hijo; lo describen como un niño que trata de lastimarlos o hacerlos enojar y que no los quiere. Con cierta frecuencia se observa que las expectativas de los padres con respecto al comportamiento del niño no son apropiadas para la edad de éste. Una frase frecuente de los padres agresores es la siguiente: *esperé tanto tiempo a que naciera mi hijo y él me defraudó.*

Parke y Collmer (1975), Sloan y Meier (1983) y Herrenkohl et al. (1983), analizaron las descripciones de aquellas familias maltratadas preguntándose si el padre que maltrata carece de un repertorio social

adecuado y si además es hiperreactivo a conductas sociales aversivas que ocurren naturalmente y que están necesariamente asociadas con la crianza de los niños. En esta investigación llegaron a la conclusión de que la psicopatología individual tan solo explica un número pequeño de casos de abuso. Una prueba de esto es que menos del 10% de los padres que maltratan a los hijos están mentalmente enfermos. El síndrome de Reid et al. (1982) expresa que los padres que maltratan no sólo tienen un repertorio limitado, sino que además hiperreaccionan a los acontecimientos sociales irritantes.

En el estudio realizado por Evans (1980) comparando características de personalidad y actitudes disciplinares entre madres que abusan o maltratan y las que no maltratan, llegaron a la conclusión de que las madres abusivas se caracterizaban por ser ansiosas, menos afectivas, con tendencia a la depresión y la apatía y poca habilidad para comunicarse con sus hijos. No obstante, las madres que maltrataban en este estudio no se diferenciaron de las que no maltratan en diferentes actitudes de disciplina. Evans viene a concluir que el maltrato del niño parece estar más en función de organizaciones de personalidad que de actitudes disciplinares. Otros autores, sin embargo, han encontrado pocas o pequeñas correspondencias entre los rasgos de personalidad y el maltrato (Gelles, 1973; Parke y Collmer, 1975).

Los intentos por identificar los rasgos característicos de los padres que maltratan han tenido poco éxito. La literatura es bastante consistente con el hecho de que el ambiente educativo, así como la clase

socioeconómica no están involucrados en el maltrato (Guthrie, 1975; Steele y Pollock, 1974). La investigación de Gregg y Elmer (1969) y la revisión de Spinetta y Rigler (1972) también indican que la educación y las variables socioeconómicas no son suficientes para justificar el maltrato infantil. Sin embargo, nos parece interesante el hecho de que los padres abusivos reaccionan de manera diferente e incluso a señales sociales de los niños. En un estudio al respecto, Frodi Lamb y Andersen (1980) y Christensen y Hazzard (1983), comparaban las reacciones de padres abusivos y no abusivos en video-tapes de niños que lloran y sonríen y concluían que los padres abusivos evaluaban como más aburridos y menos simpáticos a los niños que lloran que lo hacían los padres no abusivos. En suma, los padres maltratadores parecen reaccionar a cualquier estímulo social bien sea positivo o negativo como aversivo.

Otra variable que parece tener más reacción directa con el acto de maltratar es que los padres que maltratan fueron ellos maltratados física y emocionalmente. La conducta de los padres está determinada por los patrones conductuales que recibieron en la infancia; no hay que olvidar que el padre que estamos tratando es, en sí mismo también, un niño lesionado ahora adulto, pero que aún responde a los sucesos dolorosos de su propio pasado. Desde el punto de vista de Fontana (1973), los padres están afectados emocionalmente a causa de circunstancias adversas en su infancia. Los padres reaccionan ante sus hijos con su propia experiencia de soledad, falta de protección y falta de amor.

Además de coincidir en el hecho anteriormente expuesto, los autores están de acuerdo en que los padres que maltratan tienen las mismas equivocaciones en cuanto a la crianza del niño y utilizan al niño para satisfacción de sus necesidades emocionales (Wolfe, 1985). Steele y Pollock (1974) descubrieron en su estudio que los padres esperaban y exigían a sus hijos responsabilidades muy prematuramente. Los padres trataban a sus hijos como si fueran más mayores de lo que realmente eran. Melnick y Hurley (1969) descubrieron en las madres necesidades fuertemente frustradas e incapacidad de relacionarse con sus hijos. Galdston (1965) concluye que los padres serán incapaces de comprender las etapas de desarrollo de sus hijos. También añaden la mayoría de autores que los padres que maltratan a sus hijos carecen de un conocimiento apropiado de la crianza del niño.

En lo que parece coincidir la mayoría de informes respecto a la personalidad de los padres maltratadores es que responden con una conducta agresiva que anteriormente fue aprendida. Así parece que el maltrato es un arranque final de un largo periodo de tensión o que el maltrato viene de una incapacidad para enfrentarse a las tensiones de la vida diaria (Wolfe et al., 1983; Weinraub y Wolf, 1983).

Esto es, los padres utilizan a sus hijos como canalización de sus frustraciones, como menciona Dollard: *La agresividad es producto de la frustración del ser humano*. Es muy frecuente el desplazamiento de un conflicto conyugal o de una crisis interna del adulto hacia los hijos. Además, los niños que presentan ciertos defectos físicos son más

susceptibles de ser agredidos (Rhonher, 1980; Garbarino, 1980).

La mayoría de las investigaciones concluyen afirmando que estas características se encuentran al menos en algunas circunstancias individuales, pero resulta difícil y poco probable hallar alguna de ellas en todos los casos de padres que maltratan a sus hijos. Algunos de estos niños viven con padres psicóticos en un mundo esquizofrénico, otros viven con padres alcohólicos o farmacodependientes, algunos otros con padres que no controlan sus impulsos, padres muchos de ellos sin ninguna esperanza de cambiar su vida.

5.6.2. El Menor Maltratado

Ya hemos comentado anteriormente como los modelos que explican la conducta agresiva han aceptado y, consecuentemente, han incorporado la naturaleza diádica de la conducta agresiva. En trabajos anteriores y ahora clásicos como los de Bandura (1973), Buss (1961), Kaufman (1970), casi toda la varianza en la explicación de la conducta agresiva era atribuida al sujeto agresor. Ya por los años 30, Dollard y colaboradores demostraban que era necesaria la presencia de algún objeto para que tuviera lugar la conducta agresiva o, en términos de esos autores, el ataque. No obstante, los estudios encaminados a analizar el papel del objeto como agente evocador de la agresión no se han llevado a efecto hasta muy recientemente.

En la formulación etiológica sobre la agresión (Carthy y Ebling, 1964; Lorenz, 1976) se insiste en el papel que desempeña el objeto en determinar la emergencia de la agresión, pero no se define la naturaleza diádica de la relación agresor-agredido. Y menos aún en las relaciones interpersonales, aunque, a decir verdad, nunca han faltado las generalizaciones de las observaciones etológicas al comportamiento humano.

En el área infantil y familiar, Patterson (1967) consideró las características conductuales de la víctima como un importante contribuyente a la agresión que ocurría en una guardería. Posteriormente, Patterson y Cobb (1973) concluyen, en un interesante trabajo, que las características del objeto podrían en alguna manera controlar alguna clase de agresión en el hogar.

De la investigación experimental en el laboratorio con sujetos humanos (Baron, 1974, Berkowitz, 1983), se infiere el importante papel que puede desempeñar la víctima en la iniciación o mantenimiento de un intercambio agresivo.

Con la investigación básica de laboratorio y la investigación de campo implicando en ambas la importancia del objeto como determinante de la agresión, parece razonable preguntarse si la conducta de la víctima podría ser un factor en el maltrato infantil (Passman y Muller, 1977; Muller y Passman, 1979, Vasta y Copitch, 1981).

En la literatura sobre maltrato infantil se detecta un interés cada vez mayor por analizar el rol del niño en las situaciones de maltrato (Milow y Lourie, 1964; Bakan, 1971). Fontana (1971) sugiere que en las familias de varios hijos se selecciona un niño para el maltrato, lo que invita a afirmar que el niño maltratado puede tener características únicas que podrían contribuir al maltrato. Green (1974) comprobó que los componentes conductuales podrían ser especialmente importantes y éstos, a su vez, podrían ser una consecuencia de una disfunción fisiológica que hace que un niño sea exigente o difícil de criar. También las conductas agresivas o sexuales apropiadas a la edad y que en ocasiones no son comprendidas por el padre podrían evocar un incidente de maltrato. Estas posibilidades son consistentes con un modelo de maltrato que sugiere la posibilidad de una interacción de las características del niño con aquellas de los padres y que hace que éstos sean hiperreactivos al rango normal de características de desarrollo. Así Green (1974) indicó que, independientemente de las características de los hijos, las madres maltratadoras percibían al niño más agresivo, exigente y difícil de manejar que todos sus otros hijos (Rosenberg y Repucci, 1983; Koverola et al., 1984). Una investigación llevada a cabo por Fanaroff, Vennel y Klaus (1972) y Klein y Stern (1971), sugiere que un bajo peso al nacer es un predictor de maltrato infantil: hipotetizan que el niño de bajo peso al nacer está especialmente en riesgo de maltrato a causa de sus características físicas, que de alguna manera son difíciles de superar para ciertas madres.

Otras características del objeto que se supone se encuentra en los niños maltratados es la hiperactividad. Morse, Sahler y Friedman (1970), han sugerido que hay una mayor incidencia de hiperactividad entre las víctimas maltratadas que en otros grupos. Calhoun (1973) ha sugerido que cuando un organismo está en un estado refractario y otro organismo se entromete, es causa suficiente para un intercambio agresivo. Tal modelo de agresión es un modelo de ejecución congruente con el modelo de reciprocidad-coerción. De acuerdo con este modelo de Calhoun, si un padre estuviera realizando una actividad y un niño, comportándose impulsivamente se entrometiera en esa actividad, la intrusión podría ser el antecedente nocivo a un acontecimiento de maltrato. Así, si un niño fuera sincrónico con respecto a la familia, entonces la probabilidad de que el niño se entrometiera en la vida y actividades de los otros miembros de la familia es alta y en una familia con varios hijos, el niño activo más asincrónico sería el niño maltratado (Reid, 1977). Estos datos confirman el hecho de que la asincronía es una posible característica del objeto que evoca interacciones de maltrato, tanto en los padres que carecen de un repertorio adecuado como en los padres hiperreactivos a las características *irritantes* del niño (Wolfe, 1985).

Esos estudios del rol que desempeñan el niño en el abuso están siendo cada vez más reconocidos (Friedrich y Borinskin, 1976; Belsky, 1980; Lewis, 1981). Esta evidencia de la influencia del niño en el maltrato procede también de un conjunto de estudios análogos de laboratorio que ilustran cómo la conducta aversiva de los niños puede llevar a un escalonamiento, o una progresión en la intensidad de la conducta punitiva

del adulto (Passman y Muller, 1977; Muller y Passman, 1979; Vasta y Copitch, 1981).

Revisando la literatura al respecto, encontramos un estudio realizado por Beezley en 1977, quien analizando 58 casos de síndrome del niño maltratado, llegó a las siguientes conclusiones:

Son niños que crecen en un mundo de apatía y desconfianza, con problemas de aprendizaje en la escuela, con defectos perceptuales como consecuencia del daño cerebral, con un concepto de infravaloración que les hace pensar que no son aceptados, que no se les quiere, con un concepto muy pobre de ellos mismos, lo que genera una actitud de desconfianza y hostilidad ante la sociedad, estando incapacitados para restablecer relaciones interpersonales; de estos 58 niños el 95% tenían poca capacidad para disfrutar de la vida; entre los síntomas psicológicos se encontró una mayoría de ellos con: enuresis, hiperactividad, tartamudez; su cociente intelectual estaba disminuido probablemente debido a las lesiones neurológicas secundarias al daño físico y emocional.

Elena Konstat (1981), a través de la interpretación de los resultados obtenidos por las pruebas psicométricas, proyectivas y de personalidad, observó en relación al síndrome del niño maltratado que las características más frecuentes en dicho medio son:

Sentimiento de abandono, soledad, desprotección, percepción de un medio ambiente hostil y agresivo, minusvalía, desconfianza, temor,

tristeza, depresión, baja productividad y baja creatividad, evasión, desintegración del yo, impotencia e incapacidad para defenderse. Todo esto es ocasionado por sujetos que manifiestan en las pruebas psicológicas reacciones instintivas y pobre control de impulsividad, mecanismos de sobrecompensación por medio de agresiones y tendencias criminales, destructividad, actitudes sádicas ocasionadas por placer ante el sufrimiento externo, mal manejo de la afectividad, actitudes psicopáticas donde no intervienen los sentimientos de culpa frente a sus actos y carencia de valores y límites sociales, con francas características de odio y deshumanización.

Con todo esto, Elena Konstat concluye que los métodos psicológicos en la evaluación del síndrome del niño maltratado deben ser utilizados como un criterio importante para el establecimiento tanto del diagnóstico como del tratamiento a seguir, dependiendo de cada caso en particular. Esto, agrega, facilita el determinar el tipo de terapéutica ya sea médica, psicoterapéutica, familiar y social, que favorecería la solución de estos problemas que, por alarmantes, atañen a toda la humanidad.

Un fenómeno interesante observado respecto a la personalidad del niño maltratado cuando es ingresado en el hospital es la gran desconfianza al personal médico y paramédico. Se muestran sumamente desconfiados, probablemente por la creencia de que también pueden ser agredidos por éstos. El pequeño está sufriendo por las lesiones ocasionadas aunadas al estrés de una hospitalización; el niño en estos momentos es el centro de

tormentas legales y emocionales (Marcovich, J. 1981).

Otro hecho curioso, observado también por Jaime Marcovich en algunos de los pacientes después de 3 ó 4 días, es cuando el niño se adapta al hospital. Cuando alguien le tiende una mano amiga, estos pequeños no quieren jamás regresar a su hogar. Este hecho es denominado *hospitalitis del síndrome del niño maltratado*.

Clínicamente un niño maltratado denota, según el tiempo a que ha estado sujeto al maltrato o al abandono, los siguientes síntomas: desnutrición en grado variable, retraso psicomotor, hostilidad, llanto constante o bien una indiferencia total al medio (Marcovich, 1981).

5.7. Estudios Comparativos entre Maltrato y Abandono

Existe claramente la necesidad de investigaciones que traten de comparar las distintas formas de maltrato, abuso y negligencia para construir una base más sólida del conocimiento del complejo fenómeno de la agresión intrafamiliar.

A nivel empírico, se ha desarrollado claramente dos cuerpos de investigación en este campo; por un lado se han investigado los correlatos familiares característicos en el abuso físico y negligencia con el fin de construir una base más completa del conocimiento en el estudio de este fenómeno complejo, mientras que el otro bloque de investigaciones ha

realizado muchos progresos para delinear los estilos de interacción familiar diferentes, haciendo referencia específica a los padres abusivos y negligentes, y variables ambientales (Burgess & Conges, 1978; Starr, 1979; Reid, Patterson & Loeber, 1982; Gelles, 1982).

Respecto al primer bloque de investigaciones, se han orientado varios estudios hacia este fin, aunque ninguno de los que se citan han incluido el abuso sexual, el abandono o el abuso emocional de las familias. En estos estudios, las diferencias existentes entre correlatos del abuso físico y la negligencia se han identificado primeramente en las áreas de los factores psicológicos parentales y variables ambientales. Por ejemplo, en un estudio de 103 casos de abuso, 153 casos de negligencia y 252 familias que estaban tratando adecuadamente a sus hijos (Giovannoni, 1971), se encontró que en contraste a las familias negligentes, las familias abusivas tenían más miembros en posiciones de más alto estatus y probablemente estaban en situaciones de mayores resultados económicos o de éxito social, tenían además fuentes independientes de ingresos y los cabezas de familia habían tenido formaciones universitarias. Ambas familias, abusivas y negligentes, mostraban más desorganización social con respecto a la conducta de la comunidad que el grupo de familias de cuidado adecuado y que educaban de forma normal a los hijos. Las familias abusivas tendían a tener más desórdenes interpersonales e intrapsíquicos - como se evidencia por el desacuerdo marital, los problemas de bebida y enfermedad mental- que las familias donde la negligencia estaba presente; pero ambas familias, abusivas y negligentes, mostraban más de esas clases de desórdenes que las familias que educaban adecuadamente. De

manera similar, en un estudio de 12 madres abusivas, 15 madres negligentes y 27 madres no conocidas de maltratar a sus hijos (Giovannoni, 1971) aportaba una clara distinción entre madres abusivas y los otros dos grupos en psicopatología. No existió una clara diferencia, sin embargo, entre madres negligentes y madres normales.

Yendo un poco más allá de los hallazgos de las circunstancias de la familia a la observación de la interacción directa de la familia en los hogares de 17 familias abusivas, 17 negligentes y 19 familias control, Burgess y Conger (1978) encontraron que las familias abusivas y negligentes tenían evaluaciones más bajas de interacción a niveles globales y eran mucho más enfatizadoras de aspectos negativos en sus relaciones con los otros miembros de la familia.

En un estudio más amplio de las circunstancias de las familias abusivas y negligentes, la Asociación Humana Americana en 1978 encontró diferencias consistentes entre familias abusivas y negligentes entre sus 16.040 informes de casos. Aunque el desacuerdo familiar fue muy común en ambos tipos de familias, fue más común en las familias abusivas (41,9%) que en las familias negligentes (32,8%). La falta de tolerancia fue considerada mucho más común en las familias abusivas (48,2%) que en las familias negligentes (12,7%). Ingresos insuficientes, sin embargo, fue un factor en sólo el 25,2% de las familias abusivas, mientras que fue un factor en el 48% de las familias negligentes.

De manera similar, casas inadecuadas fue un factor en sólo el 9,2% en las familias abusivas, pero fue un factor en el 26,2% de las familias negligentes. Ambas familias, abusivas y negligentes, mostraban incidencias moderadas de dependencia del alcohol (abuso, 18,5%; negligencia, 14%) y aislamiento social (abuso, 18,3%; negligencia, 13,1%).

En suma, como Giovannoni (1971) ha sugerido, la literatura al uso sugiere que la negligencia parece estar más directamente relacionada a los factores ambientales presentados por la pobreza que el abuso físico. Complementariamente, parece existir menos asociación estrecha o vinculada con dificultades intrapsíquicas e interpersonales que en el abuso físico, aunque esos problemas psicológicos incluso pueden ser sin ninguna duda contribuyentes al abuso, al maltrato, a la agresión...

Considerando las realidades de un sistema de servicio de entrada única para todos los maltratos, la utilidad de distinciones conceptuales en varias formas de abuso del niño y negligencia, ha sido cuestionada seriamente (Giovannoni, 1971). Dada la coincidencia de circunstancias familiares corrientemente documentadas en la literatura entre familias que están implicadas en varias formas de abuso y negligencia, existe una necesidad de investigar qué intentos integran y comparan las características de aquellas familias cuyos niños son víctimas de abuso y negligencia (Martín & Walters, 1982).

Aunque los estudios previos han tendido a tratar el abuso del niño y la negligencia como una variable dependiente unidimensional, los

hallazgos de la última investigación de Martín y Walters (1982) indican que los diferentes tipos de abusos están relacionados con diferentes variables antecedentes y sugiere, además, que los modelos son muy complejos y que se requiere investigación completa para analizar las interacciones y correspondencias entre esas variables que configuran o conforman esos modelos.

Respecto al segundo bloque de investigaciones interesadas en los estilos de interacción familiar, Reid, Patterson y Loeber (1982), por ejemplo, encontraron que los padres abusivos, especialmente las madres, manifestaban más agresión verbal y física hacia sus niños, utilizaban más órdenes o mandatos negativos, y eran menos discriminadoras en sus usos del feedback positivo. Esos análisis han generado una gran cantidad de investigación sistemática con el objetivo de modificar esos modelos de interacción (Reid et al., 1981). Crecientemente, el rol del niño en el abuso está siendo reconocido de forma especial (Friederich & Borinskin, 1976; Belsky, 1980; Lewis, 1981). La evidencia de la influencia del niño procede de una serie de estudios de laboratorio que ilustran como la conducta aversiva de los niños puede llegar a generar una escalada, una progresión en la intensidad de la conducta punitiva del adulto (Passman & Muller, 1977; Muller & Passman, 1979; Vasta & Copitch, 1981).

Mientras los estudios manifiestan resultados claros en un área que no se caracteriza por sus resultados contundentes y nítidos, el valor de estos resultados es limitado por la artificialidad de los paradigmas utilizados. Pero adquieren valor si se les conjuga con análisis

observacionales basados en estudios de campo.

Otro de los hallazgos de estos estudios es que los padres abusivos parecen reaccionar diferentemente, incluso a señales sociales ordinarias de los niños. En un nuevo acercamiento a este principio, Frodi, Lamb y Anderson (1980) comparaban las reacciones de padres abusivos y no abusivos en video-tapes de niños que lloraban y sonreían e informaban que los padres abusivos se evaluaban ellos mismos, como más aburridos y menos simpáticos hacia los niños que lloraban que lo hacían los no abusivos. Posiblemente sea interesante el hecho de que los abusivos también informaban estar menos atentos, felices y voluntariosos o deseosos de interactuar con el niño sonriente que lo hacían los no abusadores. Además, los modelos psicofisiológicos de los dos grupos diferenciaron a los padres abusivos de forma que mostraron poca discriminación automática a los dos tipos de eventos (refiriéndose a los niños sonrientes y los niños llorones) y experimentaron mayores incrementos en el ritmo cardíaco que los padres no abusivos, a la hora de responder a los niños que lloraban y gritaban. En suma, los abusadores parecen reaccionar a cualquier estímulo social-positivo o negativo como aversivo.

Como un complemento al interés creciente y continuo en los modelos interactivos de las familias abusivas y no abusivas, un gran número de investigadores han ido más allá de los datos anecdóticos y clínicos iniciales (Galdston, 1971; Green, 1975) y se dirigen a un examen sistemático del impacto de ser abusados en el desarrollo socio-emocional

posterior. Es decir, que de lo que se preocupan es de detectar los efectos de familias abusivas y no abusivas tienen el desarrollo emocional del niño los efectos del abuso y del no abuso en el desarrollo y en otras variables de personalidad.

En un estudio observacional bien ejecutado, George y Main (1979) mostraban que los niños abusados tienden a ser más agresivos con sus iguales, así como también con los maestros, y muestran reacciones ambivalentes y también distorsionantes a los cuidadores adultos o que se preocupan de su educación. Otros (Lewis & Schaeffer, 1981) han fracasado en encontrar diferencias en la cantidad de conducta agresiva manifestada por los niños abusados y no abusados. La diferencia entre estudios puede deberse a las medidas altamente diferenciadas de la conducta agresiva utilizada por George y Main.

El interjuego entre variables ecológicas y abuso del niño está bien ilustrado en el trabajo de Garbarino, que ha mostrado que las propiedades de abuso varían con el nivel de pobreza y la disponibilidad o posibilidad de apoyo social. (Garbarino & Crouter, 1978; Garbarino & Gilliam, 1980). Mientras las demostraciones de que existen correlaciones entre indicadores socioeconómicos generales y el abuso son importantes, el trabajo reciente ha ido más allá de esta fase descriptiva demostrando que el cambio económico disruptivo en particular es probablemente el que esté causalmente vinculado al abuso. Stenberg, Catalano y Dooley (1981) encontraron en un periodo de 30 meses que los incrementos en el abuso del niño eran precedidos por periodos de altos porcentajes de pérdidas de

trabajo. Este estudio, bastante significativo y ejemplar, replicaba los hallazgos en dos comunidades metropolitanas distintas, bajo criterios muy conservadores que regulaban muchas explicaciones *de una tercera*. Aunque los datos de archivo económicos y sociales están sólo empezándose a utilizar por los psicólogos del desarrollo (Bronfenbrenner, 1977), la utilización in crescendo de estos datos, va probablemente a incrementar nuestros modelos de desarrollo social logrando un mayor alcance y complejidad y todo ello porque se incluyen determinantes múltiples, más allá, por supuesto, de la unidad de la familia inmediata. Es decir, lo intrínseco --el núcleo familiar-- versus lo extrínseco --el medio que rodea a todo ese ambiente familiar--.

De cualquier manera, tanto los niños maltratados como los abandonados han experimentado relaciones paternas distorsionadas y una separación real de la familia. Los niños maltratados han experimentado una pérdida del propio bienestar asociado con la hostilidad y la violencia física y los niños abandonados han experimentado una pérdida del propio bienestar asociado con omisiones en su cuidado y educación. Según un estudio de Timberlake (1981), existe una correlación múltiple elevada (.79) entre la conducta agresiva, los procesos depresivos y la situación social.

Con el tiempo, por medio del efecto acumulativo del aprendizaje social de modelos agresivos, el uso repetitivo de la agresión para evitar el efecto doloroso y los mecanismos manifiestos del niño de 6-7 años físicamente maltratado se convertirán en los mecanismos agresivos más violentos del delincuente juvenil.



II-PARTE EXPERIMENTAL

UNIVERSIDAD DE VALENCIA
F. CULTAD DE P ITOLOG A
BIBLIOTECA
Reg de Entrada n° 499
Fecha: 19.1.87
Signatura ~~ICMS-128~~ (11)

~~D.471564~~ b 11862968
~~L.471580~~ L 2369242X
CB 0002315142

PARTE EXPERIMENTAL

1. METODOLOGIA

1.1. El menor Institucionalizado.

1.2. Objetivos de la Investigación

1.3. Descripción General de la Muestra.

1.4. Instrumentos.

1.5. Diseño de la Investigación.

PARTE EXPERIMENTAL

1. METODOLOGIA

1.1. El menor Institucionalizado.

La preocupación por la atención al menor abandonado tiene una larga historia. Se remonta a los antiguos griegos y hebreos quienes ya organizaban comunidades de acogida para los niños. Posteriormente, y ya en el siglo IV se crean en Europa las primeras casas residenciales para proveer los cuidados básicos a niños huérfanos. En el siglo V se crea un centro similar organizado por la iglesia cristiana de Arles con la finalidad de dar acogida a aquellos niños que no reciben los cuidados mínimos. En el siglo XII en Montpellier, se creó la orden de los Hospitalarios del Sto. Espíritu para el cuidado de niños abandonados. En 1601, en Inglaterra, se crea la ley de los pobres, con el fin de ofrecerles los cuidados básicos, incluyendo en la misma al niño abandonado. En los Estados Unidos se crean en el siglo XVIII los primeros orfelinatos por órdenes religiosas, para acoger a los niños de padres que morían en las masacres indias. En Italia, es en 11734 cuando se crea una casa de acogida para niños abandonados. En el siglo XIX se crean las primeras casas para huérfanos en Montreal -Canadá Francés- En este mismo siglo se crean también en nuestro país los primeros centros amparados por ordenes religiosas con el fin de acoger a los niños abandonados. Ya en el presente siglo se crean en todo Occidente nuevos centros de acogida para la protección del menor y ello desde los organismos oficiales y privados.

Es también en el presente siglo cuando se realizan los trabajos de investigación encaminados a descubrir las motivaciones para el abandono desde las perspectivas físicas y psíquicas. En este punto bien vale recordar que el primer trabajo psicológico que se conoce de un niño abandonado fué llevado a cabo por el médico Jean-Marie Itard en 1.801, quien hizo un gran esfuerzo para educar a un niño que se había criado entre animales en el bosque de Aveyron en Francia.

Los estudios referidos al abandono cabría situarlos en dos núcleos fundamentales: el psicosociológico, centrado esencialmente en los aspectos epidemiológicos y causas del abandono, y el psicológico, centrado en las repercusiones que el abandono tiene en el niño y en la prevención y tratamiento. En lo referente al modelo sociológico encontramos un interesante trabajo realizado en Italia en 1.967 y en el que se constata las cotas alarmantes a que en esa época estaba llegando el abandono, elaborando un programa de actuación para la solución de ese problema, programa que en la actualidad sigue siendo vigente (Apter, 1.982). En 1.972, un comité belga a petición del gobierno estudió los aspectos sociales del abandono físico del niño y clasificó los motivos para el abandono por parte de las madres, describiendo entre los mismo tres categorías fundamentales:

1. Madres que se encuentran embarazadas y abandonadas por el padre del bebé.

2. Madres cuyo estamento social era muy pobre y con una moral que dificultaba la aceptación de responsabilidad.

3. Mujeres casadas que abandonan a sus bebés debido a aventuras extraconyugales.

En la misma fecha, 1.972 un estudio canadiense concluía que el abandono del niño es un importante problema social, tanto en el Canadá Francés como el Inglés; sugiriendo pautas fundamentalmente preventivas para su control. También en 1.972, un estudio checoslovaco informaba de una alta ocurrencia de abandonos, aludiendo a los graves problemas somáticos en dichos niños.

En lo referente al núcleo psicológico, los trabajos son abundantes (Garbarino et al., 1.980; Laosa 1982; Sigel, 1.980; Barnett et al., 1.978, etc.). Todos ellos vienen a confirmar el hecho de que la privación y subestimulación, dañan severamente la personalidad, autoestima y desarrollo intelectual. Se considera también de importancia, tener en cuenta el momento del desarrollo (edad) en que tiene lugar el abandono, ya que el impacto de la privación materna será mayor en los niños de unos pocos días o semanas, que en aquellos que tienen varios años. También se concluye, que los niños abandonados son más hipersensibles debido a la inseguridad de no pertenecer a un ambiente permanente, son poco comunicativos, rebeldes e inestables, que aquellos que pertenecen a ambientes normales. Desde esta perspectiva, y en consonancia con aquella de orientación psicosociológica, se comprueba que el abandono del niño se debe primeramente a una mala adaptación de la madre al matrimonio, y que es el resultado de una falta de madurez e inestabilidad emocional.

Centrándonos más en nuestro marco cultural haremos notar cómo

en España los menores de dieciséis años, si cometen un acto delictivo, no pueden ir a la cárcel. Hasta esta edad son considerados como "menores" y por tanto, pueden ser asistidos por organismos oficiales.

Hasta Agosto de 1.985, el consejo superior de Protección de Menores, dependiente del Ministerio de Justicia, tenía dos organismos:

- uno eran las Juntas Provinciales de Menores que se ocupaban de la protección de los niños por sus circunstancias personales o sociales.

- y el otro, el Tribunal Tutelar de Menores que cumplía dos funciones:

- a) la protección jurídica de los menores de dieciséis años contra el indigno ejercicio del derecho a la guarda y educación. Facultad Protectora.

- b) la función de corrección de los menores de dieciséis años infractores de las leyes penales. Facultad Reformadora.

Los Tribunales Tutelares de Menores siguen cumpliendo su labor de custodia y sancionadora para con aquellos menores inadaptados. La Dirección General de Protección Jurídica del Menor, sustituye al desaparecido Consejo Superior de Protección de Menores.

En 1.984, los centros existentes en España se dividían de la siguiente manera según el Departamento de Publicaciones y Documentación

del Consejo Superior de Menores:

- Centros Estatales de Protección de Menores : 129 repartidos según detallamos. De las Juntas Provinciales 56, de los Tribunales Tutelares 56, y dependientes de la Generalitat de Cataluña 17.

- Centros Pilotos Nacionales para Menores de Reforma (algunos en construcción) : 9.

- Centros Privados Colaboradores con Protección de Menores: 688

En total, el número de centros que podían atender a la población de menores era de 819.

A finales de 1.983, los Tribunales Tutelares de Menores, tenían 35.387 casos, de los que 28.003 pertenecían a reforma y 7.384 a protección.

A este número habría que añadir los niños acogidos por las Juntas Provinciales y los que se hallan internos en una Institución de forma privada, pero a circunstancias similares a las de los niños de protección de menores (normalmente suelen ser hijos ilegítimos). El número así resutante, correspondería al total de niños que viven de forma duradera o transitoria, sin sus familias, en régimen institucional.

Finalmente, en cuanto a aspectos jurídicos se refiere, actualmente está en vigencia la Ley del Menor de 1.948, y pendiente de

elaboración otra nueva Ley del Menor. Existe ya un Anteproyecto de Ley Penal de Menores, a punto de entrar en las Cortes y ser debatida para su posterior aprobación.

Esbozada a grandes rasgos la situación del Menor Institucionalizado a nivel nacional, pasamos ya a delimitar la situación específica de nuestra Comunidad Autónoma, sobre la que hemos basado la presente investigación.

1.2. Objetivos de la Investigación

Nuestro interés por conocer los diferentes tipos de estructura familiar, relaciones paterno-filiales, que se establecen entre ellos, y las consecuencias que de ellas se derivan para estos últimos, nos ha llevado a estudiar las familias desestructuradas y cuyos hijos se encuentran internados en alguno de los centros e instituciones para ellos establecidos en nuestra Comunidad Autónoma Valenciana. Nuestras hipótesis pretenden constatar cómo los niños criados sin familia presentan déficits y retrasos en varias áreas del desarrollo, así como perturbaciones emocionales y, por tanto, conductuales teniendo en general, unas características peculiares respecto a los niños que viven en un medio familiar normal.

A partir de la revisión bibliográfica precedente, somos conscientes de la falta de un modelo único capaz de englobar todos los factores causantes del abandono infantil. Si atendemos a los diversos factores enumerados por los estudios precedentes, vemos que es posible

sintetizarlos en cuatro categorías:

-Factores de Interacción familiar, que han sido probablemente los más numerosos y de resultado más coincidente. Incluyen variables tales como la disciplina familiar, actitudes de los padres y crianza, que aparecen en mayor o menor escala como responsables del desarrollo cognitivo emocional del hijo (Russee, 1974; Gath, 1978; Lewis y Coates, 1980).

-Factores Personales y conductuales del niño como desencadenantes o facilitadores del abandono, como sugieren autores tales como Fontana (1971) y Green (1974) entre otros.

-Factores personales y conductuales referidos a los padres biológicos y en donde cabría incluir los denominados por Gelles (1973) rasgos psicopatológicos y la falta de habilidad personal en el control de la agresión, frustración y hostilidad, según indica Gil (1974); o la falta de repertorio social e hiperactividad ante acontecimientos irritantes tal como sugiere Reid (1976).

-Factores sociales tales como bajos ingresos, estatus social, nivel de estudios, profesión, etc., recogidos en estudios de Galdston (1971), Gil (1971) y Garbarino (1976).

A partir de aquí, nos planteamos conseguir los siguientes objetivos:

1. Análisis epidemiológico del abandono infantil, psíquico y físico

en la Comunidad Valenciana. Somos conscientes de que para prevenir y erradicar el abandono hay que conocer las causas que lo producen para intervenir sobre ellas. Con tal fin, se ha elaborado un formulario de vaciado de datos acorde al tipo de informe existente en los centros dedicados al cuidado y protección de menores. En este sentido, intentamos cubrir un área deficitaria en cuanto a conocimiento acumulado al respecto, pues a pesar de que ha habido un creciente reconocimiento de la importancia que posee la calidad y tipo de interacción padres-hijo, así como el contexto socioeconómico de la familia, se puede decir que han sido relativamente pocos los esfuerzos dedicados a desarrollar una taxonomía descriptiva de los factores potenciales de la interacción entre los padres y sus hijos que favorecen o llevan al abandono de estos últimos, así como al análisis de la influencia que ejercen las situaciones ambientales en el maltrato y abandono de los niños.

2. Estudio de la situación actual del Menor institucionalizado en centros de la Comunidad Valenciana, tomando en consideración aspectos tales como: características personales, psicológicas, sociológicas y escolares.

3. Estudio de la situación actual de la estructura familiar del Menor institucionalizado, considerando variables de tipo personal, psicológico, social, afectivo, económico y laboral.

4. Examinar hasta qué punto el desarrollo evolutivo y la capacidad psicosocial del niño están influidas por variables como sexo, edad, motivo de internamiento y problematicidad social de los padres.

5. Evaluación y categorización de las causas del abandono: psicológicas y sociológicas que permitan la correcta asignación de los niños a los diferentes recursos para su mejor y más pronta reinserción social, a su familia biológica o sustituta en su defecto.

6. Delinear el perfil psicosocial y escolar del niño abandonado.

7. Delinear el perfil sociofamiliar de los progenitores del Menor.

Tras una breve introducción de los datos de identificación de la muestra global de menores, tales como edad, sexo, lugar de nacimiento y residencia actual de los mismos, referiremos el análisis de dos tipos de categorías: las denominadas personales y conductuales de los padres que han sido estudiados por autores como Gelles, Gil o Reid (las del tipo I y III) y las sociales defendidas por autores tales como Galdston, Garbarino y Gil entre otros (tipo IV).

A continuación lo haremos respecto a aquellos factores que Fontana o Green califican como factores personales facilitadores del abandono (tipo II), y finalmente veremos la repercusión que todos estos factores previos han tenido en el desarrollo psico-afectivo y escolar fundamentalmente.

De entre todos los factores previamente enumerados hemos hecho un último análisis estadístico que incluye aquellas variables que con mayor frecuencia aparecen en la situación de abandono y a las que hemos

denominado variables problema.

1.3. Descripción General de la Muestra.

La muestra sobre la que hemos realizado nuestra investigación comprende toda la población de niños institucionalizados en centros de la Comunidad Valenciana. Dichos sujetos ingresan a cualquier edad, incluso con pocos días de vida. La duración de su estancia en el centro es variable, generalmente larga. Muchos de ellos tienen hermanos en el mismo centro o en otro de similares características. Algunos salen con sus familiares de vez en cuando, sobre todo en vacaciones. Solo unos pocos pueden ser adoptados.

Se trata de un grupo mixto compuesto por unos 1.641 niños que viven en régimen de Internado. Por distintas exigencias metodológicas que a su tiempo iremos comentando, dicha muestra ha ido sufriendo ligeras variaciones en función del tipo de variables consideradas.

Sus edades oscilan entre los 6 y los 16 años, edad máxima según el código penal para ser juzgado por los Tribunales de Menores. Existen centros dependientes del Ministerio de Justicia, tanto propios en sus dos facultades, Protectora y Reformadora, como colaboradores, a los que asisten niños de 0 a 6 años, tales como a las casas cuna y guarderías, pero no los hemos incluido en la investigación porque los de guardería van a casa todos los días a dormir, por tanto, no pueden considerarse abandonados y los de las casas cuna pasan a adopción en su mayoría.

En cuanto al sexo, las distribuciones pueden considerarse simétricas, de los 1.641 Menores, en el momento de la recogida de datos (Octubre 1.984 a Enero 1.985), 818 pertenecen al sexo femenino y 823 al masculino.

Como característica del grupo tomado globalmente, y en consonancia con la teoría de Bowlby, podría decirse que su privación materna (y paterna) es completa, ya que su estancia en el centro suele ser duradera, la edad en la que se produce la separación de sus padres es muy temprana y no suelen tener una figura materna sustituta definida. Hay que señalar además, la frecuencia de historias familiares bastante traumáticas por las que muchos de ellos han pasado.

Los centros donde se encuentran internados los sujetos de la muestra estudiada son los siguientes, según provincias:

- VALENCIA: Casa Familia San Francisco Javier Chicos-Chicas, San Juan Bautista, San José de la Montañana, Noves Llars, Mensajeros de la Paz, Santa Brígida, María del Valle, Tothom, Rey D. Jaime, Santísimo Redondor, Colonia San Vicente Ferrer Chicas-Chicos, Hogar Adoratríces, Residencia Hogar Adoratríces, Colegio Adoratríces, Cruzadas Evangélicas, Preventorio Nuestra Sra. de los Desamparados, Beneficencia, San Enrique, Nuestra Sra. de los Desamparados, Santos Patronos, Casa de la Joven Madre Oblatas, Niño Jesús, Marqués del Campo, Casa Familia el Olivo.

- ALICANTE: Casa Familia Santísimo Sacramento, Santa Faz, Virgen del Socorro, Hogar Nuestra Sra. del Carmen, Hogar Provincial, Hogar San Nicolás de Bari, Nazaret Ciudad de los Muchachos, Santísimo Redentor, Hermanitos de Emaús, Hogar Infantil Casa de Beneficencia Santa Ana, Hogar Nuestra Sra. del Milagro, San José Obrero.

- CASTELLON: Casa de Observación, Geminados, Sierra Espadán, Resurrección, Sagrada Familia, Penyeta Roja, Santísimo Redentor, Comunidad de Emaús, El Rinconet.

Traducido en porcentajes, tenemos que el 47.4% de los Menores (778) están internados en la provincia de Valencia, el 25.9% (425) se encuentran en centros de Alicante, y el 26.7% (438) residen en centros de Castellón.

La procedencia de estos Menores es muy diversa, ya que en su mayoría pertenecen a familias emigrantes de toda la geografía española como veremos con más detalles en el próximo capítulo.

1.4. Instrumentos.

Decidimos realizar nuestro estudio por medio de la toma sistemática de los datos que obrasen en los archivos e historias personales de los Menores, así como la entrevista sistemática con el profesor o tutor más cercano al niño, con el fin de que evaluara directamente los aspectos más directamente observables en interacción con el menor. Para ello fue

necesario elaborar una escala de recogida de los datos que se adaptara a nuestros objetivos: esencialmente nuestro interés por evaluar y categorizar la situación personal y socioescolar de los alumnos, así como las causas del abandono, y la situación psicológica y social de la familia de origen. Este cuestionario era rellenado en un primer momento con los datos reseñados en los informes sociales que obraban en los archivos de los organismos oficiales responsables del cuidado y protección de los niños, la antigua Junta de Protección de Menores, actualmente a partir del Real Decreto de Transferencias del 1 de Enero de 1.985 por el que quedaron disueltas, sus competencias fueron asumidas por el Gobierno Autónomo de las respectivas Comunidades, y el Tribunal Tutelar de Menores.

Una vez vaciados los archivos de estos dos organismos se visitaron cada uno de los centros, dando las explicaciones oportunas a los Directores y Educadores para que, ya que ellos tienen acceso directo a las familias de los niños, completaran los cuestionarios correspondientes a cada uno de los Menores. Los datos con que contaba la historia personal de los niños antes de su ingreso eran muy pobres y a veces prácticamente nulas.

El Cuestionario elaborado en el que pretendíamos recoger la mayor cantidad de información posible referente al menor, contenía múltiples aspectos, que pueden ser constatados por la simple inspección de la reproducción del mismo que incluimos en las páginas siguientes.

CUESTIONARIO

IDENTIFICACION

Nombre _____

Apellidos _____

Lugar donde vive: Ciudad _____

C/ _____ **Nº** _____ **Puerta** _____

1. Sexo: V _____ **H** _____

2. Fecha de Nacimiento _____

3. Lugar de Nacimiento _____

Provincia _____

4. Remitido por _____

5. Institución Acogedora _____

ANAMNESIS

6. Embarazo: Normal___ Complicaciones___ No contesta___
7. Parto: Normal___ Complicaciones___ No contesta___
8. Mes que empezó a andar_____ No contesta___
9. Mes que empezó a hablar_____ No contesta___
10. Enuresis Diurna: Sí___ No___ No contesta___
11. Enuresis Nocturna: Sí___ No___ No contesta___
12. Encopresis Diurna: Sí___ No___ No contesta___
13. Encopresis Nocturna: Sí___ No___ No contesta___
14. Enfermedades Visuales: Sí___ No___ No contesta___
15. Enfermedades auditivas: Sí___ No___ No contesta___
16. Alteraciones Motoras: Sí___ No___ No contesta___
17. Trastornos del lenguaje: Sí___ No___ No contesta___
18. Enfermedades Alérgicas: Sí___ No___ No contesta___
19. Enfermedades Digestivas: Sí___ No___ No contesta___
20. Enfermedades Respiratorias: Sí___ No___ No contesta___
21. Enfermedades de Circulación: Sí___ No___ No contesta___
22. Trastornos Neurológicos: Sí___ No___ No contesta___
23. Otras Enfermedades: Sí___ No___ No contesta___

24. Número de Hospitalizaciones: Sí___ No___ No contesta_____

25. Motivo de la Hospitalización:_____

ASPECTOS SOCIOEDUCATIVOS:

26. Curso en el que está inscrito _____

27. Nivel escolar _____

28. Nivel intelectual:

Alto____ Medio____ Bajo____ No consta____

29. Educación Especial: Sí____ No____ No contesta____

30. Cursos repetidos:_____

31. Problemas de rendimiento: Sí____ No____ No contesta____

32. Problemas emocionales: Sí____ No____ No contesta____

33. Problemas con la justicia: Sí____ No____ No contesta____

34. Frecuencia de asistencia a clase:

Muy mala____ Mala____ Regula____ Buena____ Muy Buena____

No contesta____

35. Adaptación al trabajo escolar:

Muy mala____ Mala____ Regula____ Buena____ Muy Buena____

No contesta____

36. Adaptación a los profesores:

Muy mala____ Mala____ Regula____ Buena____ Muy Buena____

No contesta____

37. Adaptación social a los compañeros:

Muy mala___ Mala___ Regula___ Buena___ Muy Buena___

No contesta___

38. Adaptación general a la escuela:

Muy mala___ Mala___ Regula___ Buena___ Muy Buena___

No contesta___

39. Conducta mantenida en el aula:

Muy mala___ Mala___ Regula___ Buena___ Muy Buena___

No contesta___

40. Rendimiento escolar:

Muy mala___ Mala___ Regula___ Buena___ Muy Buena___

No contesta___

ASPECTOS SOCIOFAMILIARES REFERENTES AL PADRE:

41. Año de nacimiento del padre:_____

42. Lugar de nacimiento del padre:_____

43. Profesión del padre:_____

44. Trabajo actual del padre:_____

45. Estudios del padre:_____

46. Situación social del padre:_____

ASPECTOS SOCIOFAMILIARES REFERENTES A LA MADRE:

47. Año de nacimiento de la madre:_____

48. Lugar de nacimiento de la madre:_____

49. Profesión de la madre:_____

50. Trabajo actual de la madre:_____

51. Estudios de la madre:_____

52. Situación social de la madre:_____

ASPECTOS SOCIOFAMILIARES REFERENTES A LOS HERMANOS:

53. Número de hermanos_____
54. Sexo del 1 hermano_____
55. Edad del 1 hermano_____
56. Ultimo curso realizado por el 1 hermano_____
57. Trabajo que realiza el 1 hermano_____
58. Situación de convivencia del 1 hermano_____
59. Sexo del 2 hermano_____
60. Edad del 2 hermano_____
61. Ultimo curso realizado por el 2 hermano_____
62. Trabajo que realiza el 2 hermano_____
63. Situación de convivencia del 2 hermano_____
64. Sexo del 3 hermano_____
65. Edad del 3 hermano_____
66. Ultimo curso realizado por el 3 hermano_____
67. Trabajo que realiza el 3 hermano_____
68. Situación de convivencia del 3 hermano_____
69. Sexo del 4 hermano_____
70. Edad del 4 hermano_____

71. Ultimo curso realizado por el 4 hermano_____
72. Trabajo que realiza el 4 hermano_____
73. Situación de convivencia del 4 hermano_____
74. Sexo del 5 hermano_____
75. Edad del 5 hermano_____
76. Ultimo curso realizado por el 5 hermano_____
77. Trabajo que realiza el 5 hermano_____
78. Situación de convivencia del 5 hermano_____
79. Sexo del 6 hermano_____
80. Edad del 6 hermano_____
81. Ultimo curso realizado por el 6 hermano_____
82. Trabajo que realiza el 6 hermano_____
83. Situación de convivencia del 6 hermano_____

ASPECTOS SOCIOFAMILIARES REFERENTES AL NIÑO:

84. Convivencia del niño (primer periodo)_____

85. Responsables del niño en el primer periodo:

Padres_____ Padre solo _____ Madre sola_____ Hermanos_____

Abuelos_____ Tios_____ Otros parientes_____ Vecinos_____

Otros_____ Institución_____ Una familia_____ No contesta_____

86. Tipo de convivencia en el primer periodo:

Muy mala_____ Mala_____ Regular_____ Buena_____ Muy buena_____

No contesta_____

87. Convivencia del niño en el segundo periodo_____

88. Responsables del niño en el segundo periodo:

Padres_____ Padre solo _____ Madre sola_____ Hermanos_____

Abuelos_____ Tios_____ Otros parientes_____ Vecinos_____

Otros_____ Institución_____ Una familia_____ No contesta_____

89. Tipo de convivencia en el segundo periodo: Muy mala_____

Muy mala_____ Mala_____ Regular_____ Buena_____ Muy buena_____

No contesta_____

90. Convivencia del niño en el tercer periodo_____

91. Responsables del niño en el tercer período:

Padres_____ Padre solo _____ Madre sola_____ Hermanos_____
Abuelos_____ Tios_____ Otros parientes_____ Vecinos_____
Otros_____ Institución_____ Una familia_____ No contesta_____

92. Tipo de convivencia en el tercer período:

Muy mala___ Mala___ Regular___ Buena___ Muy buena_____
No contesta_____

93. Convivencia del niño en el cuarto período_____

94. Responsables del niño en el cuarto período:

Padres_____ Padre solo _____ Madre sola_____ Hermanos_____
Abuelos_____ Tios_____ Otros parientes_____ Vecinos_____
Otros_____ Institución_____ Una familia_____ No contesta_____

95. Tipo de convivencia en el cuarto período:

Muy mala___ Mala___ Regular___ Buena___ Muy buena_____
No contesta_____

96. Causas de su internamiento:

Abandono del padre_____ Abandono dela madre_____

Abandono de ambos padres_____

Malos tratos del padre_____ Malos tratos de la madre_____

Malos tratos de los padres_____

Negligencia del padre_____ Negligencia de la madre_____

Negligencia de ambos padres_____

Separación de los padres_____

Amancebamiento de la padre_____

Amancebamiento de la madre_____

Amancebamiento de ambos padres_____

Padre en prisión_____ Madre en prisión_____

Padre y Madre en prisión_____

Extrema pobreza_____

Muerte del padre_____ Muerte de la madre_____

Muerte del padre y de la madre_____

Padre soltero_____ Madre soltera_____

Alcoholismo del padre_____ Alcoholismo de la madre_____

Alcoholismo de ambos padres_____

Drogadicción del padre_____ Drogadicción de la madre_____

Drogadicción de ambos padres_____

Prostitución del padre_____ Prostitución de la madre_____

La madre no puede atenderlo porque tiene que trabajar_____

Drogodependencia del menor_____

Desescolarización del menor_____

Conductas delictivas del menor_____ Fugas del hogar_____ Padres enfermos_____

97. Posibilidades de volver a su familia:

Ninguna_____ Muy pocas_____Alguna_____ Bastantes_____ No contesta_____

ASPECTOS SOCIOAMBIENTALES:

98. Relación de los padres: Casados_____ Amancebados_____

Separados_____ Divorciados_____ Madre/Padre soltero_____

Otras uniones_____ No contesta_____

99. Ingresos mensuales_____

100. Condiciones de vida: Aceptables_____ Deficientes_____

Pésimas_____ No contesta_____

101. Cuantía de apoyos económicos al mes_____

102. Apoyos institucionales_____

103. Tipo de vivienda:

Propia_____ Alquilada_____ Ocupada_____ Chavola_____ Inexistente_____

No contesta_____

104. Localización: Centro_____ Barrio_____ Suburbio_____

105. Vecindario: Nº de Vecinos_____

106. Relaciones con el vecindario:

Positivas_____ Negativas_____ Inexistentes_____

107. Número de metros cuadrados de la vivienda_____

108. Número de habitaciones_____

109. Número de personas que habitan la vivienda_____

110. Condiciones higiénicas:

Aceptables___ Deficientes___ Pésimas___ No contesta_____

111. Agua corriente. Sí___ No___ No contesta___

112. Luz Eléctrica: Sí___ No___ No contesta___

1.5. Diseño de la Investigación.

La investigación que pretendemos abordar se basa principalmente en el análisis de los datos obtenidos mediante el instrumento de recogida, especialmente confeccionado para la misma, y que acabamos de comentar en el punto precedente. La extensión del mismo podría hacer posibles con facilidad nuevas investigaciones, sin embargo en nuestra investigación hemos seleccionados determinados aspectos más específicamente relacionados con la Psicología y Psicología Escolar y será sólo sobre los mismos los que centraremos nuestro estudio.

Dada la técnica de análisis correlacional en que hemos basado nuestra investigación exponemos en el Gráfico I-1, a modo de diseño, un esquema del proceso de seguimiento de la investigación, lo que indudablemente contribuirá, tanto a esclarecer nuestros objetivos de análisis previos, como a favorecer la comprensión global del proceso seguido. En el centramos nuestro actual comentario.

Un primer apartado básico de la investigación hace referencia a los **Análisis Descriptivos Globales de la situación Personal y Sociofamiliar del Sujeto**. En ella se desarrolla la explicación de los datos globales de toda nuestra muestra (prácticamente la población de niños institucionalizados de la Comunidad Valenciana, como ya hemos indicado) analizando los siguientes puntos, previamente seleccionados de Cuestionario: 1.-Identificación General del Menor: en donde se recogen los datos fundamentales de Edad, Sexo, Curso, Procedencia, Institución de

**ESQUEMA DE SEGUIMIENTO
DEL PROCESO DE INVESTIGACION**

**I.-ANALISIS DESCRIPTIVOS GLOBALES DE LA
SITUACION PERSONAL Y SOCIOFAMILIAR**

- 1.-IDENTIFICACION DEL MENOR
- 2.-IDENTIFICACION DE LOS PADRES
- 3.-VARIABLES SOCIOFAMILIARES
- 4.-VARIABLES SOCIOECONOMICAS
- 5.-ANALISIS BIOLOGICOEVOLUTIVO
- 6.-ADAPTACION ESCOLAR
- 7.-ADAPTACION SOCIAL
- 8.-CAUSAS DE INTERNAMIENTO

II.-ANALISIS DIFERENCIALES

**2.1.-EN FUNCION
DEL SEXO**

**2.2.-EN FUNCION
DE LA EDAD**

- 1.-Situación personal
Biológico-Evolutiva.
- 2.-Adaptación Personal Escolar
- 3.-Adaptación Psicosocial.

**2.3.-EN FUNCION DE LA
PROBLEMATICIDAD
FAMILIAR**

- 2.3.1.-PROBLEMATICIDAD
PATERNA
- 2.3.2.-PROBLEMATICIDAD
MATERNA

**2.4.-EN FUNCION
DE LAS CAUSAS
DE INTERNAMIENTO**

- 2.4.1.-AGRESIVIDAD FAMILIAR
- 2.4.2.-AMBIENTE FAMILIAR
DESFAVORECIDO
- 2.4.3.-FALTA DE RECURSOS.

**3.-PERFIL SOCIOEDUCATIVO PERSONAL
Y PERFIL SOCIOFAMILIAR.**

quien depende, etc... 2.-Identificación de los Padres: Datos Generales de Edad, Sexo, Procedencia, Profesión... 3.-Variables Sociofamiliares: Nivel de Estudios, Relación Familiar... 4.-Situación Socioeconómica de la Familia: Ingresos, Vivienda... 5.-Análisis Biológicoevolutivos: Enuresis, Encopresis y Enfermedades varias, padecidas o que padece... 6.-Adaptación Escolar: Situación en la Escuela: Curso, Nivel Intelectual, Problemas de Rendimiento, Educación Especial, etc... 9.-Adaptación Social: Relación con Profesores, Compañeros... 8.-Causas de Internamiento: Análisis de las diversas causas por las que el menor ha sido ingresado.

La técnica de análisis utilizada ha sido de meros estudios percentuales, ítem por ítem, relativos a cada categoría considerada, análisis que han sido acompañados de las representaciones gráficas correspondiente que resaltaran de manera plástica determinados datos. Dichos análisis globales se refieren en el capítulo segundo de la parte empírica.

El segundo grupo de análisis se han centrado en los **análisis diferenciales de las variables fundamentales descriptivas de la situación del menor institucionalizado** en base a los distintos grupos establecidos mediante la puntuación en otras variables típicas de la investigación psicosocial.

Como grupos de variables de referencia de la situación del menor hemos utilizado principalmente tres grupos: 1.-las referidas a la situación personal biológicoevolutiva del menor, en donde hemos incluido principalmente variables biomédicas y de control de esfínteres, 2.-las

referidas a la situación personal escolar del sujeto, en donde se recoge la información referente a la situación escolar del sujeto, tanto desde el punto de vista de los aspectos más objetivos, como repetición de cursos, asistencia a educación especial, etc, como la adaptación a la situación escolar, y 3.-las variables referidas a la adaptación psicosocial, con especial referencia a sus relaciones sociales con compañeros de aula, o colegio, o aceptación y relación con el profesorado.

El análisis diferencial de las variables de carácter psicosocial comentadas lo hemos efectuado en base a los grupos establecidos por cada una de las siguientes variables: por una parte las referidas al sexo y edad de los alumnos, como punto de referencia más clásico desde un punto de vista evolutivo o diferencial, y por otra parte las referidas a distintos aspectos clasificatorios de la situación familiar, y en especial los referidos a la problemática familiar manifestada, y las distintas causas que han motivado el internamiento del menor.

A excepción de la variable Sexo, la Edad, Problematicidad Familiar y las Causas de Internamiento han sido transformadas con el fin de poder establecer los grupos de comparación más idóneos. En la variable Edad, sin otro criterio más o menos subjetivo, que el metodológico, hemos establecido los grupos de Edad de 1º: de 6 a 8 ños, 2º de 9 a 11, 3º 12 a 14 y 4º 15 a 17. En el concepto Problematicidad Familiar hemos incluido como grupos de comparación, que el Padre hubiese sido clasificado, por lo menos en una de las variables de problemática familiar, como son: Alcoholismo, Drogadicción, Grave enfermedad, Enfermedad Mental, Fallecimiento, Desconocido, Abandono, Maltrato, Abuso Sexual, Problemas

con la Justicia, Prisión, Mendicidad, Trato con Prostitución... o que no hubiese sido clasificado en ninguno de dichas categoría, lo que constituye la variable Problematicidad del Padre, con la clasificación que efectúa de toda la muestra en dos grupos, según tengan o no Padre Problemático. Y la misma estrategia hemos seguido respecto a la Problematicidad de la Madre.

Las Causas de Internamiento, habiendo sido obtenidas mediante pregunta abierta han sido clasificadas, por su propio contenido, según pertenecieran a uno de los tres conceptos principales expresados mediante Agresividad Familiar, Ambiente Familiar Desfavorecido, o falta de Recursos. Con cada una de dichas variables se han constituido, de toda la muestra, los dos subgrupos de comparación, según que la causa de Internamiento del menor haya sido, o no la cada una de las referidas.

Los análisis diferenciales referidos al Sexo ocuparán el Capítulo 3º de la Parte Experimental, los de la Edad, el Capítulo 4º. En el Capítulo 5º se recogen, dos análisis referidos a Problematicidad del Padre y a Problematicidad de la Madre, y en el 6º los tres análisis correspondientes a las tres posibles Causas de Internamiento.

La caracterización última del perfil socioeducativo del menor y su entorno familiar pretendemos completarlo de manera más sintética mediante distintos análisis globalizantes de ciertos grupos de variables homogéneos, lo que hemos efectuado en el Capítulo 7º de esta parte Experimental mediante técnicas de Análisis Factorial o de Clúster. Y hemos reservado el Capítulo 8º y final para una síntesis y resumen de los resultados más relevantes ofrecidos en los apartados precedentes.

El proceso estadístico fundamental ha sido efectuado por nosotros mismos en el Centro de Cálculo de la Universidad Politécnica de Valencia, en el Univac-1100 de la misma, y sirviéndonos principalmente de los paquetes estadísticos **Statistical Package for the Social Sciences (S.P.S.S.)** de Nie y cols. y el **Biomedical Computer Programs (B.M.D.P.)** de W. J. Dixon (Ed.), ambos en sus últimas versiones. Para la confección de determinadas Gráficas y Tablas, así como para la confección general nos hemos servido del McIntosh Plus de Apple, principalmente de sus programas Mc Chart de Microsoft, Mc Draw y Mc Write.

**2. ANALISIS DE LA SITUACION PERSONAL Y SOCIOFAMILIAR
DEL NIÑO INSTITUCIONALIZADO SEGUN LOS DATOS DE LA
MUESTRA TOTAL**

2.1. Variables de Identificación personal del Menor.

2.2. Variables de Identificación Personal de los Padres.

2.3. Variables Sociofamiliares.

2.4. Análisis de la Situación Socioeconómica Familiar

2.5. Variables Evolutivas y Biomédicas referidas al Menor.

2.6. Variables sobre Posibilidades Escolares

**2.7. Análisis de las Variables de Adaptación a la Situación
Escolar Actual**

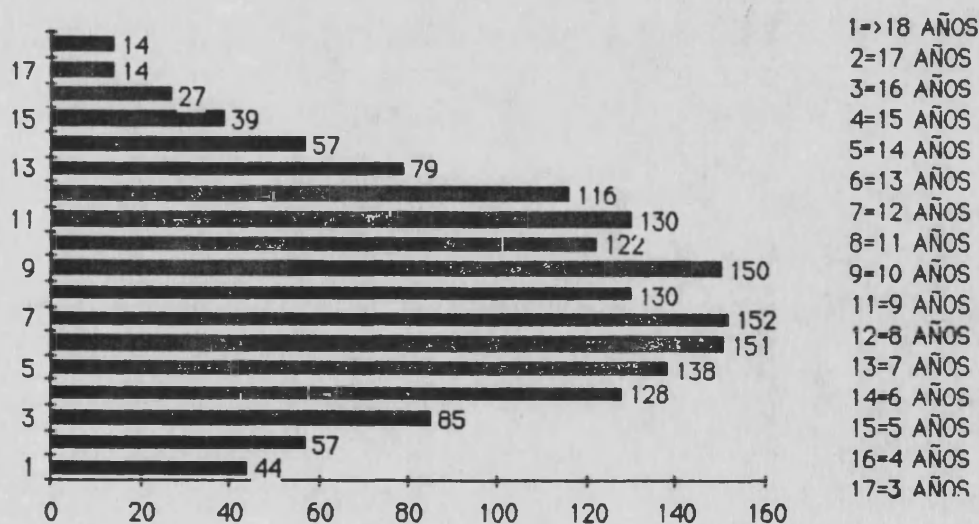
**2.8. Análisis de las Variables referidas a Causas de
Internamiento.**

2. ANALISIS DE LA SITUACION PERSONAL Y SOCIOFAMILIAR DEL NIÑO INSTITUCIONALIZADO SEGUN LOS DATOS DE LA MUESTRA TOTAL

2.1. Variables de Identificación Personal del Menor

La primera variable que queremos tomar en consideración es **edad** de los niños institucionalizados, cuyos datos en frecuencias directas y porcentajes están recogidos en la Gráfico II-1.

GRAFICO II-1.: FRECUENCIAS DE LOS MENORES SEGUN LA EDAD DE LOS MISMOS



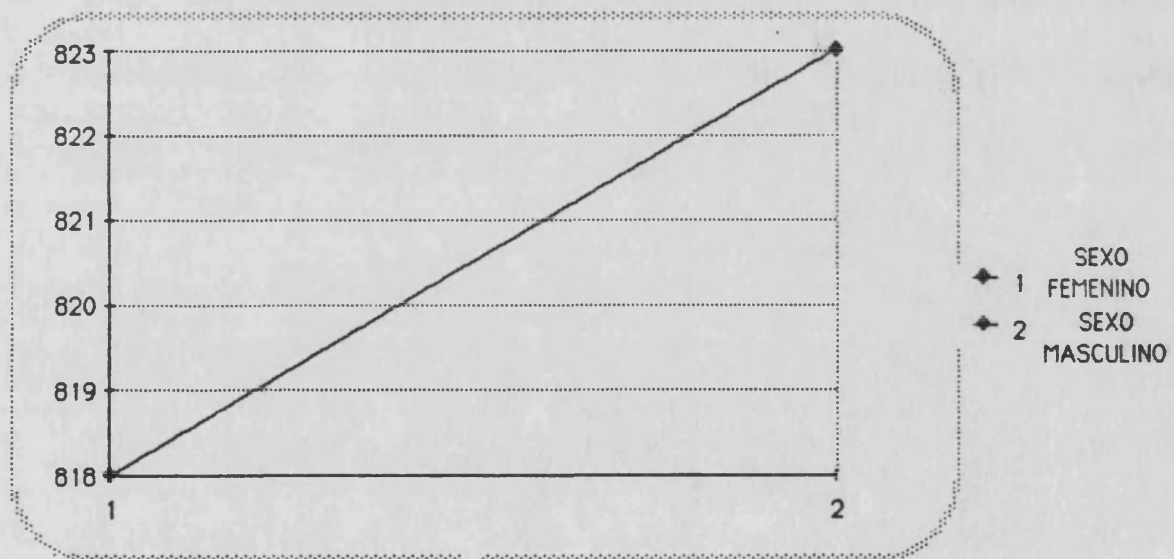
Aunque en un principio nos planteamos trabajar con niños que se encontraran en edad escolar, consideramos más interesante ampliar la muestra a toda la población, asimilando también los pocos casos que exceden estos límites. Como puede observarse en el gráfico, más del 90% de los sujetos se encuentran dentro del intervalo de los nacidos entre los años 1968 al 1980, (téngase en cuenta que los datos de nuestra investigación fueron recogidos en 1984), que serían aquellos que todavía se encuentran en edad de escolarización mínima obligatoria, incluyendo también los que se encuentran en Preescolar y dos cursos más, después de terminado el Ciclo Superior de E.G.B.

La incidencia de los porcentajes de los dos extremos es mínima, tanto el de los menores, como el de los mayores. Hay que hacer notar igualmente, la homogeneidad de las frecuencias encontradas en los años centrales de la escolarización, donde los datos dan unos resultados aproximadamente iguales en todos los años. La tendencia se ve ascendente a partir del nacimiento hasta los años en que finaliza la escolarización obligatoria (Cfr. segunda columna, frecuencias absolutas: 3, 8, 10, 17, 29, 44, 66....), afianzándose en los nueve años siguientes, con frecuencias entre los 102 y 140 en todos esos años, y decayendo de manera abrupta en cada año a partir de que el niño tiene 15 años. Podríamos decir, por tanto, que el niño pequeño resulta más fácil de mantener al cuidado de los padres, aún asumiendo la existencia de negligencia de la asistencia y debido, en gran medida a que las instituciones de las que hemos recabado la información no se hacen cargo, en general, de los niños menores de 5-6 años. Los padres que deciden abandonar a sus hijos para siempre lo hacen durante los primeros días de vida del bebé, dándolos en adopción y en otro tipo de

Instituciones específicas para ello, habiendo quedado, como hemos dichos esta muestra fuera de nuestros propósitos. Se abandona en gran medida durante los años de la escolarización, hasta que llega el momento en que está en posibilidad de rendir, pudiendo aportar un dinero a casa, o en que pasa a depender de sí mismo, independizándose de la institución que lo acogía.

La segunda variable analizada es la del **sexo** de la población (vid. Gráfico II-2).

GRAFICO II-2.: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS DE MENORES SEGUN EL SEXO DE LOS MISMOS



Los resultados son muy similares, ya que se encuentran en un 48.6% del sexo femenino, y un 51.4% del sexo masculino.

Se constata una ligera superioridad del abandono respecto al sexo Masculino, aun cuando estas diferencias no son significativas. Esto nos hace suponer, que entre las causas del abandono se encuentren las familias naturales y, no, las situaciones personales problemáticas que puedan presentar los hijos.

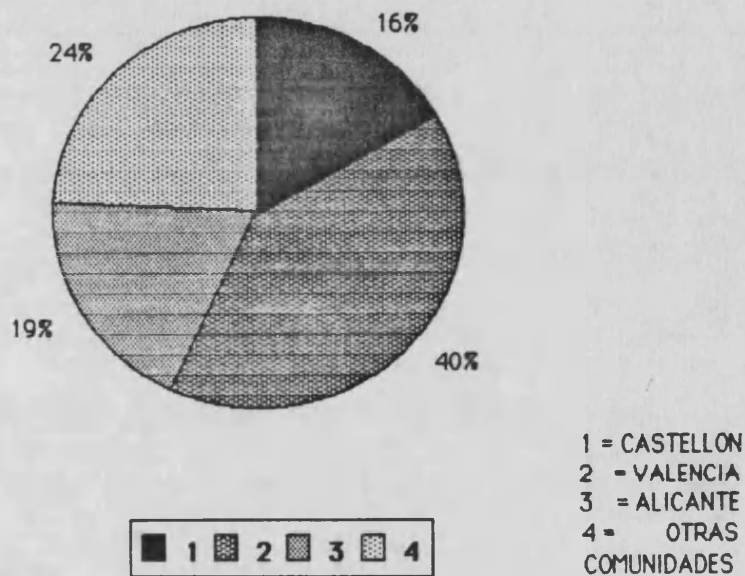
No constan, por ahora, datos al respecto de si la proporción de un sexo predomina sobre el otro a la hora de ser entregado a familias en guardia y custodia, aunque fuera a un familiar, lo que podría favorecer sin duda la interpretación de estos resultados, si bien, como hemos dicho, las diferencias encontradas no alcanzan el nivel mínimo para ser tomadas en consideración.

En la Gráfico 11-3 encontramos las distintas provincias de nacimiento de los menores, como indicador de la procedencia de los mismos. Destacan, como es lógico, las tres provincias de la Comunidad Valenciana, abarcando la provincia de Valencia más de la tercera parte de la muestra total estudiada. Entre Alicante y Castellón aportan otra amplia tercera parte (301 sujetos por Alicante y 270 por Castellón). El resto se distribuye, prácticamente, entre todas las provincias del territorio nacional, además de 54 sujetos cuyo lugar de nacimiento es el extranjero.

De esta corta tercera parte restante destaca la ausencia de ciertas provincias, puesto que ningún sujeto de nuestra muestra ha nacido en ellas. Son provincias de menor entidad, bien por su cantidad de habitantes, por su no proximidad a la Comunidad Valenciana, o quizás también porque los servicios sociales que las mismas posean hayan hecho

Innecesaria la Inmigración de los padres a nuestra Comunidad. Entre estas últimas destacamos la ausencia de Madrid, y entre las de no proximidad la Coruña, Guadalajara, León, Orense, Las Palmas, Santander, Segovia, Soria y Zamora.

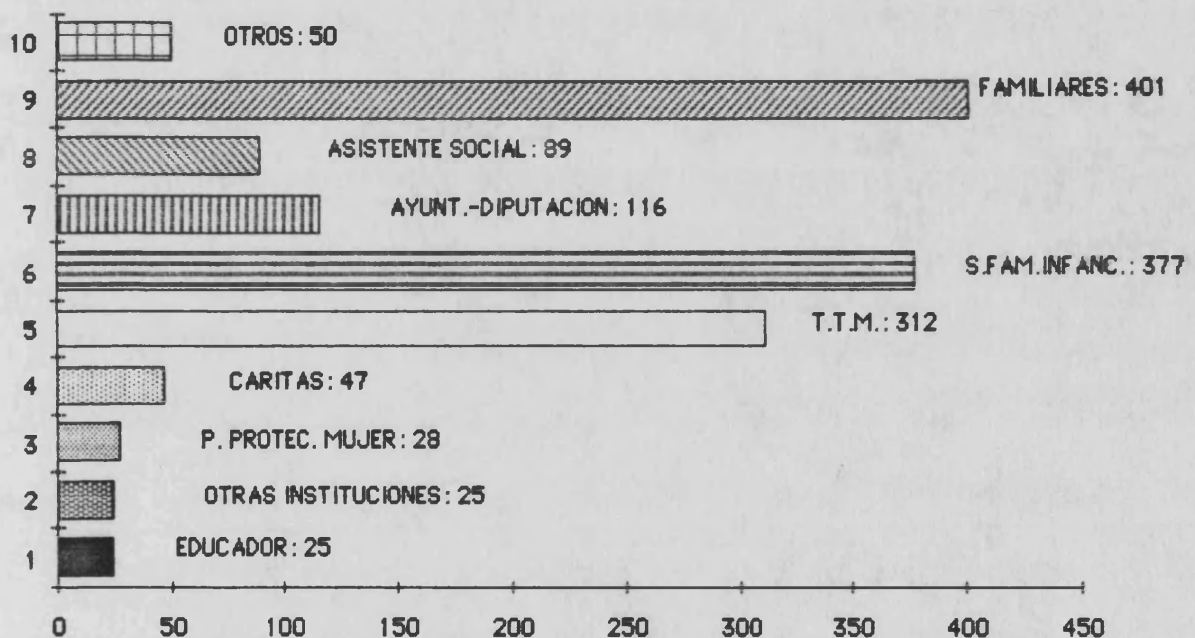
GRAFICO II-3.: DISTRIBUCION DE MENORES SEGUN EL LUGAR DE NACIMIENTO



En orden de mayor frecuencia de sujetos pertenecientes a otras provincias citaremos en primer lugar Barcelona con 36 sujetos, seguida de tres provincias de Andalucía: Málaga, Cádiz y Jaén con 35, 23 y 23 sujetos respectivamente. A continuación vienen Navarra, Baleares, Albacete y Tarragona con 20, 17, 16 y 13 sujetos. Por último, del Extranjero se recojen 37 sujetos más.

Además de su procedencia por el Lugar de Nacimiento, hemos investigado la persona que ha **remitido** al sujeto a las instituciones que actualmente le acoge, tales datos son recogidos en la Gráfico II-4.

GRAFICO II-4: FRECUENCIAS DE LOS MENORES, SEGUN QUIEN LOS HA REMITIDO A LA INSTITUCION

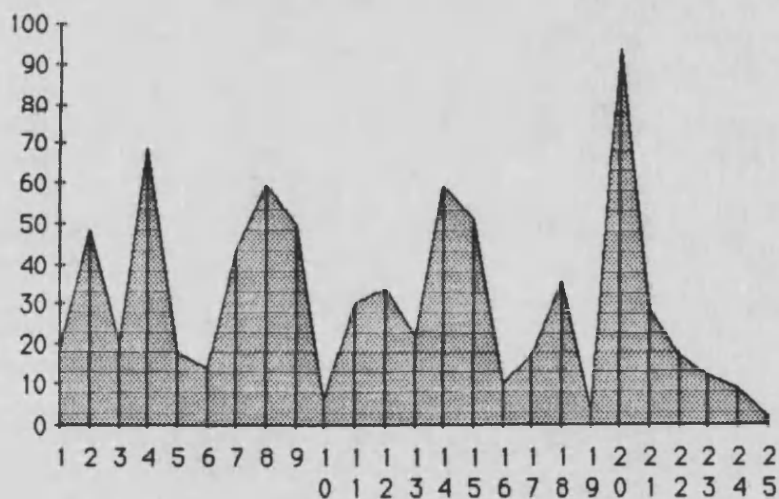


En primer lugar destacan los familiares del niño semiabandonado, bien sean los propios padres ante la imposibilidad de hacerse cargo del mismo, bien algún familiar ante la falta de padres. En segundo lugar, conjuntamente destacan las instituciones encargadas hasta la actualidad de afrontar el problema directamente: de hecho, el Servicio de Familia, Infancia y Juventud presenta 337 sujetos y el Tribunal Tutelar de Menores

la cifra parecida de 312 sujetos. A continuación siguen otras instituciones o particulares con menor cuantía como Ayuntamientos o Diputación con 116 sujetos, la Entidad de Cáritas con 47 sujetos, el Patronato de Protección a la Mujer con 28 y otras instituciones sin especificar 25. Educadores contratados por la Consellería de Trabajo y Seguridad Social han remitido igualmente 25 sujetos.

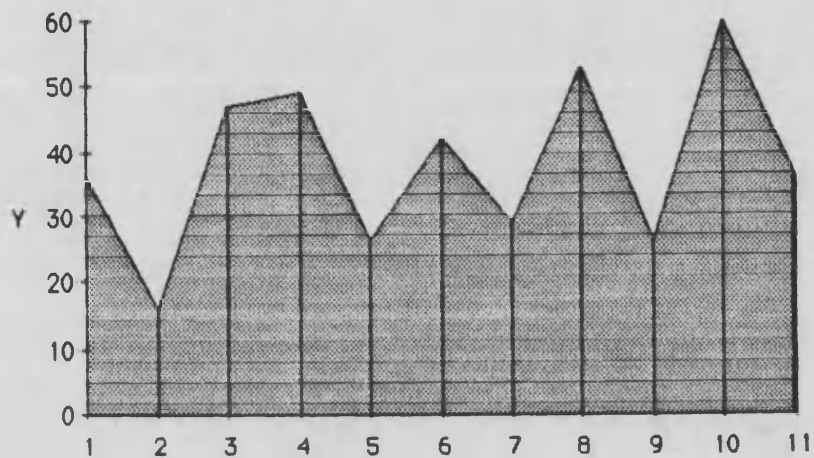
GRAFICO II-5.: DISTRIBUCION DE LOS SUJETOS POR CENTROS DONDE ESTAN ACOGIDOS

VALENCIA



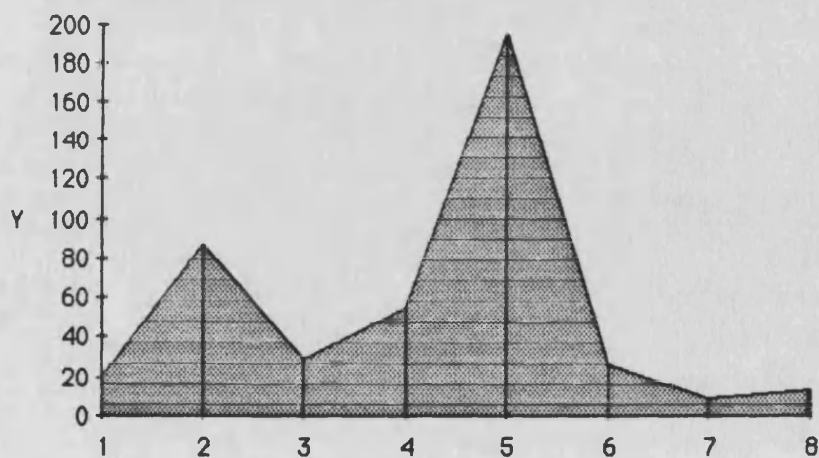
1.Casa Fam.S.Fco Javier Chicos, 2.Casa Fam. S.Fco Javier Chicas, 3.S. Juan Bautista, 4.S. Jose de la Montaña, 5.Noves Llars, 6.Mensajeros de la Paz, 7.Sta Brígida, 8.María del Valle, 9.Rey D.Jaime, 10.Tothom, 11.Stmo Redentor, 12.Colonia S.Vte Ferrer Chicas, 13.Colonia S.Vte Ferrer Chicos, 14.Hogar Adoratrices, 15.Residencia-Hogar Adoratrices, 16.Colegio Stmo Redentor, 17.Cruzadas Evangélicas, 18.S.Enrique, 19.Stos Patronos, 20.Preventorio Ntra Sra Desamparados, 21.Beneficiencia (Xàtiva), 22.Hogar Niño Jesús, 23.Col. Ntra Sra Desamparados, 24.Marqués del Campo, 25.Casa Familia El Olivo.

ALICANTE



1.Casa Familia Stmo Sacramento, 2.Sta Faz, 3.Virgen del Socorro, 4.Hogar Ntra Sra del Carmen, 5.Hogar Provincial, 6.Hogar S.Nicolás de Bari, 7.Nazaret, 8.Stmo Redentor, 9.Hermanitos de Emaús, 10.Hogar I. Sta Ana, 11.S.Jose Obrero.

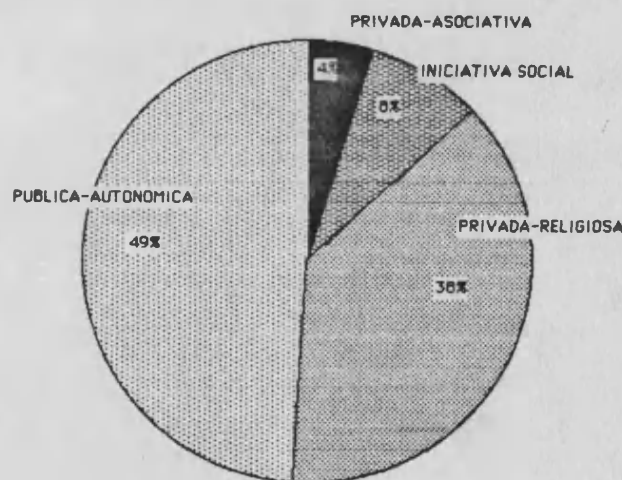
CASTELLON



1.Caso de Observación, 2.Geminados, 3.Sierra Espadán, 4.Resurrección, 5.Sda Familia, 6.Penyeta Roja, 7. Stmo Redentor, 8.Comunidad Emaús.

Los colegios o entidades (hogares parafamiliares) encargados del cuidado de los niños aparecen reseñados en la Gráfico 11-5, destacando ciertas instituciones mayores, como Penyeta Roja de Castellón con 196 sujetos, el Preventorio de Gandía con 93 sujetos ó el Hogar de Sierra Espadán de Castellón con 86, pero en general, la muestra está suficientemente distribuida en entidades menores de pequeño número de sujetos. Ello pone de manifiesto que, si bien la política actual en el Menor tiende a eliminar las macro-instituciones, sin embargo todavía se mantiene en gran cuantía este tipo de centro.

GRAFICO 11-6.: PORCENTAJES DE SUJETOS SEGUN LA ENTIDAD DEL CENTRO ACOGEDOR



Finalmente, un mayor análisis de las entidades, debidamente categorizadas, de las que dependen actualmente los menores nos aportan los datos recogidos en el gráfico 11-6. Observamos en ella que existen 801 sujetos dependientes de entidades Públicas Autonómicas, lo que equivale al 48.8% de la muestra, quedando la otra mitad en manos de Entidades

Privado-Religiosas 622(37.7%), para Asociaciones Privadas el 5%, y para Entes de Iniciativa Social, equiparables a la categoría anterior, el 8.3%.

2.2. Variables de Identificación Personal de los Padres

Siguiendo las líneas de investigación de Galdston (1971), Garbarino (1976), Gelles (1973) y Gil (1971-1975), hemos considerado las características paternas que a continuación pasamos a comentar.

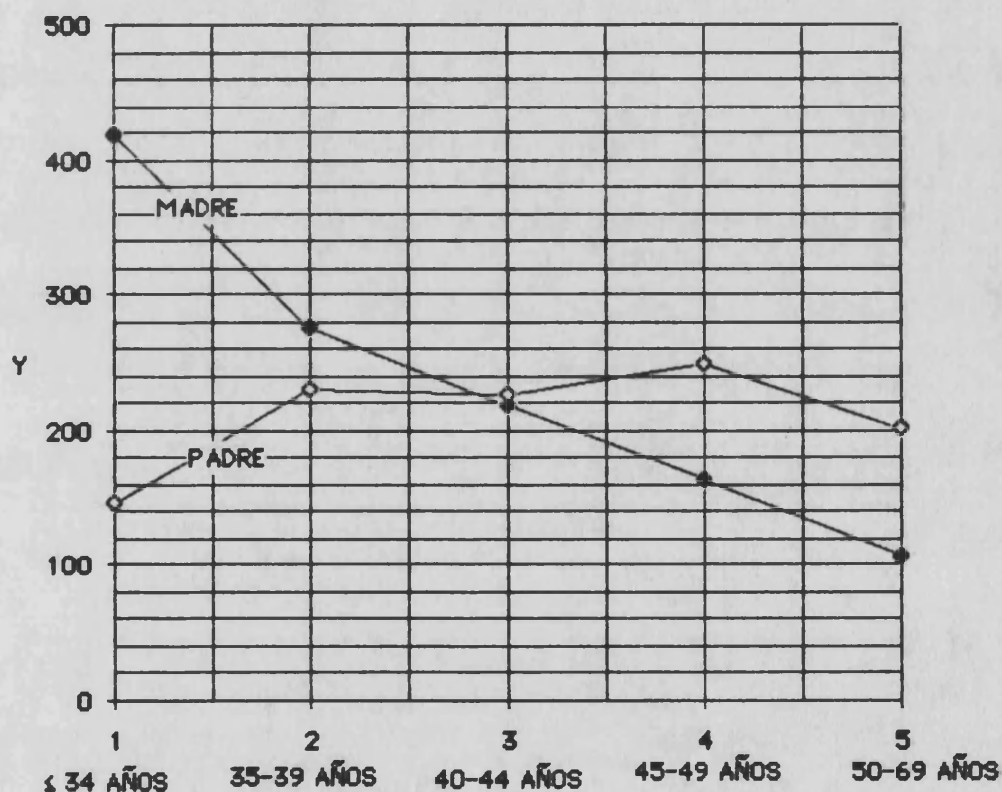
La primera variable que vamos a analizar es la **edad del padre**. Para ello, hemos dividido el continuo de edad en seis grupos. En el gráfico Nº 11-7 podemos ver la distribución de frecuencias y los porcentajes correspondientes a la variable en estudio.

Como puede observarse, el porcentaje mayor de padres está comprendido en el intervalo de 45 a 49 años, agrupando al 24% de los padres, seguido del intervalo de 35 a 39 y el de 40 a 44 años. Los intervalos que reúnen a un menor número de padres son el primero (agrupa a padres menores de 34 años) y el último, que reúne a los padres mayores de 50 años.

Por lo tanto, tras analizar los datos presentes y teniendo en cuenta las pequeñas diferencias existentes entre algunas de las categorías, podemos concluir diciendo que los padres de los menores institucionalizados en Centros de la Comunidad Valenciana están comprendidos, en su mayoría, en un intervalo amplio que abarca desde los

35 hasta los 49 años , lo que equivale al 86% del total. Igualmente, y teniendo en cuenta las edades de los niños objeto de nuestro estudio, los porcentajes correspondientes a los padres menores de 34 y mayores de 50 son inferiores a los existentes en los otros grupos.

GRAFICO II-7.: DISTRIBUCION DE LOS PADRES A PARTIR DEL AÑO DE NACIMIENTO



La segunda variable que nos disponemos a estudiar es la que se refiere a la **edad de la madre**. Siguiendo los resultados que aparecen el gráfico II-7, comprobamos cómo el intervalo que agrupa un mayor número de frecuencias y, por lo tanto, un mayor porcentaje, es el que se

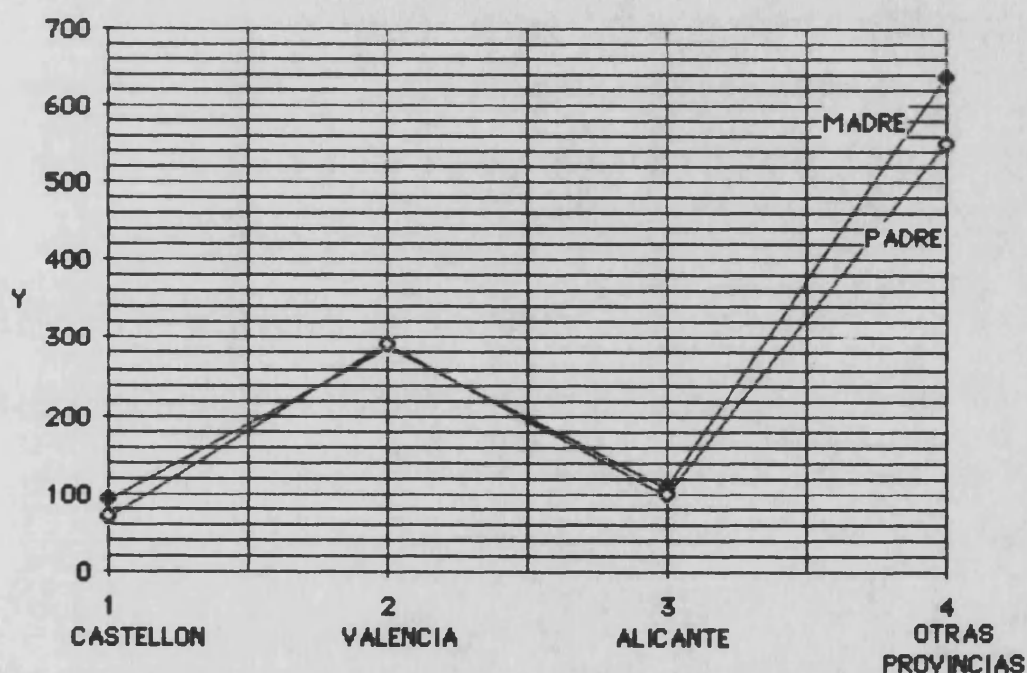
corresponde a las madres menores de 34 años, con un 35% del total. Le sigue en importancia el intervalo de 35 a 39 años con el 23%. Es importante señalar que estos dos primeros intervalos agrupan al 58% de las madres observándose un cierto escalonamiento en la distribución de frecuencias desde el primero hasta el último intervalo, tal y como se aprecia en el gráfico anterior.

Según varios estudios (Hobbs y Wimbish, 1977; Rusell, 1974), la juventud de las madres es un factor que se relaciona con el abuso y negligencia del niño. En primer lugar, por la falta de preparación y desconocimiento por parte de la madre de las funciones como madre, y en segundo lugar, indican que la adaptación a la paternidad es más fácil si ha sido desempeñada normativamente en el transcurso de la vida. En concreto, las crisis tienden a ser menos severas cuando los padres son mayores (Tooke, 1974).

Si comparamos los resultados encontrados para los grupos de padres y madres, observamos que las madres presentan una edad menor que los padres. Estos resultados son lógicos si pensamos que esta misma diferencia se encuentra en los grupos de población normal. Según los resultados, vemos que el 58% de las madres tienen edades menores de 39 años, mientras que en el grupo de padres y para este mismo intervalo de edad, el porcentaje es del 36%. Así mismo, el 43% de los padres presentan edades mayores de 45 años, siendo el porcentaje de madres del 23% para el mismo intervalo de edad.

La siguiente variable de nuestro estudio es la que hace referencia al **lugar de nacimiento del padre**. Para analizar esta variable hemos dividido la muestra en cuatro grupos que se corresponden a las tres provincias que conforman nuestra Comunidad y un cuarto grupo a las demás provincias que conforman el resto del País (Cfr. Gráfico II-8).

GRAFICO II-8.: DISTRIBUCION DE LOS PADRES A PARTIR DE LA PROVINCIA DE ORIGEN



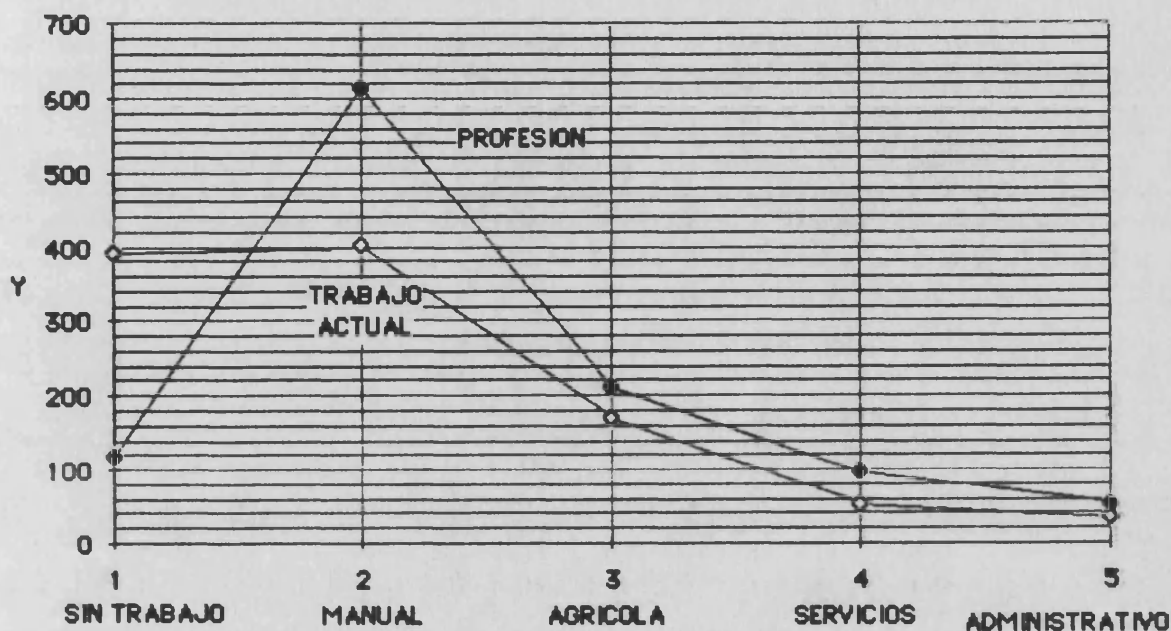
Como se observa en esta gráfico, el porcentaje mayor de sujetos se encuentra en el grupo de padres nacidos fuera de la Comunidad Valenciana, es decir, son padres inmigrantes de otras regiones. Este grupo abarca al 33.5% del total de sujetos. Analizando los otros grupos, el mayor porcentaje corresponde a Valencia, con el 17.9%, seguido en importancia por Alicante y Castellón con el 6.1% y el 4.8% respectivamente.

Pasamos a continuación a analizar la variable correspondiente al **lugar de nacimiento de la madre**, cuyos resultados aparecen reflejados en el gráfico II-8. Siguiendo los mismos criterios interpretativos de esta misma variable en el caso de los padres, observamos cómo el mayor porcentaje de casos se encuentra en el grupo de madres nacidas fuera de la Comunidad Valenciana. Como ya ocurriera con los padres, el 36.6% de las madres, cuyos hijos se encuentran acogidos en instituciones de nuestra Comunidad no han nacido en ella.

La distribución por provincias se mantiene según lo esperado, agrupando Valencia el 25.7% de las madres y Alicante y Castellón el 9.6% y el 8.4% respectivamente.

Pasamos a continuación a comentar la variable relativa a **profesión del padre**. Con el propósito de clarificar los resultados hemos confeccionado cinco grupos que aparecen en el gráfico II-9. Analizando los porcentajes correspondientes a cada grupo, constatamos cómo el que incluye todas aquellas profesiones de carácter manual (jornaleros, peones, etc.) obtiene el mayor de ellos, con el 56% del total. Le sigue en importancia el grupo de padres que trabajan en el comercio como dependientes, camareros, etc., con el 19% y el grupo de padres que están parados con el 11%. Los padres que trabajan como administrativos o son pequeños propietarios de comercios agrupan al 9% y el 5% restante lo integran los padres inválidos o jubilados. De los datos anteriores destaca el hecho de que más de la mitad de los padres analizados pertenecen al grupo de profesiones manuales que suelen ser las tareas peor remuneradas económicamente.

GRAFICO II-9.: CLASIFICACION DE LOS PADRES A PARTIR DE LA PROFESION Y TRABAJO QUE ACTUALMENTE REALIZAN LOS MISMOS

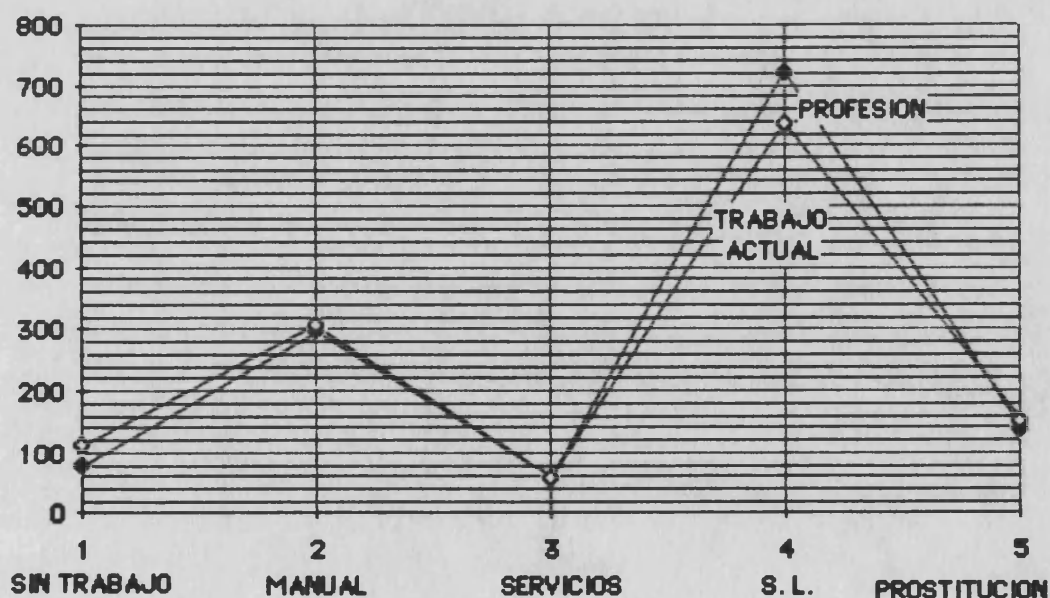


Nos ocupamos a continuación de la variable relativa al **trabajo actual del padre**. El gráfico II-9 nos expone los resultados obtenidos en esta variable. Como se aprecia en ella, hemos formado cinco grupos que incluyen a los padres que trabajan en su profesión, en otra profesión, parados, jubilados y fallecidos. Los grupos que reúnen el mayor porcentaje son el de padres que trabajan en su profesión (el 37%) y aquellos que trabajan en otra profesión (el 38%). Queremos destacar el hecho de que sólo el 16% de los padres están parados, cuando sabemos por las estadísticas generales que la tasa de paro en el país está por encima de ese porcentaje en algunos puntos. Aparecen pequeños porcentajes relativos a los padres que están jubilados o son inválidos (el 5%) y padres que han fallecido (el 3%).

Pasamos a continuación a analizar la variable relativa a la **profesión de la madre**. El gráfico II-10 recoge la distribución de frecuencias y porcentajes correspondientes a esta variable.

Comprobamos que el mayor porcentaje de madres de la muestra analizada (el 56%) corresponde al grupo de profesiones relacionadas con trabajos administrativos, pequeñas propietarias de negocios, etc. Le sigue en importancia el grupo de profesiones que incluyen trabajos manuales con el 23%, y el grupo de madres que, o bien están jubiladas o bien son inválidas, con el 11% del total.

GRAFICO II-10.: CLASIFICACION DE LAS MADRES A PARTIR DE LA PROFESION Y TRABAJO QUE ACTUALMENTE REALIZAN LAS MISMAS



En relación al grupo de padres y teniendo en cuenta los resultados que acabamos de comentar observamos algunas diferencias a tener en cuenta. Las profesiones de los padres son mayoritariamente de carácter manual, mientras que en las madres son mayoritariamente profesiones administrativas o pequeñas comerciantes. Existe un menor porcentaje de madres paradas que de padres parados (6% vs. 11%). Así mismo, el porcentaje de madres inválidas o jubiladas es mayor que el de padres (11% vs. 5%). Estos resultados nos están invitando a una mayor profundización que compare tales datos con los existente en la población normal.

En el gráfico 11-10 aparecen los resultados correspondientes a la variable **trabajo actual de la madre**. Destaca en primer lugar, el alto porcentaje de madres que se agrupan en la categoría de jubiladas o inválidas, con el 5% del total. A continuación aparece el grupo de madres que trabajan en otra profesión distinta a la suya, con el 24%. Sólo el 9% de madres trabajan en su profesión e igualmente, sólo el 5% están paradas. Por lo tanto, y a partir de estos resultados, tan solo el 23% de las madres trabajan (el 9% en su profesión más 24% en otra profesión distinta a la suya), frente al 55% de madres que no trabajan por diversos motivos. Destaca también el alto porcentaje de madres que aparecen en el grupo de fallecidas.

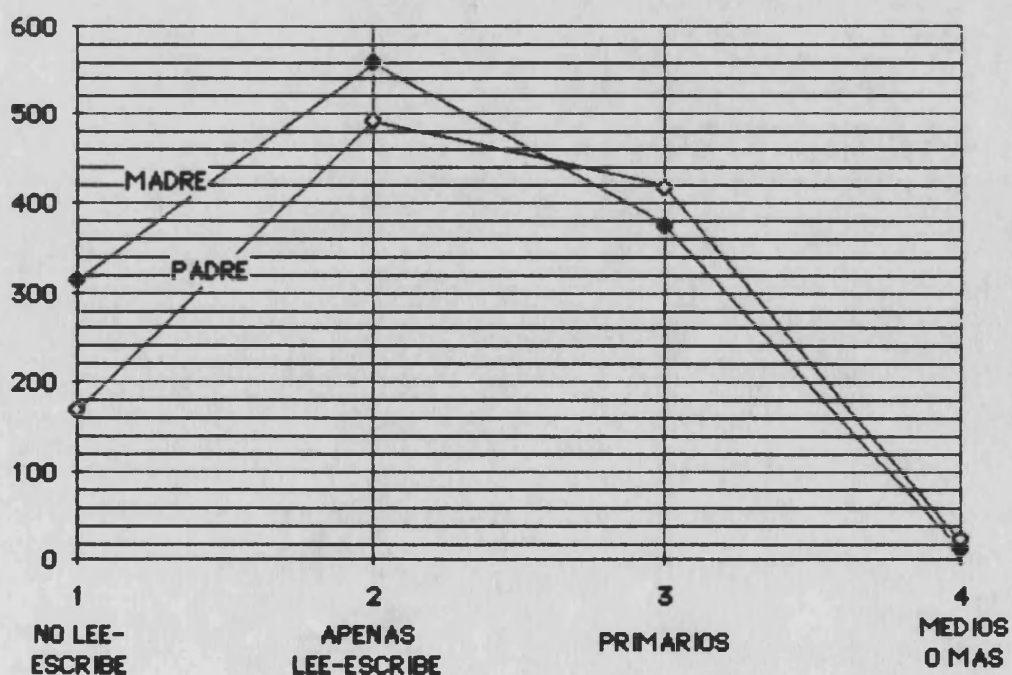
Si comparamos estos resultados con los obtenidos para el grupo de padres se pone de manifiesto una primera diferencia consistente en el índice de madres jubiladas o inválidas frente al grupo de padres en la misma situación. Máxime cuando, como ya hemos visto anteriormente, el grupo de madres presenta una edad media inferior a la de los padres.

También resulta interesante el menor porcentaje de paro en las madres (sólo el 5%), en contraposición al obrenido por los padres (el 16%).

Para finalizar este primer bloque de variables referidas a los padres, que hemos definido de **identificación personal**, vamos a analizar, en primer lugar, la variable referida a **estudios del padre**.

Como aparece en el gráfico II-11, el mayor porcentaje se obtiene en el grupo de padres con estudios primarios, seguido del grupo de padres con estudios medios (con un 45% y un 38% respectivamente). También es de resaltar el hecho de que un 15% de padres no tengan estudios (apenas leen y escriben), y que tan solo el 2% tengan estudios superiores.

GRAFICO II-11.: CLASIFICACION DE LOS PADRES A PARTIR DEL NIVEL DE ESTUDIOS



Según estos resultados, comprobamos que el porcentaje de menores abandonados en instituciones se distribuye de forma desigual según el tipo de estudios del padre, vislumbrándose una tendencia claramente superior al abandono por parte de padres con estudios primarios y medios.

Si analizamos esta misma variable para el grupo de madres (Cfr. gráfico II-11), comprobamos una distribución diferente a la obtenida para los padres. El mayor porcentaje corresponde al grupo de madres con estudios primarios (con el 44% del total). Le sigue en importancia el grupo sin estudios, con el 25%, porcentaje éste superior al encontrado en los padres. Por lo tanto, se advierte un índice de analfabetismo superior en las madres. Igualmente aparecen diferencias en el grupo de madres con estudios medios, que es tan sólo del 15%, frente al 38% que obtenían los padres en este grupo. En cuanto al grupo de estudios superiores, los porcentajes no presentan diferencias significativas (el 1% de las madres y el 2% de padres).

Como idea general de estos resultados, podemos decir que las madres presentan niveles de estudios muy inferiores a los de los padres, destacando un mayor índice de analfabetismo en el grupo de madres.

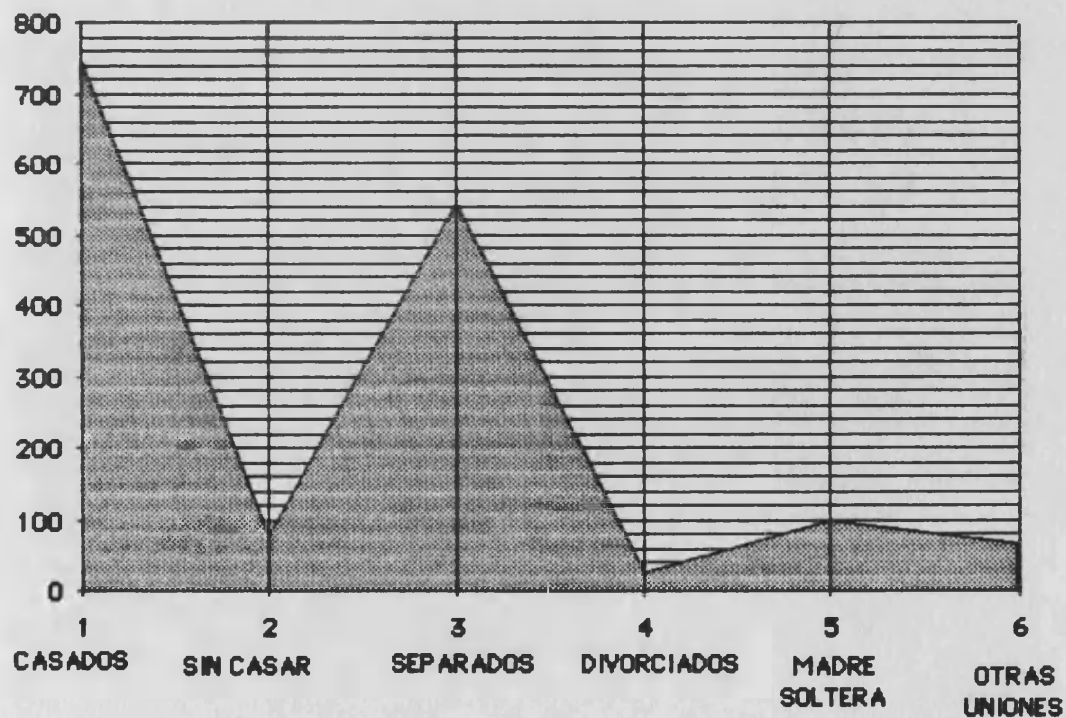
Volvemos a comprobar el bajo porcentaje de abandonos que se produce en el grupo de padres con estudios superiores, quizá por la disposición de mayor número de recursos personales y económicos que ayudan a tomar otras alternativas al abandono. Por último, destacar el alto porcentaje de abandonos en las madres con estudios primarios, que

representa casi la mitad del total de madres.

2.3. Variables Sociofamiliares

La primera variable que vamos a analizar dentro de este grupo es la **relación entre los padres**. Para ello, hemos confeccionado seis grupos que representan las siguientes categorías: **casados, sin casar, separados, divorciados, madre soltera, y otras uniones** (Cfr. gráfico II-12)

GRAFICO II-12.: DISTRIBUCION DE LOS PADRES EN BASE A LA RELACION QUE EXISTE ENTRE ELLOS



Si analizamos los porcentajes obtenidos para cada categoría aparece claramente el grupo de padres casados con el 48% como el más importante. Le sigue el grupo de padres separados con el 35%. El resto de porcentajes resultan minoritarios, siendo el más importante el grupo de madres solteras con el 6% del total. Resulta esperable el bajo índice de padres divorciados que aparecen en los resultados, dado el poco tiempo que existe la ley de divorcio en el país.

Nos parece importante señalar el hecho de que el tipo de relación que aquí se refleja es el que viene referido a los padres naturales del menor abandonado en el momento del abandono, lo cual no quiere decir que en la actualidad sus padres mantengan otro tipo de relaciones con otras personas que no quedan reflejadas en este estudio.

Con el propósito de que los resultados que vamos a exponer a continuación faciliten la correcta interpretación de los datos, las variables que vienen a continuación las vamos a ir comentando conjuntamente para el grupo de padres y madres.

La primera que vamos a analizar es la que corresponde al **alcoholismo**. Vemos en el gráfico II-13, la distribución de frecuencias y porcentajes de la variable, tanto en el grupo de padres como en el de madres. En ambos casos, comprobamos que el grupo de sujetos no alcohólicos supera considerablemente al de alcohólicos como era de esperable. Sin embargo, resulta más interesante hacer el estudio comparativo entre las dos distribuciones. Según lo anterior observamos que el porcentaje de padres alcohólicos es del 33%, frente al 7% que

registra el grupo de madres. Esto nos marca una diferencia en cuanto a la extensión del problema del alcoholismo entre los progenitores del menor abandonado. Por lo que, de entre las diversas causas que llevan al abandono del menor en instituciones, el alcoholismo comprobamos que es un factor importante y que afecta especialmente a los padres.

Pasamos a comentar a continuación la variable **drogadicción** en los padres. Como aparece recogido en el gráfico II-13, y como era esperable encontrar, los porcentajes de padres y madres drogadictos son insignificantes. Tan solo el 1% de los padres e igual porcentaje de madres son drogadictos. Por tanto, esta variable tiene un peso específico muy pequeño como causa del internamiento del menor en las instituciones analizadas.

La explicación de esto es quizá que la droga que más se ha utilizado hasta ahora en España es el alcohol, primero porque hasta hace relativamente poco era la única que existía, y segundo porque es la más barata y accesible a la gente. Por otra parte dado que la drogadicción no alcohólica es todavía muy reciente los efectos prácticamente no han llegado a manifestarse en los hijos, como sin duda alguna se manifestará dentro de unos años de seguir la drogadicción en la progresión de aumento en que ahora se encuentra.

La siguiente variable que vamos a ver se refiere al **abandono**. Como podemos comprobar (Cfr. gráfico II-13), los porcentajes de abandono en padres y madres no varían considerablemente, siendo el 21% en padres y del 18% en las madres. A la vista de los resultados, parece razonable

suponer que el abandono del hogar de uno de los padres es una causa importante para el posterior abandono del hijo en alguna institución.

Seguimos con la variable en estudio referida a **padres desconocidos**. Los resultados aparecen recogidos en el gráfico 11-13. De ellos se deduce que el porcentaje de menores cuyos padres se desconoce su identidad es del 6% y, por tanto, el 94% restante corresponde a padres conocidos. Para el caso de las madres, el porcentaje es tan solo del 1% del total de madres analizadas. Como vemos, la madre sigue siendo, todavía actualmente, la principal cuidadora de los hijos. En este caso, queda perfectamente corroborado con el mayor porcentaje obtenido por los padres que no quieren reconocer o aceptar su paternidad.

Respecto a la variable **fallecimiento** de alguno de los padres, cuyos datos aparecen reseñados en el gráfico 11-13, comprobamos que el porcentaje de padres fallecidos es del 8% para la figura paterna y del 6% para la figura materna. Las diferencias entre ambos grupos no parecen ser muy exageradas, por lo que parece ser que la muerte de uno de ambos progenitores, como posible facilitador del internamiento del menor, afecte de modo semejante y con unos porcentajes dignos de ser tenidos en cuenta.

De la siguiente variable referida a **enfermedad mental** podemos observar una distribución desigual según se trate de uno u otro progenitor, afectando en un 6% a los padres y en un 13% a las madres. El gráfico 11-13 nos muestra las distribuciones de frecuencias y porcentajes obtenidos por los grupos de padres y madres en dicha variable. A la vista de ellos, parece que la existencia de una enfermedad mental en uno de los progenitores es

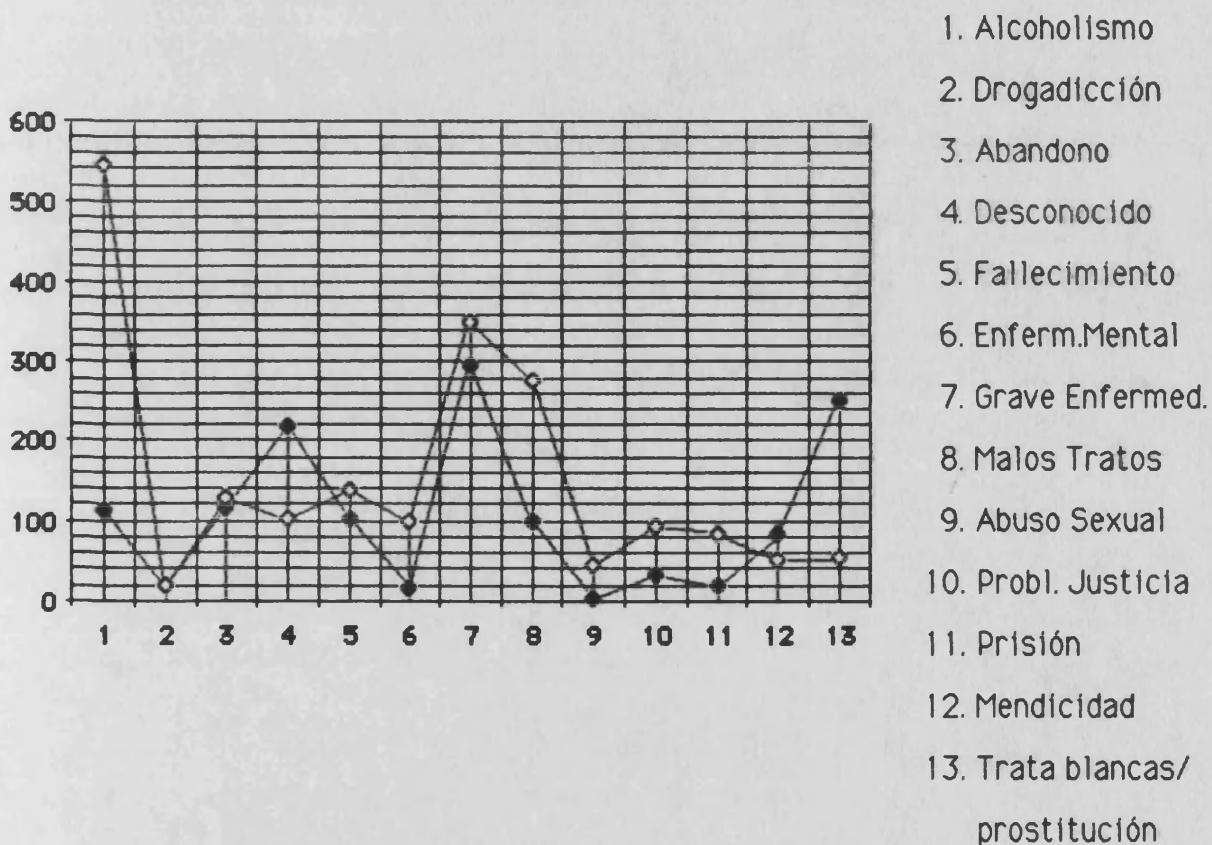
causa de abandono del menor en una institución con una probabilidad mucho mayor (más del doble) si dicha enfermedad la padece la madre. Volvemos a ver una vez más la importancia del papel de la madre en las tareas de atención de los hijos.

En la siguiente gráfico, 11-13, nos aparecen las distribuciones de frecuencias y porcentajes referidas al padecimiento de una **grave enfermedad** por parte de ambos padres. De su análisis deducimos que los porcentajes de padres y madres que padecen algún tipo de enfermedad física grave no muestran diferencias significativas entre ellos. De un total de 1641 padres, el 8% padecen una enfermedad calificada como grave, y de un total de 1525 madres, están gravemente enfermas el 7%. Nos parece importante señalar que aunque en términos absolutos pudieran parecer poco significativos dichos porcentajes, en términos relativos resultan importantes. De aquí que el que uno de los progenitores sufran una grave enfermedad constituya una causa importante de abandono de menores con una incidencia parecida según sea el padre o la madre quien la padezca.

En el gráfico 11-13 aparece la exposición de los resultados correspondientes a la variable **malos tratos**, cuyo significado hace referencia a malos tratos dirigido a los menores fundamentalmente, si bien no se descarta la posibilidad de que el otro cónyuge también se vea afectado por ellos. En la exposición de resultados correspondientes a dicha variable observamos un comportamiento distinto en ambas distribuciones. Para el caso de los padres, el porcentaje de ellos que cometen malos tratos con sus hijos asciende al 17%, porcentaje considerable si lo analizamos detenidamente. Sin embargo, esta cifra se reduce a algo menos

de la mitad cuando son las madres las que analizamos (6%). De aquí que los malos tratos tengan que ser considerados ante el posible abandono de un menor, especialmente cuando los malos tratos son propinados por la figura paterna.

GRAFICO II-13.: CLASIFICACION DE LOS PADRES EN BASE A LA PROBLEMÁTICA SOCIAL QUE PRESENTAN



El Abuso Sexual es la siguiente variable a estudiar, cuyos resultados nos ofrece el gráfico II-13. En ella podemos observar la distribución de frecuencias y porcentajes correspondientes al grupo de padres y madres. Comprobamos que los porcentajes de ambos grupos presentan diferencias que caben ser reseñadas. En primer lugar, el 3% de

los padres han cometido abuso sexual con alguno de sus hijos, mientras que en el grupo de las madres el porcentaje adquiere un valor nulo. Esta primera diferencia era la esperable en función de los resultados que hemos referido en nuestra revisión teórica. Sin embargo, y al igual que hemos comentado anteriormente, el porcentaje, aunque con poca significación estadística, tiene una gran significación psicológica. El 3% de los padres que abandonan a sus hijos en instituciones han abusado sexualmente de ellos.

Con la siguiente variable **problemas con la justicia** recogemos las incidencias de los padres que tengan que ver, ya sea con conductas inadaptadas como delictivas. El gráfico 11-13 muestra los resultados obtenidos para los grupos de padres y madres, de los que deducimos una mayor incidencia en los padres que se han visto implicados con problemas de la justicia, con un porcentaje del 6%, que en las madres, cuyo porcentaje tan solo llega al 2%. Por tanto, siendo esta variable un factor de abandono de menores a tener en cuenta, aparece más relevante cuando es el padre el que presenta dichos problemas.

El gráfico 11-13 presenta la distribución de frecuencias y porcentajes relativos a la variable que hemos denominado **estancia en prisión**, cuyo significado no requiere más comentarios. Observamos unos porcentajes diferenciados según se trate del grupo de progenitores masculinos o femeninos. En el caso de los padres aparece una incidencia del 5% de casos frente a una incidencia del 1% de madres. Como podemos comprobar, estos porcentajes, aún siendo de escasa importancia numérica, poseen una importancia psicológica importante para el desarrollo del

menor. Ello indica que es más probable que el niño sea puesto al cuidado de una institución cuando el padre de éste presente el problema de estancia en prisión, que cuando es la madre quien presenta dicho problema.

A continuación nos ocupamos de la incidencia de la **mendicidad** de los padres en el abandono de los hijos en una institución. Los porcentajes obtenidos para el grupo de padres es del 3% y para el grupo de madres del 5%, como se deduce del análisis de los datos del gráfico II-13. En esta variable, y a diferencia de lo que venía sucediendo en las anteriores, las diferencias obtenidas para ambos grupos se han reducido, siendo el porcentaje de madres superior en dos puntos al de padres. Así pues, el tener que pedir limosna como medio de subsistencia, es un nuevo factor propiciador del abandono del menor con una importancia similar a la estancia en prisión del padre o el haber tenido problemas con la justicia.

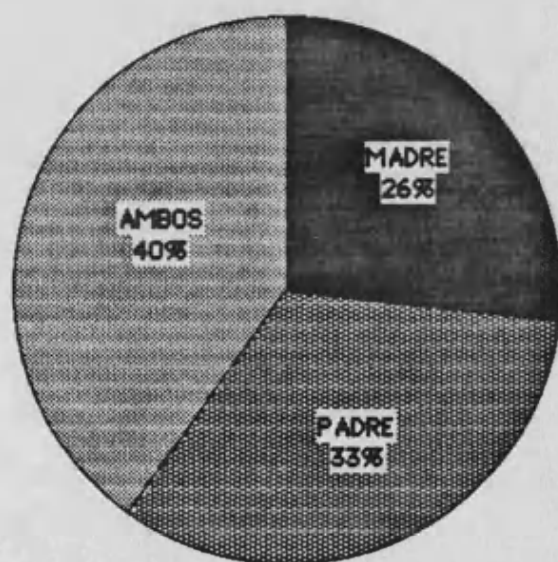
Cerraremos este grupo de variables referidas a la situación social de los padres con **trata de blancas** cuando nos referimos a los padres y **prostitución** cuando nos referimos a las madres. El gráfico II-13 muestra la distribución de frecuencias y porcentajes referidos a la trata de blancas por parte de los padres. Encontramos que el porcentaje de padres dedicados a esta actividad es del 3%, si bien hay que tener en cuenta que estos datos son los oficiales que constan en los registros y dicha cifra varía sensiblemente según las estadísticas oficiosas. Baste pensar en el porcentaje de menores con padres desconocidos.

Respecto a la relación de las madres con la prostitución, cuya distribución de frecuencias y porcentajes aparecen reflejados en el

gráfico II-13, comprobamos que el porcentaje de madres dedicadas a esta actividad es considerablemente alto (del 15%), en comparación con la incidencia de otras variables anteriores. También resulta muy superior al que se refiere a los padres relacionados con trata de blancas, que si bien no refieren la misma situación, sí se pueden considerar comparables hasta el momento presente. A la vista de estos resultados, esta variable se manifiesta como una de las más importantes que inciden en el abandono del menor en instituciones y que en cierta medida puede marcar pautas orientativas a tener en cuenta en programas posteriores de prevención.

A continuación y como resumen de la situación personal y social problemática de los padres presentamos en el gráfico adjunto, II-14, el conjunto de padres y madres con problemática por separado y conjuntamente los dos.

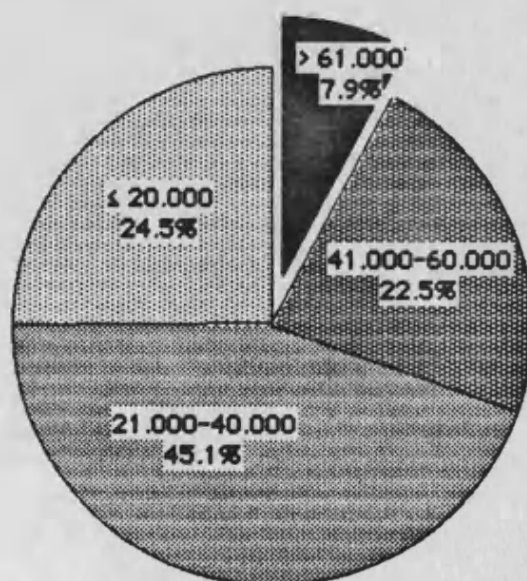
GRAFICO II-14.: DISTRIBUCIÓN DE LOS PADRES EN BASE A LA PROBLEMÁTICA SOCIAL Y PERSONAL, POR SEPARADO Y CONJUNTAMENTE



2.4. Análisis de la Situación Socioeconómica Familiar

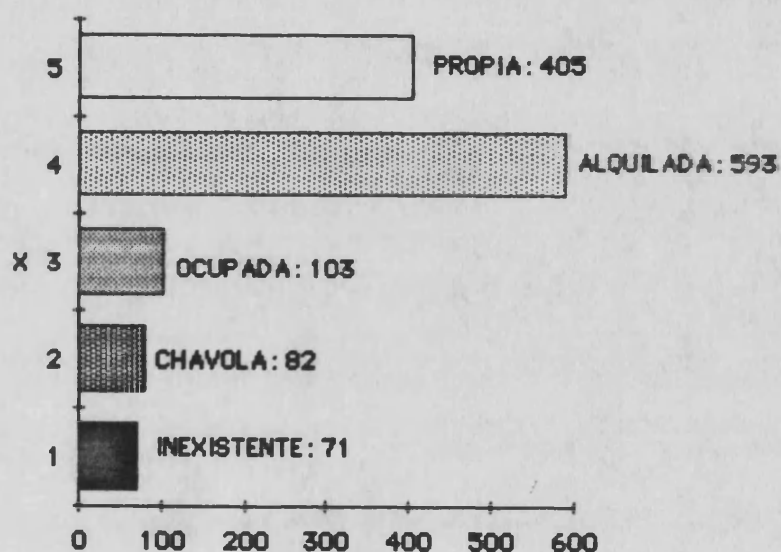
La primera variable a considerar dentro de este grupo de factores referidos a los ingresos familiares materiales, condiciones de vida y características de la vivienda es el **nivel de ingresos familiares**. Para ello hemos dividido el continuo de ingresos en cuatro categorías, tal y como aparece en el gráfico II-15. En primer lugar observamos que el 45% de las familias reciben ingresos comprendidos entre veintiuna mil y cuarenta mil pesetas, lo cual resulta a todas luces insuficiente para satisfacer todas las necesidades familiares. Resulta importante destacar el hecho de que una cuarta parte de las familias, el 25%, tienen ingresos menores de veinte mil pesetas, lo que resulta más clarificador aún que la situación anterior. Siguiendo el comentario, observamos que tan solo el 23% de las familias tienen ingresos comprendidos entre las cuarenta y una mil y las sesenta mil pesetas, siendo tan solo el 8% de las familias las que obtienen ingresos superiores a las sesenta mil pesetas.

GRAFICO II-15.: CLASIFICACION DE LAS FAMILIAS DE LOS MENORES A PARTIR DEL NIVEL DE INGRESOS ECONOMICOS TOTALES



De estos resultados se desprende que el nivel de ingresos familiares es un factor muy importante en el abandono de menores en instituciones y que está afectando de forma considerable en la toma de decisión del abandono.

GRAFICO II-16.: DISTRIBUCION DE LAS FAMILIAS DE MENORES EN BASE AL TIPO DE VIVIENDA QUE HABITAN

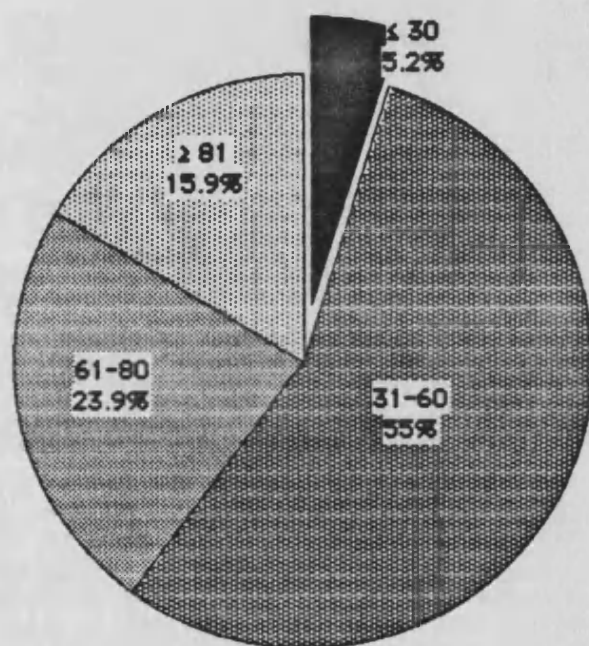


Nos vamos a ocupar ahora de la variable **tipo de vivienda** de las familias. Para analizar esta variable hemos dividido las familias en cinco grupos según fuese el tipo de vivienda: cedida, alquilada, propia, chavola o inexistente. Tal y como era esperable, el porcentaje más bajo corresponde a la categoría de familias con vivienda propia, el 8%, hecho que no resulta extraño dada la cuantía de ingresos económicos de que disponen la mayoría de ellas. por otra parte, el mayor porcentaje de familias quedan agrupadas en la categoría de viviendas alquiladas, con el 47% de ellas. Le sigue en importancia el grupo de familias que viven en viviendas cedidas, con el

32%, y con porcentajes similares se sitúan el resto de categorías. No hay que olvidar tampoco, por ser importante, el número de familias que o no tienen vivienda o viven en chabolas, que juntas integran el 13% del total. Por tanto, y a la vista de estos resultados, se desprende que el tipo de vivienda que tienen las familias y que con toda probabilidad está relacionado con variables anteriores, está influyendo también como posible factor del abandono del menor (Cfr. gráfico II-16)

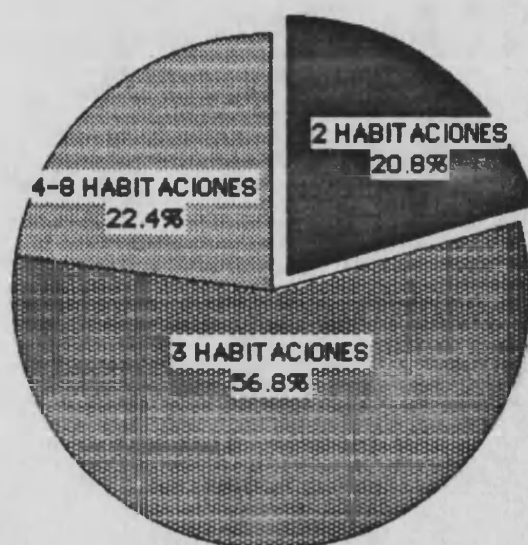
El gráfico II-17 recoge los resultados correspondientes a la variable número de **metros de la vivienda**. Para su estudio hemos dividido a las familias en cuatro grupos según el número de metros que tiene su vivienda. Observamos que más de la mitad de las familias, concretamente el 55% de ellas, habitan en viviendas que están entre los 30 y 60 metros cuadrados de superficie, el 24% viven en superficies no mayores de 80 metros cuadrados, y tan sólo el 16% disponen de más de ochenta metros en su vivienda. No podemos olvidar tampoco el porcentaje relativo a familias que disponen de menos de treinta metros cuadrados para vivir y que representan el 5% del total. A la vista de los resultados y si aceptamos que menos de ochenta metros de superficie de vivienda dificulta enormemente la convivencia vemos como del total de padres analizados, el 84% de las familias no disponen de éste mínimo de metros. Por lo tanto la falta de espacio para desarrollar una convivencia aceptable, como variable específica de la falta de capacidad económica, está relacionada con el abandono del menor y por ello será una variable que tendremos que tener en cuenta al analizar cada caso.

GRAFICO II-17.: CLASIFICACION DE LOS SUJETOS SEGUN EL NUMERO DE METROS DE LA VIVIENDA FAMILIAR QUE HABITAN



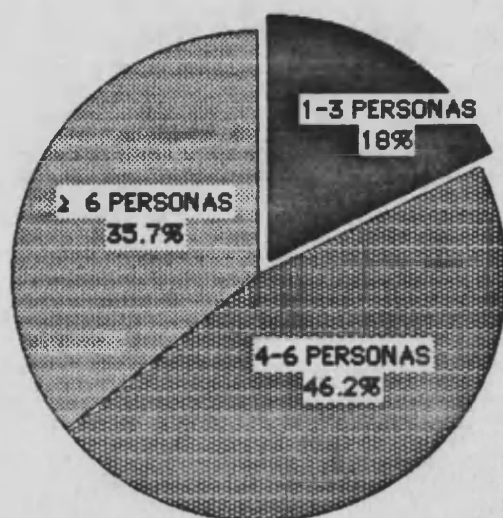
Pasamos a continuación a analizar la variable **número de habitaciones de la vivienda** (ver gráfico Nº II-18). Las viviendas han sido divididas en tres grupos que abarcan desde una habitación hasta ocho habitaciones. Como se observa en el gráfico anterior el mayor porcentaje de familias habitan viviendas que tienen de tres a cuatro habitaciones, con un porcentaje del 57%. Le sigue en importancia el grupo de familias que habitan en viviendas que tienen una o dos habitaciones (el 21%). Y por último, tan solo el 22% disponen de viviendas con más de cuatro habitaciones.

GRAFICO II-18.: CLASIFICACION DE LOS SUJETOS SEGUN EL NUMERO DE HABITACIONES DE LA VIVIENDA FAMILIAR QUE OCUPAN



Estos resultados son complementarios con el **número de personas que habiten dicha vivienda** que es la variable en que nos centramos a continuación (ver gráfico Nº II-19). Como se observa en el gráfico de resultados el mayor número de familias está integrado en el intervalo de cuatro a seis personas (con el 46%); le sigue el grupo de familias en el que conviven más de seis personas con el 36% del total. Resulta importante constatar el alto porcentaje de familias que incluyen a más de seis personas en la misma vivienda, máxime cuando esta variable se relaciona con el número de metros que tienen la vivienda y con el número de habitaciones de las que dispone. Por lo tanto esta variable, al igual que las anteriores, también ha de ser considerada por su peso relativo en la toma de decisión del abandono del menor en instituciones.

GRAFICO II-19.: CLASIFICACION DE LOS SUJETOS SEGUN EL NUMERO DE PERSONAS QUE COHABITAN EN LA VIVIENDA FAMILIAR

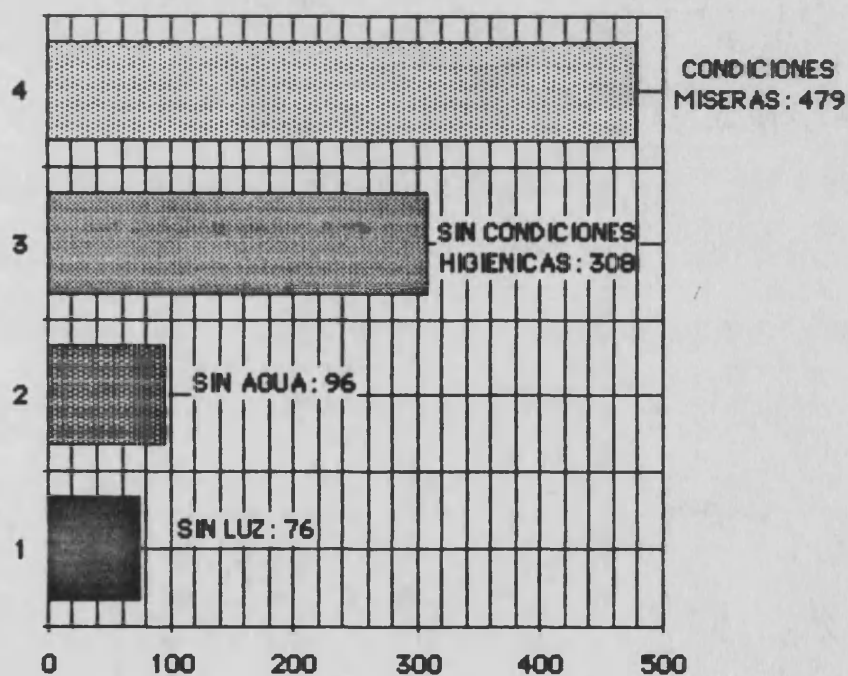


Los datos referidos a la variable **condiciones miserables de vida** vienen reflejados en el gráfico II-20. Como se desprende del análisis de los datos, el porcentaje de familias que viven en unas condiciones miserables en las que hay carencia de los servicios más necesarios representa al 30% de los menores institucionalizados, es decir que una tercera parte de estos niños han crecido en ambientes carentes de las condiciones mínimas. parece razonable relacionar el nivel de ingresos económicos con esta nueva variable aunque solo sea para constatar, al igual que ocurriera anteriormente, la importancia relativa que esta variable tiene como favorecedora del abandono del menor en una institución.

Nos ocupamos a continuación de la variable **condiciones higiénicas**, cuya distribución de frecuencias y porcentajes aparece en el gráfico Nº II-20. Como se observa en la misma el porcentaje de familias

que viven sin unas condiciones higiénicas mínimas es el 19%. Este porcentaje resulta altamente significativo por sí mismo y nos aporta una causa más de posible abandono. Debemos tener en cuenta la interrelación existente entre las últimas variables que estamos analizando para poder valorar correctamente el peso específico que estas tienen en relación al abandono del menor.

GRAFICO II-20.: DISTRIBUCION DE LAS FAMILIAS DE MENORES A PARTIR DE LAS CONDICIONES DE VIDA: MISERIA, SIN HIGIENE, SIN AGUA Y SIN LUZ



La siguiente variable viene referida a la **falta de luz** en la vivienda familiar. En el gráfico Nº II-20 aparecen los resultados correspondientes a dicha variable. Podemos observar como el 5% de las familias analizadas no disponen de luz en sus viviendas, frente al 95% que sí disponen de ella.

Ya por último analizamos la variable referida a la **falta de agua** en la vivienda familiar. El gráfico N° II-20 recoge los resultados correspondientes a dicha variable. Podemos observar como el 6% de las familias no disponen de agua en sus viviendas, frente al 94% restante, que sí disponen de la misma. Por lo tanto, y a la vista de estos resultados, podemos constatar como la falta de agua en la vivienda, al igual que ocurriera con la falta de luz, afecta a porcentajes poco importantes de las familias analizadas.

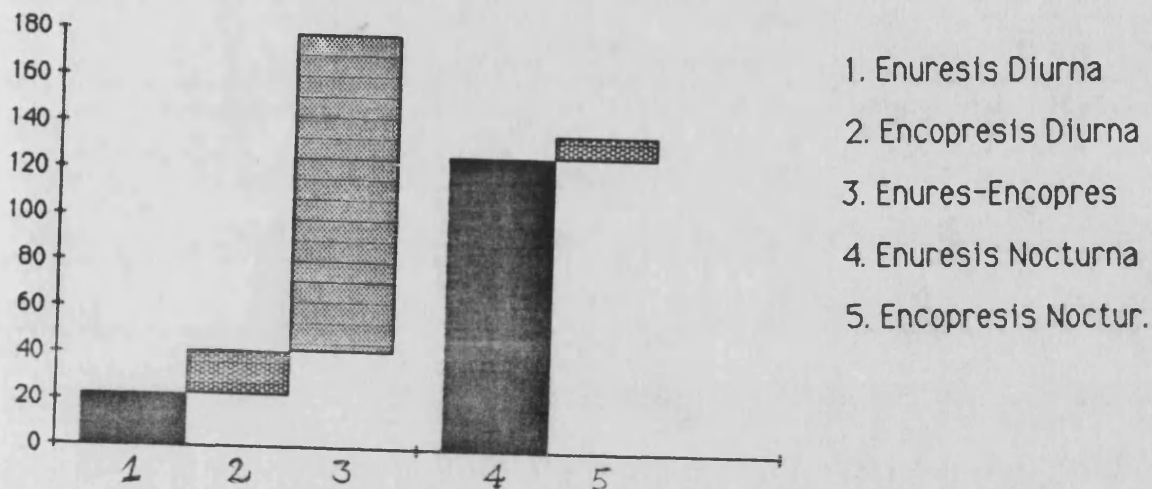
2.5. Variables Evolutivas y Biomédicas referidas al Menor

Entre las variables evolutivas estudiadas, hay algunas referidas a control de esfínteres, otras variables analizan las frecuencias referidas a un muestro de enfermedades de entre las más típicas de la infancia.

El gráfico II-21 se refiere a las variables de Enuresis y Encopresis, tanto si estas son nocturnas como diurnas.

Destaca en primer lugar una amplia proporción de la muestra cuyos datos no han sido referidos en los protocolos. Son en total unos 500, aproximadamente la tercera parte de la muestra, que aun cuando la lógica más normal aconsejaría considerar a tales sujetos sin problemas, sin embargo, tomando estrictamente los datos ofrecidos, referiremos los porcentajes tal como han sido obtenidos.

GRAFICO II-21.: DISTRIBUCION DE SUJETOS CON PROBLEMAS DE ENURESIS-ENCOPRESIS, DIURNOS Y NOCTURNOS



Los datos nos ofrecen una amplia diferencia entre la Enuresis Nocturna y las tres variedades restantes. La Enuresis Nocturna presenta un porcentaje del 7%, es decir, 103 sujetos en concreto. La Enuresis Diurna, en cambio, se acerca a los porcentajes de Encopresis Nocturna o Diurna, que en los tres casos se encuentran alrededor del 1% tan solo. De aquí que, el porcentaje total de menores que sufren alguna de estas cuatro modalidades de falta de control de esfínteres sea poco más elevado que el de enuresis nocturna, 8.3% que corresponde a un total de 137 sujetos. Podemos decir, en base a los datos presentados, que los índices de los menores institucionalizados respecto a estas variables, son equiparables a los de la población normal.

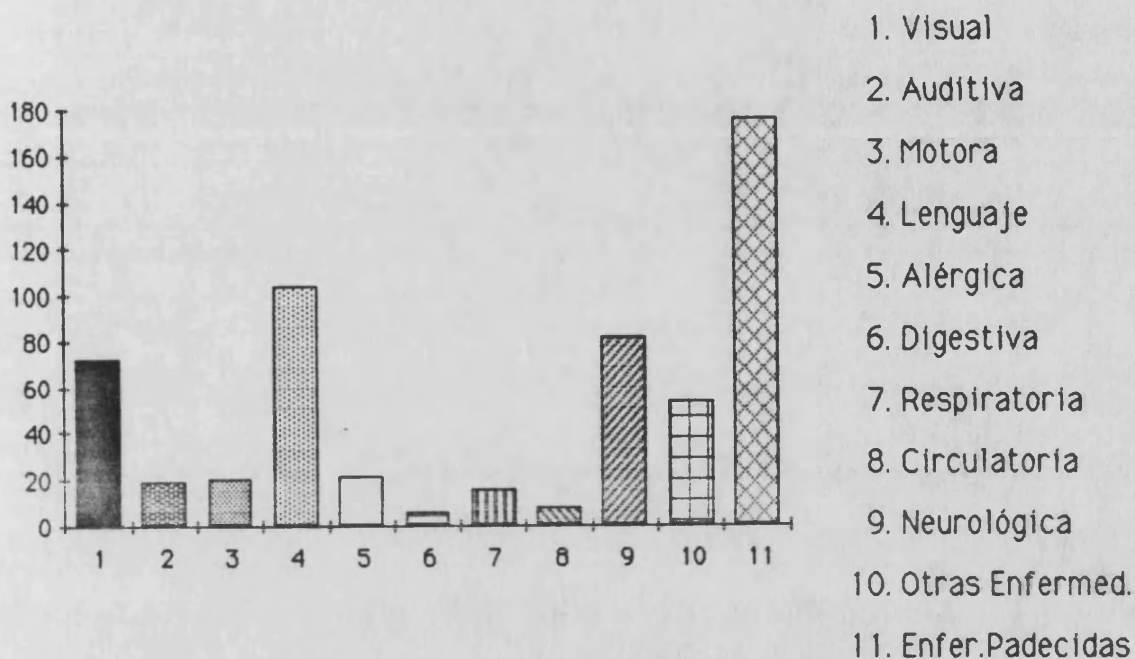
Algunos niños presentan episodios enuréticos al ingresar en la institución que luego remiten espontáneamente, pero en otros casos la enuresis es persistente. Actualmente parece aceptado que este síntoma es una manifestación de cierta inestabilidad emocional.

Las frecuencias obtenidas por cada una de las **enfermedades** consideradas, podemos encontrarlas en el gráfico II-22, que recoge tanto las frecuencias como los porcentajes de cada una de ellas.

Entre las enfermedades de mayor frecuencia se encuentran la Enfermedad de **Lenguaje** con 103 sujetos (6.3%), Enfermedad **Neurológica** con 81(5.4%), Enfermedad **Visual** con 72 (4.4%) y **Otras Enfermedades** con 54 (3.3%). En esta última categoría se encuentran múltiples enfermedades sin clasificar.

Las demás enfermedades consideradas descienden en los porcentajes que obtienen, quizá también porque sus efectos conductuales son menos evidentes, como lo eran al menos las presentadas anteriormente como de mayor frecuencia, ya que incluso en la edad temprana son más evidentes y constatables. Las restantes enfermedades ordenadas de mayor a menor frecuencia serían las siguientes, indicando sus frecuencias directas y correspondientes porcentajes: **Alérgica**, 21 (1.3%); **Motora**, 20 (1.2%); **Auditiva**, 19 (1.2%); **Respiratoria**, 13 (0.9%); **Circulatoria**, 8 (0.5%); y **Digestiva**, 6 (0.4%).

GRAFICO II-22.: DISTRIBUCION DE SUJETOS QUE HAN PADECIDO DISTINTOS TIPOS DE ENFERMEDADES



Como consideración general respecto a los porcentajes de sujetos que sufren las distintas enfermedades, hay que resaltar las diferencias entre los primeros porcentajes especialmente los de Lenguaje y Neurológicas, respecto a todas las demás, fundamentalmente las más estrictamente biológicas.

Distintos autores han podido constatar que el manejo y comprensión del lenguaje de los menores institucionalizados es muy deficiente, influyendo que, además de tener pocos contactos con adultos, la mayoría de las figuras imitativas con las que pasan su tiempo, son niños de su misma edad. Uno de los trastornos más comunes es la dislalia de todo tipo. A lo que contribuye la inexistencia de un lenguaje corrector que les enseñe a pronunciar correctamente. Sin embargo, el notable retraso en

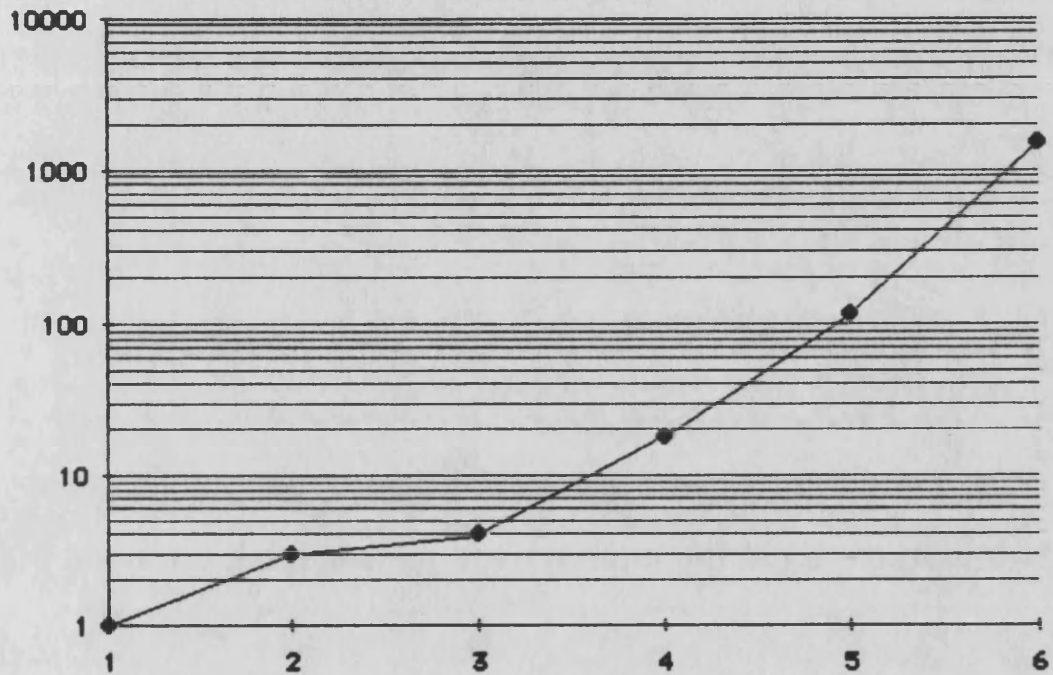
lenguaje y los trastornos del habla de estos niños no tienen como causa única la inadecuación de figuras imitativas, ni la pobreza estimular. Dichas manifestaciones aparecen también en niños criados con sus familias con perturbaciones emocionales, causa fundamental en el origen de las diferencias en el lenguaje y habla (Esteban A., 1986).

En esta misma línea, López encontró que el lenguaje era la dimensión más afectada en su muestra de este estudio, y opina, que en este caso es el Centro el responsable de un empobrecimiento progresivo. El empobrecimiento afecta no sólo a nivel de desarrollo sino a otros aspectos más cualitativos del lenguaje: creación de una jerga especial, de efectos fonológicos, permanencia en estructuras gramaticales que debían haber sido superadas, retraso muy importante en el aprendizaje de las irregularidades, mutismos diferenciales, etc (López, 1981).

Unos 175 sujetos, lo que supone el 10.7% de la muestra, ha padecido enfermedades de importancia con anterioridad, cuyos nombres hemos referido, pero que sería prolijo enumerar nominalmente.

También es indicador el comprobar las hospitalizaciones que han sufrido los sujetos, según información de sus principales educadores. Como puede verse en el gráfico II-23, 1499 sujetos, lo que supone el 91.3% del total, no consta que hayan tenido que ser hospitalizados; 116 (7.1%) lo han sido en una ocasión; 18 (1.1%) en dos ocasiones; 4 (0.2%) en tres y 3 (0.2%) en cuatro ocasiones, teniendo un caso especial que cuenta en su haber hasta 7 hospitalizaciones.

GRAFICO II-23.: DISTRIBUCION DE MENORES EN BASE AL NUMERO DE HOSPITALIZACIONES PADECIDAS



2.6. Variables sobre Posibilidades Escolares

En este apartado, estudiamos distintos aspectos referidos a la situación y posibilidades del sujeto en cuanto al éxito o fracaso de sus estudios. Comprobaremos las distintas frecuencias de los cursos en donde se encuentran, así como los niveles que presentan. También veremos sus posibilidades intelectuales en base a la valoración de su Capacidad Mental, así como diversas variables construidas en base a las situaciones escolares del sujeto, o bien en cuanto a su adaptación en sus relaciones sociales.

El gráfico II-24 recoge las frecuencias y porcentajes de sujetos inscritos en cada uno de los **Cursos de la escolaridad** ordinaria.

Conforme hemos visto que se correspondían las frecuencias de edad, anteriormente analizadas, también aquí las frecuencias más altas corresponden a los cursos de E.G.B., recogiendo cada uno de los cursos casi el 10%, que suman en total, a lo largo de toda la E.G.B. y Preescolar, el 88.8% de la muestra estudiada.

Siguen a continuación, los cursos de F.P. primer grado, especialmente, primero de F.P.-I, que recoge el 6.9% con 99 sujetos inscritos a los que habría que sumar el 1.5% de los que cursan 2º de F.P.-I.

La desproporción existente es muy grande si comparamos los que cursan E.G.B. con los que continúan con F.P., y se ve de manera especial esta desproporción si seguimos el descenso que experimentan los alumnos a medida que pasan los cursos de formación profesional, ya que van en porcentajes del 6.9% para primero al 1.5% para segundo, el 0.3% para tercero, y tan solo 2 sujetos (0.1%) se encuentran en el último curso de formación profesional.

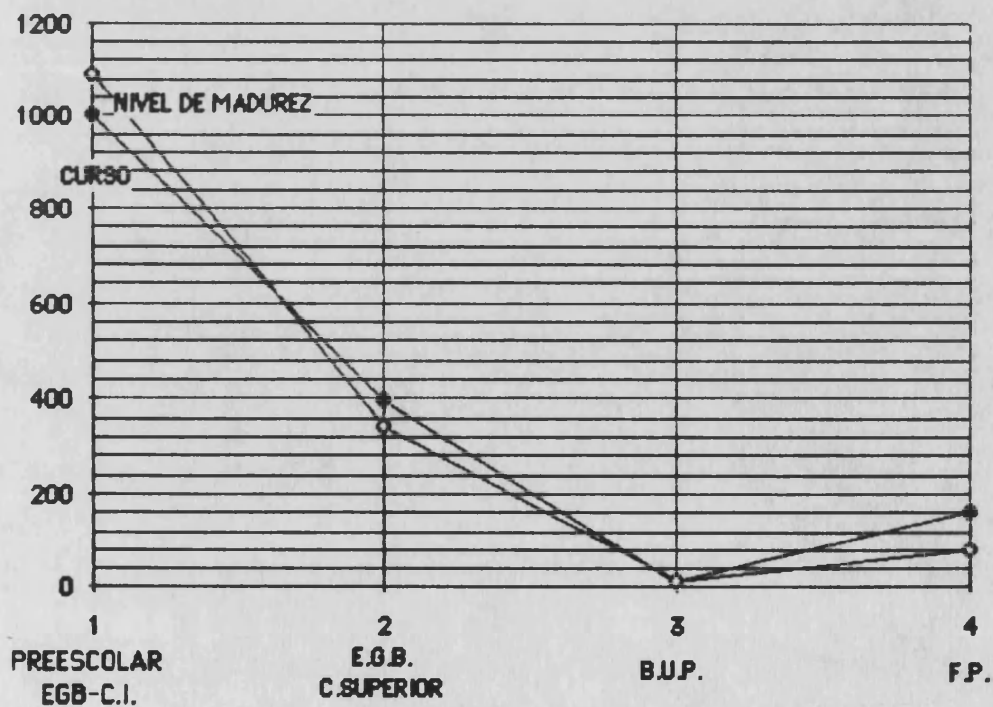
Esta descompensación se ve también evidente si comparamos tales porcentajes con los de aquellos que cursan B.U.P. o C.O.U., que en cualquiera de estos cursos se obtienen porcentajes muy reducidos, como el 0.3% de primero, el 0.2% de segundo, el 0.2% de tercero y el 0.1% de C.O.U. En total, tan solo el 0.7% de sujetos cursan BUP o COU, número que resulta exiguo si se compara con la muestra parecida de la misma edad que cursa

F.P., la cual alcanza un porcentaje de 8.8% de sujetos.

Hay que destacar también otros grupos con altas frecuencias, como son los dos cursos de Preescolar con el 1.1% y el 4% respectivamente, además de otros porcentajes distribuidos en otros cursos de edades superiores como son: Idiomas (.1%), Educación Compensatoria (.6%), primero de Facultad (.1%), segundo de Facultad (.1%), tercero de Facultad (.1%) y otros.

El gráfico II-24 recoge las frecuencias y porcentajes del Nivel de Madurez Académica que poseen los sujetos de nuestra muestra, independientemente del curso en que se hallen inscritos.

GRAFICO II-24.: DISTRIBUCION DE SUJETOS SEGUN EL CURSO DE ESCOLARIZACION EN QUE ESTAN INSCRITOS Y NIVEL REAL DE MADUREZ DEL APRENDIZAJE



Comparativamente encontramos un desplazamiento hacia cursos inferiores, indicador de que el curso en que se encuentran los sujetos es superior al nivel que realmente poseen. Así, podemos ver que en los dos primeros cursos de Preescolar existen un 5.1% de sujetos que están en cursos superiores a los que les corresponde, mientras que el porcentaje de sujetos que poseen niveles inferiores es del 10.1%, lo que indicaría que casi la mitad de los sujetos referidos han pasado de Preescolar sin tener el nivel suficiente para pasar.

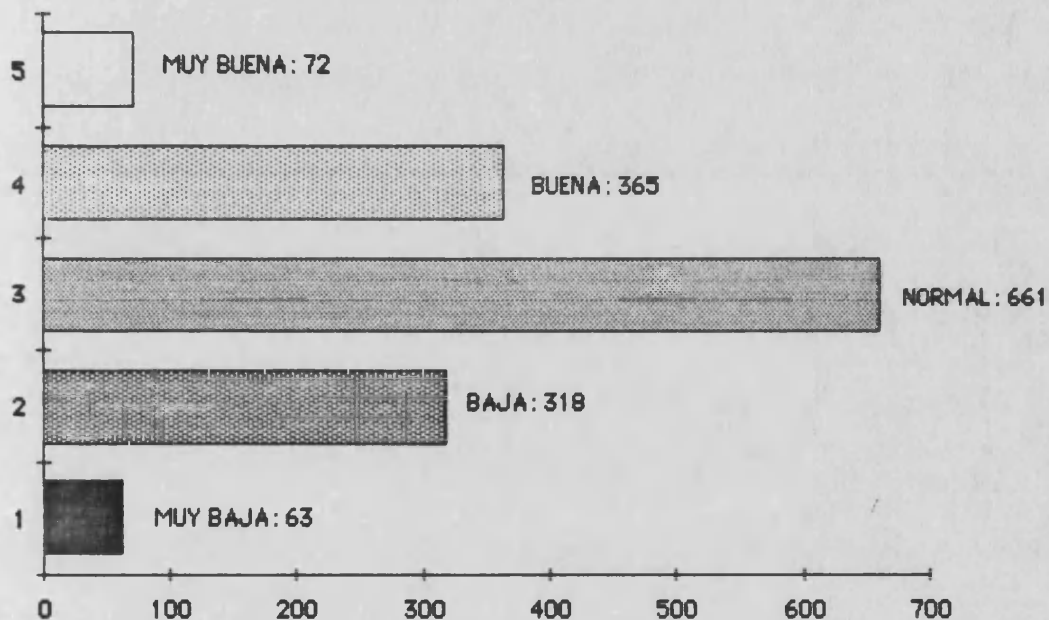
Estos porcentajes tienden a aumentar en cursos superiores, de la misma forma, en la E.G.B., encontrándonos al finalizar la misma, con un 90% que no habrían superado el nivel de 8º, es decir, que existiría tan sólo un 10% con niveles superiores, a pesar de que, como hemos visto en el gráfico anterior, es realmente el 20% el que está inscrito en cursos superiores al último de la E.G.B.

La siguiente pregunta se refiere a la valoración de la **Capacidad Intelectual** que poseen los sujetos, habiendo sido demandada su valoración mediante la medida de Cociente Intelectual cuando fuera posible, y de no ser así, la valoración de la Capacidad Intelectual en base a la escala tipo Likert con cinco intervalos discretos: Muy Baja, Baja, Regular, Alta, Muy Alta.

Destaca en el Gráfico II-25 que comentamos, un nivel intelectual medio que recogería al porcentaje más amplio porcentaje de la muestra, encontrándonos posteriormente con un sesgo de la distribución a la izquierda, en cuanto que se recogen mayores porcentajes en las

categorizaciones superiores a partir de la Moda que en las inferiores: de hecho, los niveles Alto o Muy Alto suponen el 15.6%, lo que resulta significativamente grande comparado con el 8.1% que recogen las categorías superiores de Bajo y Muy Bajo.

GRAFICO II-25. FRECUENCIAS DE LOS SUJETOS SEGUN LA VALORACION DE SU CAPACIDAD INTELECTUAL EFECTUADA POR EL EDUCADOR



De una buena proporción de sujetos se ha podido recoger su Cociente Intelectual directo porque hubiese sido valorado previamente mediante algún test al efecto.

Los resultados que se recogen en la tabla II-1 indican el número de sujetos que han sido valorados con distintas puntuaciones de C.I.

Como podemos comprobar, existen ciertos puntos en donde se concentran mayores frecuencias de las que corresponderían al azar, por

simple efecto del redondeo que acumulan hacia sí mismas ciertas puntuaciones (el 3.3% en los C.I. de 68 y 75; 3.5% en el C.I. de 82; 4% para C.I. de 87; 4.4% para C.I. de 90 y 6.4% para C.I. de 100).

TABLA II-I .: FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE LOS SUJETOS SEGUN LA VALORACION DE SU CAPACIDAD INTELECTUAL EFECTUADA MEDIANTE TESTS PSICOMETRICOS.

COCIENTES INTELECTUALES					
CATEGORIAS	CODIGO	N FRECUENCIAS ABSOLUTAS	% FRECUENCIAS RELATIVAS	% FRECUENCIAS AJUSTADAS	% FRECUENCIAS ACUMULADAS
C. I.	30	2	0.1	0.4	0.4
C. I.	40	1	0.1	0.2	0.6
C. I.	46	1	0.1	0.2	0.8
C. I.	47	1	0.1	0.2	1.0
C. I.	50	6	0.4	1.3	2.3
C. I.	51	3	0.2	0.7	3.0
C. I.	52	2	0.1	0.4	3.4
C. I.	53	1	0.1	0.2	3.6
C. I.	54	4	0.3	0.9	4.5
C. I.	55	12	0.8	2.6	7.1
C. I.	56	5	0.3	1.1	8.2
C. I.	57	5	0.3	1.1	9.3
C. I.	58	6	0.4	1.3	10.6
C. I.	59	2	0.1	0.4	11.0
C. I.	60	5	0.3	1.1	12.1
C. I.	61	1	0.1	0.2	12.3
C. I.	62	6	0.4	1.3	13.6
C. I.	63	7	0.5	1.5	15.1
C. I.	64	6	0.4	1.3	16.4
C. I.	65	9	0.6	2.0	18.4
C. I.	66	2	0.1	0.4	18.8
C. I.	67	10	0.7	2.2	21.0
C. I.	68	15	1.0	3.3	24.3
C. I.	69	4	0.3	0.9	25.2
C. I.	70	7	0.5	1.5	26.7
C. I.	71	3	0.2	0.7	27.4
C. I.	72	10	0.7	2.2	29.6

...///...CONTINUA TABLA II-I ...///...

...///... CONTINUA TABLA II-I ...///...
COCIENTES INTELECTUALES

COCIENTES INTELECTUALES

CATEGORIAS	CODIGO	N FRECUENCIAS ABSOLUTAS	% FRECUENCIAS RELATIVAS	% FRECUENCIAS AJUSTADAS	% FRECUENCIAS ACUMULADAS	CATEGORIAS	CODIGO	N FRECUENCIAS ABSOLUTAS	% FRECUENCIAS RELATIVAS	% FRECUENCIAS AJUSTADAS	% FRECUENCIAS ACUMULADAS
C. I.	73	8	0.5	1.8	31.4	C. I.	103	5	0.3	1.1	88.1
C. I.	74	8	0.5	1.8	33.2	C. I.	104	4	0.3	0.9	89.0
C. I.	75	15	1.0	3.3	36.5	C. I.	105	3	0.2	0.7	89.7
C. I.	76	7	0.5	1.5	38.0	C. I.	106	2	0.1	0.4	90.1
C. I.	77	7	0.5	1.5	39.5	C. I.	107	4	0.3	0.9	91.0
C. I.	78	6	0.4	1.3	40.8	Cv I.	108	3	0.2	0.7	91.7
Cv I.	79	8	0.5	1.8	42.6	C. I.	109	6	0.4	1.3	93.0
Cv I.	80	14	1.0	3.1	45.7	C. I.	110	2	0.1	0.4	93.4
C. I.	81	12	0.8	2.6	48.3	C. I.	111	2	0.1	0.4	93.8
C. I.	82	16	1.1	3.5	51.8	C. I.	112	2	0.1	0.4	94.2
C. I.	83	7	0.5	1.5	53.3	C. I.	113	6	0.4	1.3	95.5
C. I.	84	5	0.3	1.1	54.4	Cv I.	115	3	0.2	0.7	96.2
C. I.	85	11	0.7	2.4	56.8	C. I.	116	2	0.1	0.4	96.6
C. I.	86	4	0.3	0.9	57.7	C. I.	118	1	0.1	0.2	96.8
C. I.	87	18	1.2	4.0	61.7	C. I.	119	3	0.2	0.7	97.5
C. I.	88	2	0.1	0.4	62.1	C. I.	120	3	0.2	0.7	98.2
C. I.	89	8	0.5	1.8	63.9	C. I.	122	1	0.1	0.2	98.4
C. I.	90	20	1.4	4.4	68.3	C. I.	124	2	0.1	0.4	98.8
C. I.	91	6	0.4	1.3	69.9	C. I.	125	1	0.1	0.2	99.0
C. I.	92	10	0.7	2.2	71.8	C. Iv	130	1	0.1	0.2	99.2
C. I.	93	4	0.3	0.9	72.7	C. I.	131	1	0.1	0.2	99.4
C. I.	94	4	0.3	0.9	73.6	C. I.	133	1	0.1	0.2	99.6
C. I.	95	7	0.5	1.5	75.1	SIN VALORAR	0	1015	69.0	PERDIDOS	100.0
C. I.	96	5	0.3	1.1	76.2	TOTAL	1470	100.0	100.0	100.0	
C. I.	97	5	0.3	1.1	77.3						
C. I.	98	8	0.5	1.8	79.1						
C. I.	99	1	0.1	0.2	79.3						
C. I.	100	29	2.0	6.4	85.7						
C. I.	101	2	0.1	0.4	86.1						
C. I.	102	4	0.2	0.9	87.0						

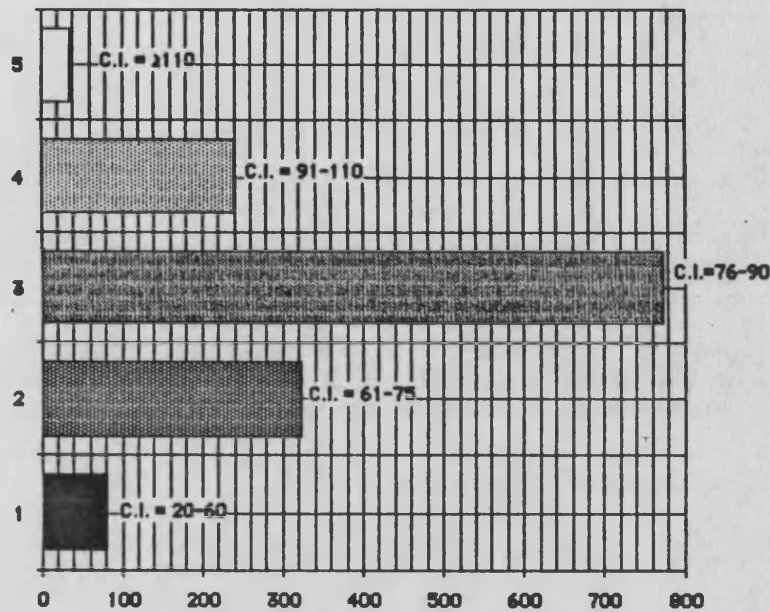
...///...

Sin embargo, nos parece una observación de mayor importancia el comprobar las frecuencias acumuladas en ciertas puntuaciones excesivamente bajas indicando, en los sujetos evaluados, grados importantes de normalidad que romperían la definición de normal de la muestra que estamos estudiando; especialmente, cuando las frecuencias que se acumulan en tales puntuaciones extremas bajas son excesivas. De hecho, encontramos a partir de la segunda desviación típica desde la medida, y tomando como valor de la desviación 15, que existen hasta 115 sujetos a partir de C.I. 70 hacia abajo. Ello supone el 25.3% de los sujetos considerados en la presente submuestra valorada mediante C.I. real, obtenido a través de tests, lo que, sin duda alguna, resulta completamente desmesurado y demuestra el sesgo de la muestra que estamos analizando.

Los resultados de frecuencias obtenidas mediante las valoraciones de Cocientes Intelectuales los hemos agrupado según los criterios que se deducirían de una correcta aplicación estadística, suponiendo normalidad de la muestra estudiada. Con ello hemos pretendido una comparación de nuestra muestra actual, con lo que sería una muestra actual no sosegada; y por otra parte, compararíamos igualmente los resultados de esta submuestra con la anteriormente analizada de sujetos de los que no se pudo obtener el C.I. y cuya valoración intelectual fue realizada por el mismo educador sin aplicación de tests.

Los resultados pueden observarse en el gráfico II-25, que recoge los porcentajes de las desviaciones a partir de la media de C.I. = 100.

GRAFICO II-25.: DISTRIBUCION DE SUJETOS EN LAS DISTINTAS DESVIACIONES TIPICAS TEORICAS (S = 15) A PARTIR DEL C.I. MEDIO TEORICO (C.I. = 100)



PORCENTAJES DE SUJETOS DISTRIBUIDOS EN LAS DISTINTAS DESVIACIONES TIPICAS TEORICAS (s = 15) A PARTIR DE C. I. MEDIO IGUALMENTE TEORICO (C.I. = 100).

-2s o MAS.	*****	(25.3 %)
-1 a -2s	*****	(29.2 %)
0 a -1s.:	*****	(31.2 %)
0 a +1s.:	*****	(10.5 %)
+1 a +2s.:	****	(3.1 %)
+2s o Mas.:	*	(0.4 %)

Sólo por las puntuaciones obtenidas encontramos que, la distribución está sesgada hacia la izquierda, con un sesgo que muestra niveles más bajos del nivel intelectual de los que cabría esperar. De hecho, las dos desviaciones centrales, a las que teóricamente debiera corresponder aproximadamente el 64% de los sujetos, se ve reducida a un porcentaje del 41.8%, teniendo en cuenta además, que la pérdida de las desviaciones medias ha sido asimilada por las desviaciones más bajas; lo mismo que la disminución de frecuencias encontradas en las desviaciones superiores segunda y tercera que descienden al 3.1% y al 0.4% respectivamente, en lugar del 14% y del 2% aproximado que debieran poseer teóricamente.

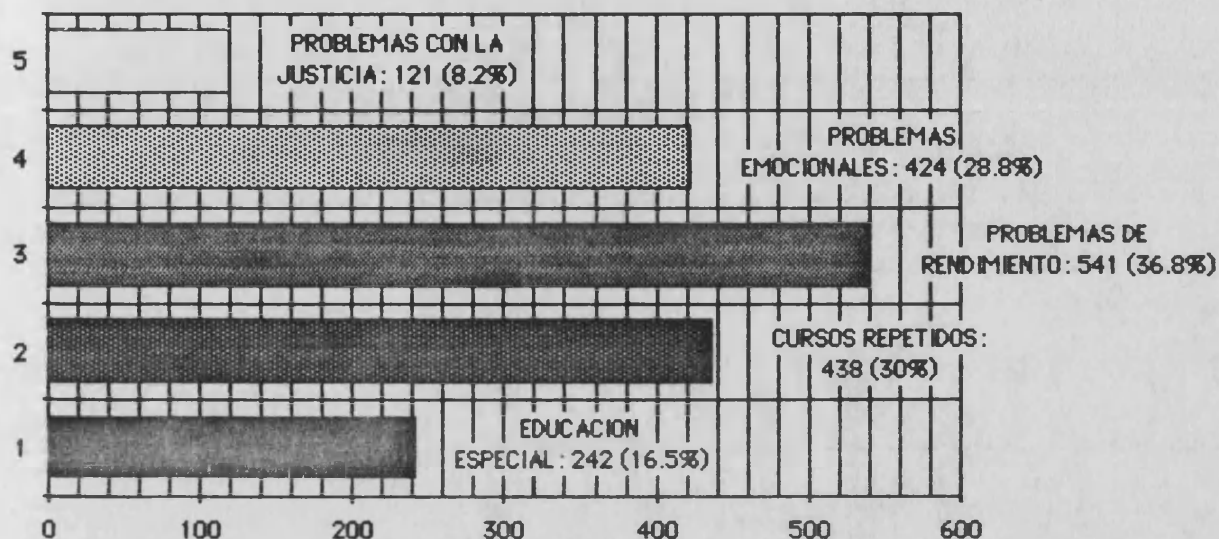
En cambio, el 14% y el 2% aproximado teórico de las desviaciones a partir de la primera y la segunda a la izquierda se transforman en el 29.2% para la segunda desviación, y en el 25.3% a partir de la misma; lo que, sin duda alguna, demuestra proporciones aumentadas en los niveles intelectuales más bajos.

Las consideraciones efectuadas hasta ahora se han realizado comparativamente con lo que sería la media de la población normal, cuya puntuación se encuentra en C.I. = 100, sin embargo, los cálculos de las puntuaciones recogidas nos dan una puntuación de nuestra muestra con una media situada en el intervalo 76-90, como puede deducirse de la simple observación del Gráfico II-25, lo que vuelve a demostrar los niveles intelectuales bajos que posee nuestra muestra.

Por todo ello pensamos que, globalmente, su C.I. es bastante inferior al de la media, y que no están, además, potenciadas sus capacidades mentales, ya que su medio ambiente es pobre y limitado en la estimulación que le ofrece. Son varios los autores que también opinan, según hemos visto en nuestra revisión bibliográfica, que los niños institucionalizados presentan un retraso intelectual, que específicamente afecta a la capacidad de abstracción y generalización.

No es de extrañar, por lo tanto, según queda de manifiesto en el gráfico siguiente, gráfico II-26, la cantidad de sujetos que se hallan en situación de **Educación Especial**. Resultan igualmente excesivos si se comparan con los que normalmente se encuentran en tal situación durante la escolarización normal.

GRAFICO II-26.: DISTRIBUCION DE LOS SUJETOS SEGUN SU SITUACION PSICO-EMOCIONAL



Son 242 los alumnos en esta situación, lo que supone el 16.5% de la muestra total. Sin embargo, teniendo en cuenta que la Educación Especial sólo se da como máximo en la Escolarización de E.G.B. y en especial en el Ciclo Inicial y Ciclo Medio de E.G.B., habría que ponderar estos porcentajes, de forma que haciendo los porcentajes relativos, no a la muestra total, sino a los alumnos que se encuentran en la E.G.B., el porcentaje de 16.5% se elevaría al 22.0%, lo que aumenta la gravedad del problema que comentamos. Y este alto porcentaje se elevaría al 32.7% de considerar los porcentajes relativos a la muestra que propiamente tiene edad de estar en recuperación estrictamente. Casi resumiendo el dato, podríamos decir, tras estas consideraciones, que un niño de cada tres se encontraría en situación de Educación Especial, aún teniendo en cuenta la "especialidad" que supone la educación que se puede dar a tales niños en aulas normales.

El evidente retraso que estamos detectando y comentando a nivel intelectual puede verse representado igualmente en los resultados obtenidos a nivel académico. Anteriormente ya nos hemos referido al retraso que se detecta entre el curso en que los alumnos están inscritos y la madurez real que poseen. En el momento actual podemos ver este evidente retraso por las **Repeticiones de Cursos** que los niños han tenido que efectuar.

Según puede verse en el gráfico II-26, 213 alumnos han repetido al menos un curso; 125 han repetido dos; 59 han repetido tres; 23 alumnos han repetido cuatro cursos, no pudiendo seguir con regularidad la escolarización. Y aún podríamos encontrar hasta 18 alumnos que llevarían un retraso superior a cuatro años escolares.

La suma total de alumnos que han repetido algún curso asciende a 438, lo que supone un 30% de la muestra total. Indiscutiblemente, son datos alarmantes de no considerar la situación especial de la muestra que estamos estudiando.

Igualmente detectamos unos datos alarmantes en cuanto al número de alumnos, que según sus educadores tienen **Problemas de Rendimiento**, aún teniendo en cuenta la generosidad con que normalmente son evaluadas tales características, en función de la consideración que los propios profesores efectúan al estar evaluando una muestra especial.

Podemos comprobar que son de hecho 541 los que son evaluados como problemáticos académicamente, lo que nos confirma aquella tercera

parte a que hemos llegado mediante los resultados de alumnos que se encontraban en Educación Especial. En esta ocasión, la frecuencia directa es de 541 alumnos, lo que se corresponde con el 36.8% de la muestra total.

Valoración aparte merece el hecho de los sujetos que se encuentran con **Problemas Emocionales**, que alcanzan igualmente números excepcionales. Conforme puede verse en el gráfico II-26, encontramos que, 424 sujetos son clasificados como problemáticos emocionalmente por sus educadores, lo que alcanza el alto porcentaje de 28.8% de la muestra total.

En el apartado siguiente se presentan otro tipo de problemas que consisten en referir los sujetos que tienen **Problemas con la Justicia**. Resulta un número excesivamente elevado, dado también no sólo la edad de los mismos, sino la proporción relativa. Sin duda, no refleja más que el ambiente mísero familiar de donde proceden gran parte de los sujetos de nuestra muestra.

Conforme podemos ver en la Gráfico II-26, hasta un 8.2% han tenido problemas con la justicia, lo que debiera ser más típico de personas más mayores de la que nos ocupa. La importancia de esta cifra se considerará en su verdadero significado al tomar en cuenta que, los sujetos de nuestra muestra que han nacido antes del año 70 son tan solo el 20% de la muestra, lo que supone que casi la mitad de los que tienen edad de haber cometido alguna fechoría de importancia la han cometido.

2.7. Análisis de las Variables de Adaptación a la Situación Escolar Actual

Los ítems que a continuación referimos tienen relación con la situación escolar y social del sujeto, pero considerada desde el punto de vista del momento presente del mismo, en el que depende de la organización que posea la institución que lo acoge, así como la adaptación específica a las situaciones concretas de los sujetos que la misma desarrolle. No será de extrañar altos porcentajes de adaptación escolar, regularidad de asistencia a clase, etc..., ya que tales valoraciones no se refieren al proceso primero que los sujetos hayan sufrido respecto a lo escolar, sino a cómo se encuentran integrados en la actualidad en el propio colegio.

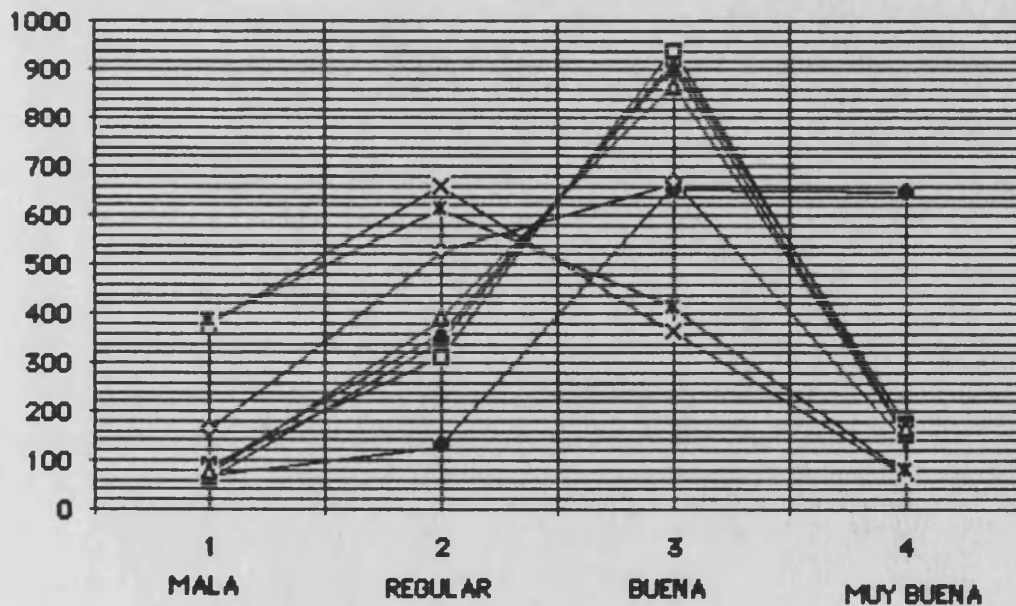
El gráfico II-27 recoge la **Regularidad de Asistencia a Clase**. Es lógico, puesto que partimos de una situación de internamiento muchas veces dentro de un colegio, que tal asistencia sea muy buena, como lo demuestra el 42 y el 44% de los sujetos que puntúan en las valoraciones más positivas consideradas. Y son pocos los sujetos acumulados en el Regular o Mala. Entre estos tres últimos tan solo llegan al 13%; a menos que consideremos tales valoraciones como problemáticas dada la situación extraordinaria que se valora.

En esta situación, en efecto, cierta irregularidad de asistencia a clase deberá considerarse como que el sujeto deja de ir, a pesar de que todo favorezca y obligue a tal asistencia, al depender las mismas clases, normalmente, de la misma institución que acoge al niño, y no teniendo

prácticamente posibilida de asistir.

La **Adaptación al Trabajo Escolar**, que es la característica considerada en el gráfico II-27, nos muestra unos porcentajes de frecuencias inferiores en su valoración positiva a los anteriormente estudiados de mera regularidad de asistencia a clase. En este mismo descenso se muestra, sin duda, los efectos de las dificultades intelectuales que anteriormente hemos analizado.

GRAFICO II-27. : DISTRIBUCION DE SUJETOS EN BASE A LA ADAPTACION ESCOLAR QUE PRESENTAN: REGULARIDAD ASISTENCIA A CLASE, ADAPTACION AL TRABAJO, AL PROFESORADO, A LOS COMPAÑEROS, A LA ESCUELA, CONDUCTA EN EL AULA, CAP. INTELLECTUAL Y RENDIMIENTO ESCOLAR



Encontramos en efecto, que el primitivo 13% con problemas en el mero cumplimiento formal de asistencia a clase, se convierte en este momento en un 45.9%. Siguen siendo mayores los porcentajes de sujetos

bien adaptados al trabajo escolar que los regular o mal adaptados, teniendo en cuenta, como venimos repitiendo, el significado de las valoraciones que estamos comentando.

A un nivel intermedio se encuentran las valoraciones de la siguiente pregunta que trata de la **Adaptación al Profesorado** que tiene el sujeto. En efecto encontramos que el nivel que hasta ahora estamos considerando como cierta problematicidad desciende hasta el 27.1%, puntuando prácticamente las tres cuartas partes de los sujetos en las valoraciones "buena" y "muy buena" (Cfr. gráfico II-27).

El mayor problema continúa siendo el rendimiento académico exigible, que necesariamente tiene que ser más bajo que los estándares normales que se dan en su edad y curso. Sin embargo, se dan unos mayores niveles de aceptación de la nueva situación escolar que principalmente estaría representada por su relación y adaptación con el profesorado.

Las distintas valoraciones referidas a **Adaptación a los Compañeros, y Adaptación General a la Escuela** presentan una gran similitud con las recientemente comentadas respecto a la Adaptación al Profesorado.

Según puede verse en el gráfico II-27, no llegan al 1% el porcentaje de sujetos que presentan Muy Mala Adaptación, en cualquiera de los tres casos que estamos comparando. Los sujetos que presentan una Mala Adaptación se encuentran alrededor de un 5%, oscilando levemente alrededor de esta cifra. Los de Adaptación Regular se encontrarían entre el

20-25%. Los de Buena, alrededor del 60%. Y finalmente, alrededor de un poco más del 10% los de Muy Buena Adaptación. La similitud de tales gráficas es tan grande que se hace superfluo un comentario independiente.

En cualquier caso, vemos unos resultados muy positivos respecto a la valoración de la situación escolar institucionalizada que poseen los alumnos, a pesar de las consideraciones moduladoras de tales valoraciones que venimos comentando y en la línea de los resultados encontrados por Bowlby (1972) y López (1981) en sus trabajos ya comentados.

El gráfico II-27, que refiere la **Conducta Manifiesta** de los sujetos **en el Aula**, se corresponde suficientemente bien con las tres anteriormente citadas. De hecho, todas toman en consideración distintos aspectos de tipo social de los sujetos, por lo que no resulta de extrañar que el sujeto caracterizado de una manera en una de estas variables tienda a ser considerado de forma parecida en las demás, bien porque la percepción del sujeto evaluador, en este caso el profesor, tiende a ver de manera global la adaptación escolar del sujeto sin diferenciar excesivamente entre cada uno de los aspectos indicados, bien por la relación que realmente posean cada una de estas variables entre sí.

En cualquier caso, los últimos resultados presentados vienen a confirmarnos la positividad que hasta ahora venimos comprobando en las variables de análisis de la situación escolar institucionalizada del niño semi-abandonado.

Nos quedan para terminar esta sección dedicada al análisis de la

situación escolar institucionalizada, dos aspectos a considerar, relacionados, uno con el fin del proceso, y otro con el origen del mismo. En el final del proceso analizamos los resultados obtenidos a nivel de rendimiento escolar, mientras que en el origen de los mismos analizamos, de nuevo, la Capacidad Intelectual manifestada por los sujetos, esta vez valorada por sus mismos educadores, y no por ningún tipo de reactivo más técnico.

En el gráfico II-27 se recogen los resultados presentados en **Capacidad Intelectual**, a nivel de análisis de los porcentajes de sujetos recogidos en cada una de las cuatro valoraciones que venimos considerando.

Podemos observar en el gráfico, cómo los porcentajes de positividad han descendido, encontrándonos con lo que sería una distribución más normal, a juzgar por los porcentajes encontrados en cada valoración, que aunque tienden hacia un sesgo positivo, no alcanza la extremosidad de los anteriormente comentados. De hecho, los porcentajes igualmente distantes a cada lado de la valoración media son comparables entre sí, encontrando entre ellos ligeras diferencias y respetando, de base, lo que serían unos porcentajes aceptables de normalidad de la distribución.

Semejantes consideraciones podríamos realizar respecto al **Rendimiento Escolar** que manifiestan los alumnos. De nuevo encontramos unos porcentajes que se aproximan más a una distribución muestral normal, no sesgándose los resultados ni en positivo ni en negativo, lo que da unas valoraciones más reales de la situación en que se

encuentran los sujetos de nuestra muestra, al menos, respecto a la extrema positividad que poseían en las valoraciones de Adaptación.

Los porcentajes, como ya hemos dicho, son muy parecidos a los alcanzados en Capacidad Intelectual, lo que demuestra también el posible efecto de **arrastre** que entre sí pueden tener las valoraciones de tales variables (Cfr. gráfico II-27).

2.8. Análisis de las Variables referidas a Causas de Internamiento

El último apartado de este primer capítulo lo dedicaremos al análisis de las Causas que han motivado el Internamiento de los Menores.

Aunque hemos procurado introducir la causa principal tan solo, dada la conjunción de ellas que en cada caso puede darse, los porcentajes de cada causa no se considerarán exclusivos, precisamente por esta acumulación de causas que hemos asumido, pueden darse en cada sujeto.

Dentro de la enumeración de causas recogidas, existe un primer grupo basado en factores de relación, a veces, por incapacidad psicológica o física, y a veces, por determinadas situaciones sociales que han hecho imposible la convivencia entre los esposos, que han llevado a romper la familia y a abandonar los hijos.

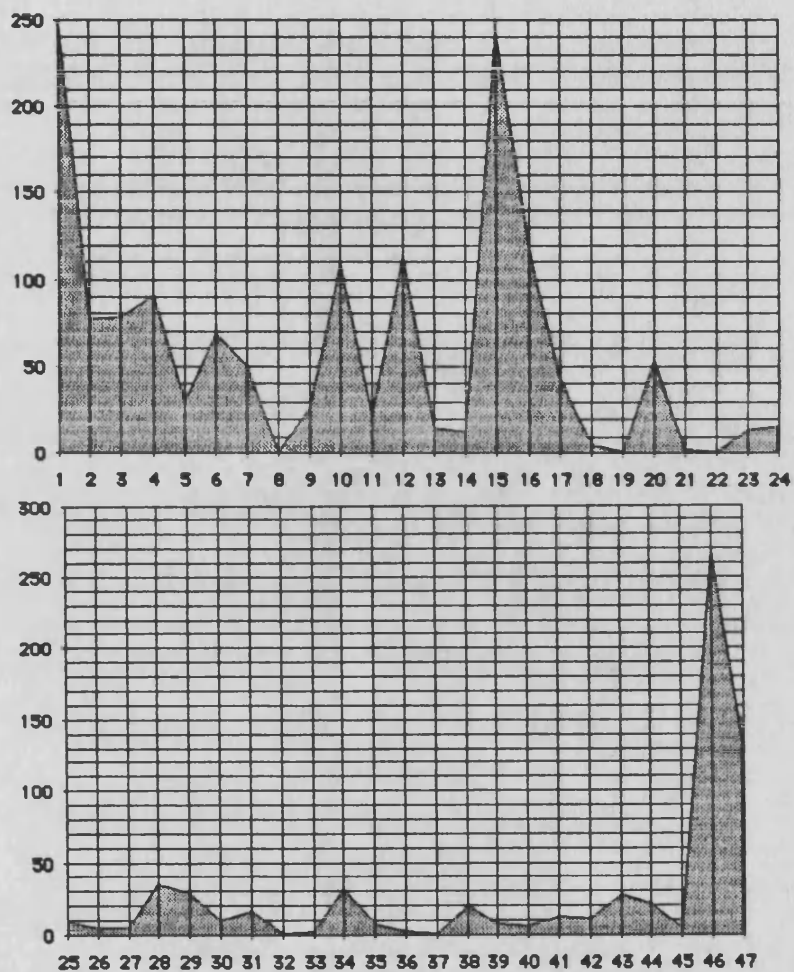
Otro grupo de causas más específicas, refieren determinada tipificación de delitos, que han sido tomados según rezan en el expediente judicial abierto a los padres, los cuales delitos, reflejan más una determinada situación que sería la causa concreta del internamiento. Si bien estas causas han sido recogidas en cuanto concomitantes de la situación que ha desembocado en el abandono, tanto más que la inclusión del delito acompañante a la situación social de los padres o de la familia no supone la exclusión de cualquier otra causa más determinante, como pueden ser situaciones de convivencia negativas o situación económica mala.

El tercer grupo se refiere a situaciones económicas bajas o ínfimas, que nos dan una menor tipificación de causas, pero recoge, sin embargo, gran cantidad de sujetos en cada una de las dos causas consideradas.

El gráfico II-28 recoge las frecuencias y porcentajes sobre la muestra total, no obstante, el comentario más esclarecedor se puede encontrar en el gráfico siguiente (gráfico II-29), que recoge los mismos datos ordenados de las diez primeras causas que han aparecido en la descripción total.

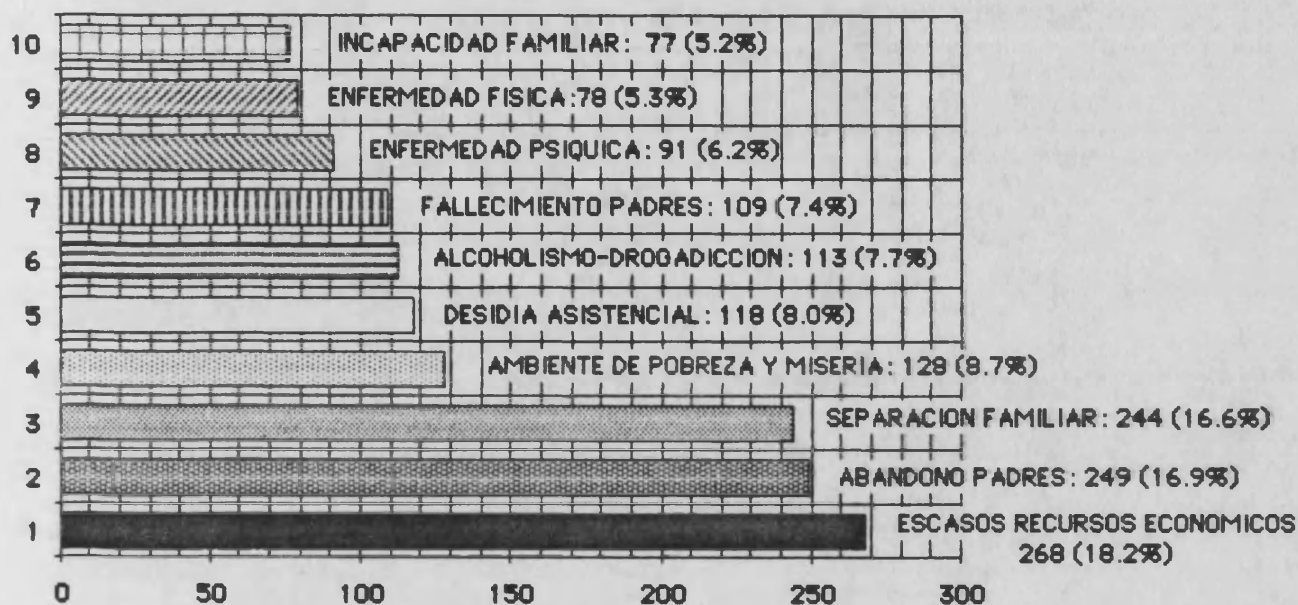
Según puede comprobarse en el gráfico II-29, podríamos encontrar distintos tipos de motivos de internamiento entre aquellos que afectan a mayor número de sujetos.

GRAFICO II-28.: DISTRIBUCION DE LOS SUJETOS EN FUNCION DE LA CAUSA QUE MOTIVO EL INTERNAMIENTO LA INSTITUCION



- 1.Abandono Padre/Madre, 2.Incapacidad Familiar, 3.Enfermedad Física,
- 4.Enfermedad Psíquica, 5.Trabajo Madre, 6.Problemas Familiares Graves,
- 7.Prostitución, 8.Padre Vagabundo, 9.Riñas entre Padres, 10.Fallecimiento Padre/Madre,
- 11.Prisión Padres, 12.Alcoholismo/Drogadicción, 13.Madre Soltera, 14.Familia Numerosa,
- 15.Separación Familiar, 16.Desidia Asistencial, 17.Malos Tratos Físicos/Psíquicos, 18.Abusos Deshonestos,
- 19.Violación, 20.Escándalo Familiar, 21.Rechazo del Hijo, 22.Problemas con la Justicia,
- 23.Ejemplos Corruptores, 24.Hurtos, 25.Daños, 26.Lesiones, 27.Hurto de Uso,
- 28.Robo, 29.Insumisión, 30.Hechos Delictivos, 31.Drogas, 32.Tenencia de Armas,
- 33.Vagabundeo, 34.Fuga del Hogar, 35.Desavenencia con la Familia, 36.Peligro con la Familia,
- 37.Orfandad, 38.Ambiente Social Desfavorable, 39.Protección del Menor, 40.Enfermedad Física del Hijo,
- 41.Reeducación, 42.Absentismo Escolar, 43.Trastornos de Conducta, 44.Rebeldía/Desadaptación,
- 45.Abusos Deshonestos con Mayores, 46.Escasos Recursos Económicos, 47.Ambiente de Pobreza y Miseria.

GRAFICO II-29.: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE LAS PRINCIPALES CAUSAS QUE MOTIVARON EL INTERNAMIENTO DE LOS SUJETOS



La causa número 1, en función de la cantidad de sujetos afectados por ella, es la de **Escasos Recursos Económicos**; a estos sujetos habría que añadir los de la causa número 4: **Pobreza o Miseria Familiar**. Son causas, éstas primeras reseñadas relacionadas, sin duda, con la incapacidad económica de la familia, pero también con una gran repercusión de la situación social y económica de crisis por la que esta pasando la sociedad toda.

Un segundo grupo podríamos definirlo por la situación social de los cónyuges, que iría desde el **Abandono de la Familia**, por parte del padre o de la madre (Causa número 2), a la **Separación Familiar** (Causa número 3).

Un tercer grupo de causas principales se referirá a la falta de relación adecuada para educar a los hijos, relacionada o no con las causas anteriormente citadas, como son la **Desidia Asistencial** (Causa número 5) y la **Incapacidad Educativa Familiar** (Causa número 10).

Finalmente, reuniríamos aquellas otras causas de carácter más objetivo, pero de evidentes repercusiones para la familia y los hijos, entre cuyas causas enumeraríamos el **Fallecimiento del Padre o de la Madre** (Causa número 7), la **Enfermedad Psíquica o Física** (Causas número 8 y número 9), y el **Alcoholismo y Drogadicción de los Padres** (Causa número 6).

3. EL SEXO COMO VARIABLE CRITERIO

3.1. Análisis del Control de Esfínteres según el Sexo

3.2. Análisis de la Situación Biológico-Evolutiva según el Sexo.

3.3. Análisis de la Situación Escolar según el Sexo.

3.4. Análisis de la Adaptación Socio-Escolar según el Sexo

3. EL SEXO COMO VARIABLE CRITERIO.

Un primer análisis comparativo diferencial lo efectuaremos de acuerdo con las frecuencias acumuladas en cada una de las variables, según sean de un sexo o de otro. Con ello pretendemos comprobar los efectos diferenciales que se obtienen dependiendo de que sean niños o niñas los menores implicados. Resultará interesante comprobar los efectos sobre los varones y hembras de las distintas situaciones sociales, o bien los distintos efectos a nivel emocional o de rendimiento escolar, o de qué manera se combinan con el sexo del interesado las distintas causas de internamiento enumeradas.

Teniendo en cuenta que el hilo conductor del presente capítulo se referirá a las diferencias según sexo, empezaremos por la comparación de frecuencias en las variables psicobiológicas de los sujetos.

3.1. Análisis del Control de Esfínteres según el Sexo

Bajo el epígrafe de Control de Esfínteres analizamos el que los menores retengan la orina y heces, evacuando voluntariamente en el lugar adecuado, o si por el contrario, la evacuación todavía no la realizan de manera voluntaria haciéndose encima de día o en la cama mientras duermen. Así, por orden de aparición veremos cómo se distribuye la enuresis diurna y nocturna, así como la encopresis diurna y nocturna, según sean menores varones o hembras. Como veremos a lo largo de todos los análisis de este primer apartado el objetivo consiste en ver el efecto

modulador de la variable sexo, que sin duda alguna es una de las principales generadoras de diferencias.

Enuresis Diurna. El primer análisis efectuado viene referido a la variable enuresis diurna, es decir, incontinencia urinaria de día en los menores de nuestro estudio.

**TABLA III-1 : DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES
DE MENORES CON TRASTORNOS ENURETICOS DIURNOS
EN FUNCION DEL SEXO**

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	ENURESIS DIURNA		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
FEMENINO	808 98.8 49.9 49.2	10 1.2 45.5 .6	818 49.8
MASCULINO	811 98.5 50.1 49.4	12 1.5 54.5 .7	823 50.2
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	1619 98.7	22 1.3	1641 100

**DE MENORES CON TRASTORNOS ALERGICOS
EN FUNCION DEL SEXO**

Como se puede ver en la Tabla N° 3-1, la muestra queda dividida en dos grupos: los que tienen problemas en la retención de la orina y los que retienen normalmente; y en ambos casos en función del sexo. Destaca claramente el alto porcentaje de menores que no presentan este trastorno

en relación al grupo que sí lo presenta (98.8% vs. 1.2%, en el grupo de hembras y el 98.5% vs. 1.5%, en el grupo de varones), como resulta lógico, dada la variable medida .

Efectuada la prueba de Ji cuadrado para determinar la posible diferencia estadística entre las distribuciones que presentan los menores según su sexo constatamos la no existencia de diferencias (Ji cuadrado = 0.04010, que para un grado de libertad dista mucho de resultar significativo, $p = .8413$). Por tanto, la existencia de enuresis diurna se distribuye de forma similar en los menores independientemente de que éstos pertenezcan al sexo femenino o masculino.

Enuresis Nocturna. Esta variable viene referida a la presencia o no de incontinencia urinaria en la cama. La Tabla Nº 3-2 recoge la distribución de frecuencias y porcentajes correspondientes a esta variable en función del sexo de los menores.

Según se desprende de la tabla, podemos apreciar los altos porcentajes de menores que no presentan este trastorno, siendo del 94.9% en el caso de las niñas y del 89.7% en el caso de los varones. Sin embargo, los porcentajes de sujetos que presentan incontinencia urinaria varían sensiblemente según se trate de varones o hembras. Así, tan sólo el 5.1% de las hembras no retienen por la noche, frente al 10.3% de los varones. Efectuada la prueba de significación de diferencias, obtenemos un valor de Ji cuadrado de 14.77889, que para un grado de libertad resulta estadísticamente significativo ($p \geq .001$). Esto significa que la enuresis afecta de forma diferencial a los menores según sea su sexo, presentando

unos porcentajes muy superiores el grupo de varones en comparación con el de las hembras. A la vista de ello no parece arriesgado señalar la correlación existente entre enuresis nocturna y sexo de los menores institucionalizados, de forma que de los varones tienden a padecer más trastornos enuréticos nocturnos que las hembras. Estas aparecen evolutivamente más maduras que los varones, presentando dicho trastorno en menor medida.

TABLA III-2: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON TRASTORNOS ENURETICOS NOCTURNOS EN FUNCION DEL SEXO

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	ENURESIS NOCTURNA		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
FEMENINO	776 94.9 51.3 47.3	42 5.1 38.1 2.6	818 49.8
MASCULINO	738 89.7 48.7 45.0	85 10.3 66.9 5.2	823 50.2
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	1514 92.3	127 7.7	1641 100

Encopresis Diurna y Nocturna. Las dos variables que vienen a continuación están referidas a la presencia en el menor de trastorno encoprésicos diurnos (Tabla Nº 3-3) o nocturnos (Tabla Nº 3-4). Como se puede apreciar en ambos casos los porcentajes de menores que sufren este trastornos son muy poco importantes, encontrándose estos en el 1% para los Encoprésicos diurnos y 0.6% para los menores encoprésicos nocturnos.

TABLA III-3: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON TRASTORNOS ENCOPRESIS DIURNA EN FUNCION DEL SEXO

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	ENCOPRESIS DIURNA		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
FEMENINO	809 98.9 49.9 49.3	9 1.1 47.4 .5	818 49.8
MASCULINO	813 98.8 50.1 49.5	10 1.2 52.6 .6	823 50.2
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	1622 98.8	19 1.2	1641 100

**TABLA III-4: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES
DE MENORES CON TRASTORNOS ENCOPRESIS NOCTURNA
EN FUNCION DEL SEXO**

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	ENCOPRESIS NOCTURNA		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
FEMENINO	814 99.5 49.9 49.6	4 .5 40.0 .2	818 49.8
MASCULINO	817 99.3 50.1 49.8	6 .7 60.0 .4	823 50.2
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	1631 99.4	10 .6	1641 100

No se aprecian diferencias significativas entre los grupos de varones y hembras. Efectuadas sendas pruebas estadísticas para valorar las posibles diferencias en los comportamientos de ambos grupos, observamos que en ningún caso obtenemos valores de Ji cuadrado estadísticamente significativos ($\text{Chi}^2 = 0.00018$, 1 g.l., $p = .9893$ para los encoprésicos diurnos y $\text{Chi}^2 = 0.09458$, 1 g.l., $p = .7584$ para los encoprésicos nocturnos). Por tanto, la aparición de los trastornos encoprésicos nocturnos o diurnos se mantienen dentro de unos porcentajes insignificantes, no presentando diferencias los grupos de varones y hembras.

Enuresis-Encopresis (Enurencos). La última variable que analizamos dentro del grupo es una global que hemos denominado Enurencos, y hace referencia a la existencia de enuresis o encopresis diurna o nocturna en el menor. La Tabla 3-5 recoge las frecuencias y porcentajes correspondientes a dicha variable en función del sexo del menor abandonado. Observamos cómo el 5.6% de las niñas presentan algún problema de este tipo, siendo el porcentaje en los varones del 11.1%.

TABLA III-5: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON TRASTORNOS ENURETICOS-ENCOPRESICOS EN FUNCION DEL SEXO

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	ENURESIS-ENCOPRESIS		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
FEMENINO	772 94.4 51.3 47.0	46 5.6 33.6 2.8	818 49.8
MASCULINO	732 88.9 48.7 44.6	91 11.1 66.4 5.5	823 50.2
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	1504 91.7	137 8.3	1641 100

Efectuada la prueba de Ji cuadrado para ambas distribuciones obtenemos un valor de 15.12760, que para un grado de libertad resulta estadísticamente significativo con una probabilidad de error inferior al uno por mil ($p = .001$). Por lo tanto, y a la vista de estos resultados parece razonable concluir que este tipo de trastornos que estamos comentado (enuresis y encopresis) afecta de forma diferencial al menor abandonado en función de su sexo, siendo los varones los que presentan una mayor incidencia, ya que sus porcentajes relativos son muy superiores estadísticamente.

3.2. Análisis de la Situación Biológico-Evolutiva según el Sexo.

Nos centramos a continuación en el análisis de las diferencias entre sexos según la incidencia que hayan tenido sobre los mismos las distintas enfermedades consideradas.

Deficiencias Visuales. Esta primera variable hace referencia a la existencia de enfermedades de tipo visual en los menores institucionalizados (Cfr. Tabla 3-6).

Como se observa en la tabla, el 3.9% de las niñas padecen una enfermedad visual, siendo este porcentaje del 4.9% en los varones. Sin embargo, efectuada la prueba de Ji cuadrado, con un valor de .66788, éste no resulta estadísticamente significativo ($p = .4138$). Con ello se constata que las enfermedades visuales las padecen en porcentajes similares los

menores en general, no detectándose diferencias por sexos.

**TABLA III-6: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES
DE MENORES CON DEFICIENCIAS VISUALES
EN FUNCION DEL SEXO**

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	DEFICIENCIAS VISUALES		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
FEMENINO	786 96.1 50.1 47.9	32 3.9 44.4 2.0	818 49.8
MASCULINO	783 95.1 49.9 47.7	40 4.9 55.6 2.4	823 50.2
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	1569 95.6	72 4.4	1641 100

Deficiencias Auditivas. La Tabla 3-7 recoge las frecuencias y porcentajes obtenidos para esta variable cuando es estudiada en función del sexo del menor.

**TABLA III-7: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES
DE MENORES CON DEFICIENCIAS AUDITIVAS
EN FUNCION DEL SEXO**

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	DEFICIENCIAS AUDITIVAS		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
FEMENINO	809 98.9 49.9 49.3	9 1.1 47.4 .5	818 49.8
MASCULINO	813 98.8 50.1 49.5	10 1.2 52.6 .6	823 50.2
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	1622 98.8	19 1.2	1641 100

Como apreciamos en la mencionada tabla, los porcentajes de menores con trastornos auditivos son del 1.1% y del 1.2% respectivamente para los grupos de varones y de hembras. Como era de esperar a la vista de dichos valores, la prueba de Ji cuadrado no arroja diferencias estadísticamente significativas ($\text{Chi}^2 = 0.00018$, 1 g.l., $p = .9893$).

Deficiencias Motoras. Esta variable refiere las disfunciones motoras, cuyos resultados nos presenta la Tabla Nº 3-8.

**TABLA III-8: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES
DE MENORES CON DEFICIENCIAS MOTORAS
EN FUNCION DEL SEXO**

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	DEFICIENCIAS MOTORAS		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
FEMENINO	805 98.4 49.7 49.1	13 1.6 65.0 .8	818 49.8
MASCULINO	816 99.1 50.3 49.7	7 .9 35.0 .4	823 50.2
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	1621 98.8	20 1.2	1641 100

Observamos que el 1.6% de las menores institucionalizadas presentan alguna enfermedad que afecta al sistema motor, siendo el porcentaje de varones de .9%. A la vista de los resultados que aparecen en la tabla y analizando el resultado de la prueba estadística de diferencias, observamos la similitud entre las dos distribuciones obtenidas por lo que se confirma la no existencia de diferencias entre los grupos de hembras y varones ($\text{Chi}^2 = 1.29647$, 1 g.l., $p = .2549$).

Deficiencias del Lenguaje. Esta variable hace referencia a la

incidencia de disfunciones del lenguaje en los menores analizados (Cfr. Tabla Nº 3-9).

TABLA III-9: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON DEFICIENCIAS DE LENGUAJE EN FUNCION DEL SEXO

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	DEFICIENCIAS LENGUAJE		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
FEMENINO	792 96.8 51.5 48.3	26 3.2 25.2 1.6	818 49.8
MASCULINO	746 90.6 48.5 45.5	77 9.4 74.8 4.7	823 50.2
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	1538 93.7	103 6.3	1641 100

Como podemos observar, el 3.2% de las niñas institucionalizadas presentan algún tipo de trastorno relacionado con el lenguaje, siendo el 9.4% el porcentaje obtenido por los varones. Efectuada la prueba de Ji cuadrado y obtenido un valor de 25.57349, para un grado de libertad, éste resulta estadísticamente significativo con una probabilidad de error inferior al uno por mil ($p \leq .001$). Por tanto, se confirma matemáticamente

la relación entre trastornos de lenguaje y sexo de los menores institucionalizados, de manera que los menores varones presentan más trastornos del lenguaje hablado que las hembras.

Trastornos Alérgicos. La Tabla N° 3-10 presenta los resultados obtenidos para los grupos de menores con trastornos de tipo alérgico distribuidos en función del sexo.

TABLA III-10: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON TRASTORNOS ALERGICOS EN FUNCION DEL SEXO

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	TRASTORNOS ALERGICOS		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
FEMENINO	810 99.0 50.0 49.4	8 1.0 38.1 .5	818 49.8
MASCULINO	810 98.4 50.0 49.4	13 1.6 61.9 .8	823 50.2
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	1620 98.7	21 1.3	1641 100

Observamos cómo de 1% de las hembras y el 1.6% de los varones presentan algún tipo de enfermedad alérgica. A pesar de esta diferencia, efectuada la correspondiente prueba estadística, se confirma la no existencia de diferencias entre los varones y las hembras en cuanto a la incidencia de este tipo de trastorno ($\chi^2 = .74729$, 1 g.l., $p = .3873$).

Trastornos Respiratorios. La distribución de frecuencias y porcentajes de trastornos respiratorios en los menores institucionalizados según sean éstos del sexo femenino o masculino viene recogida en la Tabla Nº 3-11.

TABLA III-11 : DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON TRASTORNOS RESPIRATORIOS EN FUNCION DEL SEXO

FRECUCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	TRASTORNOS RESPIRATORIOS		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
FEMENINO	815 99.6 50.2 49.7	3 .4 18.8 .2	818 49.8
MASCULINO	810 98.4 49.8 49.4	13 1.6 81.3 .8	823 50.2
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	1625 99.0	16 1.0	1641 100

En ella observamos que el 0.4% de las niñas y el 1.6% de los niños padecen algún tipo de trastornos respiratorios. Efectuada la prueba de Ji cuadrado alcanza un valor de 5.05716, que para un grado de libertad resulta estadísticamente significativo con una probabilidad de error inferior al cinco por cien ($p \leq .05$). Ello demuestra la relación que se establece entre los trastornos respiratorios y el sexo del menor institucionalizado, lo que nos permite afirmar que los trastornos respiratorios tienen mayor incidencia en los varones que en las hembras, siendo estas diferencias significativas desde el punto de vista estadístico.

TABLA III-12: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON TRASTORNOS DIGESTIVOS EN FUNCION DEL SEXO

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	TRASTORNOS DIGESTIVOS		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
FEMENINO	816 99.8 49.9 49.7	2 .2 33.3 .1	818 49.8
MASCULINO	819 99.5 50.1 49.9	4 .5 66.7 .2	823 50.2
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	1635 99.6	6 .4	1641 100

Trastornos Digestivos. La Tabla Nº 3-12 resume los resultados de la incidencia de los trastornos digestivos en los menores institucionalizados diferenciándolos por el sexo de los mismos.

Como se aprecia en dicha tabla, el .2% de las niñas y el .5% de niños padecen algún trastorno digestivo. Dada la diferencia entre ambos porcentajes y a la vista de la prueba de diferencias entre los grupos de menores con respecto a este tipo de enfermedades, no parecen existir diferencias por sexos, distribuyéndose en ambos casos de manera similar ($\text{Chi}^2 = .16122$, 1 g.l., $p = .6880$). La explicación de este hecho quizá resida en la falta de representatividad de este tipo de trastornos durante la infancia.

Trastornos Circulatorios. En la Tabla Nº 3-13 se presentan las frecuencias y porcentajes correspondientes a la variable trastornos circulatorios cuando son distribuidos entre varones y hembras.

Los porcentajes obtenidos han sido idénticos para ambos sexos, 0.5%. Por lo tanto, no existe diferencia alguna en cuanto a la incidencia de este tipo de trastornos en función del sexo del menor, además de constatar al igual que en los trastornos digestivos la insignificante incidencia de dichas enfermedades ($\text{Chi}^2 = .11956$, 1 g.l., $p = .7295$).

Trastornos Neurológicos. El comportamiento de esta variable, contrariamente a lo que venía sucediendo con enfermedades anteriores, sí presenta diferencias significativas intergrupos cuando éstos se refieren al sexo de los menores. Como se desprende de la Tabla Nº 3-14, el 2.3% de

las hembras y el 7.5% de los varones padecen algún tipo de enfermedad neurológica.

TABLA III-13: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON TRASTORNOS CIRCULATORIOS EN FUNCION DEL SEXO

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	TRASTORNOS CIRCULATORIOS		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
FEMENINO	814 99.5 49.8 49.6	4 .5 50.0 .2	818 49.8
MASCULINO	819 99.5 50.2 49.9	4 .5 50.0 .2	823 50.2
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	1633 99.5	8 .5	1641 100

La prueba de Ji cuadrado para evaluar la existencia de diferencias entre ambas distribuciones arroja resultados estadísticamente significativos con una probabilidad de error inferior al uno por mil (Ji cuadrado = 22.64032, que para un grado de libertad le corresponde una $p \leq .001$). También en este caso la relación se establece en la misma direccionalidad que hemos venido observando en las enfermedades

anteriores; los varones siguen manifestando una mayor incidencia en enfermedades, y en especial en la presente, donde las diferencias son altamente significativas.

TABLA III-14: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON TRASTORNOS NEUROLOGICOS EN FUNCION DEL SEXO

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	TRASTORNOS NEUROLOGICOS		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
FEMENINO	799 97.7 51.2 48.7	19 2.3 23.5 1.2	818 49.8
MASCULINO	761 92.5 48.8 46.4	62 7.5 76.5 3.8	823 50.2
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	1560 95.1	81 4.9	1641 100

Otras Enfermedades. La Tabla 3-15 recoge los resultados correspondientes a la variable que bajo el epígrafe de **Otras** agrupa a todas aquellas enfermedades que no hemos considerado en los apartados anteriores. Como se puede comprobar, los porcentajes de incidencia con el 3.3% en ambos casos, no existiendo diferencias entre ambos grupos ($\chi^2=$

.01337, 1 g.l., p = .9080).

**TABLA III-15: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES
DE MENORES CON OTROS TIPOS DE ENFERMEDADES
EN FUNCION DEL SEXO**

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	OTRAS ENFERMEDADES		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
FEMENINO	791 96.7 49.8 48.2	27 3.3 50.0 1.6	818 49.8
MASCULINO	796 96.7 50.2 48.5	27 3.3 50.0 1.6	823 50.2
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	1587 96.7	54 3.3	1641 100

Enfermedades. Esta variable, que hemos codificado con el nombre de enfermedades, agrupa a todos los menores que han padecido alguna de las enfermedades consideradas anteriormente. Es decir, es una variable global generada a partir de la suma de las anteriores. De esta forma surgen dos grupos según presentasen o no algún tipo de enfermedad. La Tabla Nº 3-16 presenta las frecuencias y porcentajes correspondientes a esta nueva variable.

**TABLA III-16: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES
DE MENORES CON ALGUNA ENFERMEDAD
EN FUNCION DEL SEXO**

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	ENFERMEDADES		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
FEMENINO	719 87.9 52.6 43.8	99 12.1 36.1 6.0	818 49.8
MASCULINO	648 78.7 47.4 39.5	175 21.3 63.9 10.7	823 50.2
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	1367 83.3	274 16.7	1641 100

Como se desprende de ese análisis el 12.1% de niñas y el 21.3% de niños han presentado algún tipo de trastorno fisiológico en el momento de su abandono. Estas diferencias entre los grupos de menores arrojan valores estadísticamente significativos (Ji cuadrado = 24.09868, que para un grado de libertad le corresponde una $p \leq .0001$). De estos resultados se desprende la existencia de relación entre ambas variables estudiadas, de manera que podemos concluir que las niñas presentan menos problemas fisiológicos, mientras que los niños tienden a padecer mayor número de enfermedades.

Enfermedades Padecidas Esta variable hace referencia a las enfermedades padecidas por los menores a lo largo de su vida. Las frecuencias y porcentajes correspondientes a la misma se encuentran recogidos en la Tabla 3-17.

TABLA III-17: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES QUE HAN PADECIDO ENFERMEDADES IMPORTANTES EN FUNCION DEL SEXO

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	ENFERMEDADES PADECIDAS		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
FEMENINO	763 93.3 52.0 46.5	55 6.7 31.4 3.4	818 49.8
MASCULINO	703 85.4 48.0 42.8	120 14.6 68.6 7.3	823 50.2
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	1466 89.3	175 10.7	1641 100

Como podemos observar son los varones los que presentan el porcentaje más alto con un 14.6% y las niñas con un 6.7%. Por tanto, y siguiendo en la misma tónica que venimos viendo, son los varones los que acumulan mayor número de enfermedades padecidas a lo largo de su vida. Efectuada la prueba de Ji cuadrado hemos obtenido un valor de 15.76521 que para un grado de libertad su valor resulta estadísticamente significativo ($p \leq .001$).

3.3. Análisis de la Situación Escolar según el Sexo.

Pasamos a ocuparnos en este apartado del comportamiento de las variables criterio que hacen referencia a la situación escolar del menor en función del sexo de los mismos. La situación escolar ha sido estudiada a partir de los siguientes aspectos: cociente intelectual, curso en el que está inscrito el menor, nivel de conocimientos adquiridos que posee (que no siempre coincide con los del curso en que está inscrito), cursos repetidos, si recibe o no educación especial y si presenta o no problemas de rendimiento. Además de estas variables hemos creado una variable más genérica que engloba los tres últimos aspectos mencionados. La hemos denominado problemas escolares y con ella hemos pretendido agrupar a todos aquellos menores que a nuestro parecer tienen en común, como su mismo nombre indica, problemas en la escolarización.

Cociente Intelectual. Esta variable ha sido codificada en cuatro grupos que incluyen por orden de aparición a sujetos con cocientes intelectuales muy bajos (20-60), bajos (61-75), medios (76-90), altos (91-110) y muy altos (> 110). La Tabla Nº 3-18 presenta las frecuencias y porcentajes resultantes de la distribución de dichos cocientes intelectuales. Como podemos apreciar, es el grupo de menores con cocientes intelectuales medios, de 76-90, el que agrupa a mayor número de sujetos en ambos grupos, de varones y hembras. Le sigue en importancia el grupo de los menores con cocientes bajos, 61-75, también en ambos grupos diferenciados por sexo. Es importante resaltar el hecho de que dentro de las tres primeras categorías se agrupan el 83% de los sujetos varones y el 82% de las hembras. Por tanto estamos ante una muestra de sujetos cuyos



cocientes intelectuales medidos con las pruebas estándar, al uso, arrojan valores por debajo de la media de sus grupos de referencia. Destacamos por último el hecho de que en la categoría de menores con cocientes intelectuales de 76-90 y muy altos, >110, existe una superioridad por parte de las niñas frente a los niños (52.2% vs. 47.8% y 63.9% vs. 36.1% respectivamente), mientras que en los restantes grupos la superioridad es de los varones respecto a las hembras. La prueba de Ji cuadrado arroja un nivel de significación aceptable, con una probabilidad de error inferior al cinco por cien ($p \leq .05$). Esta significación puede ser explicada por las diferencias localizadas en los C.I. de los menores con cocientes intelectuales bajos y muy altos que ya hemos comentado.

TABLA III-18: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DEL COCIENTE INTELECTUAL EN FUNCION DEL SEXO

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	COCIENTE INTELECTUAL					TOTAL FILA % FILA
	20-60	61-75	76-90	91-110	>110	
FEMENINO	31 4.4 37.3 2.1	140 19.7 43.3 9.6	405 56.9 52.2 27.8	113 15.9 47.1 7.8	23 3.2 63.9 1.6	712 48.8
MASCULINO	52 7.0 62.7 3.6	183 24.5 56.7 12.6	371 49.7 47.8 25.4	127 17.0 52.9 8.7	13 1.7 36.1 .9	746 51.2
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	83 5.7	323 22.2	776 53.2	240 16.5	36 2.5	1458 100

Curso Escolar. Esta variable hace referencia al Curso escolar en el que está inscrito el menor. Dicha variable se ha dividido en cuatro grupos: el primero de ellos abarca hasta 5º de EGB, el segundo el ciclo superior de EGB que corresponde a 6, 7 y 8. El tercer grupo incluye a los menores que cursan BUP Y COU, y por último en el cuatro grupo incluimos a todos los menores que se encuentran cursando Formación Profesional o cualquier tipo de enseñanza no reglada. La Tabla Nº 3-19 recoge las frecuencias y porcentajes correspondientes a dicha variable.

TABLA III-19.: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES SEGUN EL CURSO ESCOLAR EN QUE ESTAN INSCRITOS EN FUNCION DEL SEXO

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	CURSO ESCOLAR				TOTAL FILA % FILA
	C.INICIAL	C.MEDIO	B.U.P.	F.P.	
FEMENINO	506 65.0 50.5 32.2	188 24.1 47.6 12.0	9 1.2 69.2 .6	76 9.8 46.6 4.8	779 49.5
MASCULINO	496 62.5 49.5 31.5	207 26.1 52.4 13.2	4 .5 30.8 .3	87 11.0 53.4 5.5	794 50.5
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	1002 63.7	395 25.1	13 .8	163 10.4	1573 100

Como se aprecia en la misma, el grupo que abarca los mayores porcentajes de menores en ambos casos es el primero, lo que quiere decir que el 65% de las niñas y el 62.5% de los niños cursan ciclo inicial y medio de EGB. Le sigue en importancia el grupo de menores que se encuentran cursando el ciclo superior de EGB (el 24.1% de hembras y el 26.1% de varones). En tercer lugar destacan los menores que cursan Formación Profesional y otras enseñanzas no regladas, apareciendo en último lugar los escolarizados en el Bachillerato Unificado Polivalente. La prueba de Ji cuadrado revela la no existencia de diferencias entre las distribuciones de menores en función de su sexo. Ello nos permite afirmar que la distribución por cursos escolares de los menores de nuestra muestra se presenta de forma similar en ambos sexos ($\chi^2 = 3.53642$, 1 g.l., $p = .3161$).

Madurez de Conocimientos adquiridos. La Tabla 3-20 presenta los datos correspondientes a la variable nivel de conocimientos adquiridos por el menor a lo largo de la escolarización. Aparecen cuatro grupos que hacen referencia respectivamente a la misma división realizada respecto al curso en que está inscrito: primera etapa de EGB, segunda etapa o ciclo superior, bachillerato y formación profesional no reglada.

Comparando el nivel de conocimientos adquiridos con el curso en el que los menores están inscritos, observamos una mayor concentración de sujetos, en general, en los cursos más bajos, lo cual indica que el nivel de conocimientos adquiridos son inferiores a los que les correspondería tener por curso. Por otra parte, la direccionalidad en que se han establecido las distribuciones entre varones y hembras va a favor de las últimas, en el sentido de que, al haber menos acumulación en cursos

inferiores, significa que asimilan más los conocimientos correspondientes a su curso. Por el contrario, los varones tienden a acumularse en mayor número en los cursos más bajos, lo cual es indicativo de niveles de conocimiento inferiores a los que les correspondería tener.

TABLA III-20.: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES SEGUN EL NIVEL DE CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS EN FUNCION DEL SEXO

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	NIVEL DE CONOCIMIENTOS				TOTAL FILA % FILA
	C.INICIAL	C.MEDIO	B.U.P.	F.P.	
FEMENINO	533 71.1 48.9 35.0	178 23.7 52.4 11.7	9 1.2 69.2 .6	30 4.0 37.0 2.0	750 49.2
MASCULINO	557 72.0 51.1 36.5	162 20.9 47.6 10.6	4 .5 30.8 .3	51 6.6 63.0 3.3	774 50.8
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	1090 71.5	340 22.3	13 .9	81 5.3	1524 100

La prueba estadística de diferencias intergrupos arroja un nivel de significación aceptable ($J1$ cuadrado = 8.27300, que para tres grados de libertad le corresponde una $p \leq .05$). Por tanto, constatamos las diferencias en cuanto al nivel de conocimientos adquiridos en ambos grupos de varones

y hembras. Destaca el nivel de formación profesional que agrupa el 4% de las niñas y el 6.6% de niños, invirtiéndose estos porcentajes en el grupo de los cursantes de bachillerato con un 1.2% de hembras y un 0.5% de varones.

Cursos Repetidos. Tal como aparece en la Tabla N° 3-21, el 24.4% de las niñas y el 31.8% de los niños abandonados en instituciones han repetido al menos un curso académico a lo largo de la escolarización. Dichas diferencias intergrupos han resultado ser estadísticamente significativas a partir de la prueba de diferencias realizada para ambas variables (JI cuadrado = 10.69886, que para un grado de libertad alcanza un nivel de significación de .0011).

TABLA III-21 : DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON CURSOS REPETIDOS EN FUNCION DEL SEXO

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	CURSOS REPETIDOS		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
FEMENINO	618 75.6 52.4 37.7	200 24.4 43.3 12.2	818 49.8
MASCULINO	561 68.2 47.6 34.2	262 31.8 56.7 16.0	823 50.2
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	1179 71.8	462 28.2	1641 100

La relación establecida entre ambas variables muestra que los varones tienen más dificultades en el aprendizaje escolar, de forma que tienden a repetir cursos académicos en mayor medida que sus compañeras del sexo opuesto.

TABLA III-22: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES QUE RECIBEN EDUCACION ESPECIAL EN FUNCION DEL SEXO

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	EDUCACION ESPECIAL		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
FEMENINO	661 80.8 48.3 40.3	157 19.2 57.7 9.6	818 49.8
MASCULINO	708 86.0 51.7 43.1	115 14.0 42.3 7.0	823 50.2
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	1369 83.4	272 16.6	1641 100

Educación Especial. La Tabla Nº 3-22 recoge las frecuencias y porcentajes correspondientes a la variable educación especial. Como se observa en la tabla, hay un total de 272 sujetos, que representan el 16,6% de la muestra, que no pueden seguir una escolarización normal necesitando métodos especializados. La distribución de éstos es de un 57,7%

correspondiente al sexo femenino y un 42.3% al masculino. Comparando esta distribución con la de los menores que siguen la escolaridad normal (1369 sujetos de los que un 80.8% son mujeres y un 86% varones), se constata una mayor tendencia en las niñas a necesitar una enseñanza especializada. Realizada la prueba de Ji cuadrado las diferencias entre ambas distribuciones resultan estadísticamente significativas con una probabilidad de error inferior al uno por cien ($\chi^2 = 7.71064$, 1 g.l., $p = .01$). Esto nos permite afirmar la relación existente entre las menores institucionalizadas y necesidad de enseñanza especializada.

TABLA III-23: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON PROBLEMAS DE RENDIMIENTO ACADÉMICO EN FUNCION DEL SEXO

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	PROBLEMAS DE RENDIMIENTO		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
FEMENINO	566 69.2 52.7 34.5	252 30.8 44.4 15.4	818 49.8
MASCULINO	507 61.6 47.3 30.9	316 38.4 55.6 19.3	823 50.2
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	1073 65.4	568 34.6	1641 100

Problemas de Rendimiento Académico. Tal y como aparece en la Tabla Nº 3-23, el 38.4% de los varones y el 30.8% de las hembras presentan problemas de rendimiento académico. Con el fin de evaluar las posibles diferencias estadísticas entre las distribuciones de los dos grupos de menores con o sin problemas de rendimiento, efectuamos la prueba de Ji cuadrado, resultando el valor estadísticamente significativo con una probabilidad de error inferior al uno por cien ($\chi^2 = 10.10767$, 1 g.l., $p = .01$). A la vista de estos resultados comprobamos que los varones presentan un mayor número de problemas relacionados con el rendimiento académico.

Problemas Escolares. La siguiente variable que hemos denominado problemas escolares viene categorizada en dos grupos con el siguiente contenido estructural: el grupo con problemas reúne a todos los menores que, o asisten a educación especial, o han repetido algún curso académico, o presentan problemas de rendimiento académico. El grupo sin problemas lo forman los sujetos que no presentan ninguno de los problemas mencionados. La Tabla Nº 3-24 recoge los resultados correspondientes a dicha variable. Tal como cabía esperar y comprobamos en la tabla, son los varones los que presentan un mayor porcentaje de problemas escolares, tendencia que ya veíamos en el análisis de dichas variables por separado. (el 55.4% de niños frente al 49.4% de niñas). La prueba de Ji cuadrado presenta un resultado de 5.71858, que para un grado de libertad alcanza un nivel de significación estadísticamente significativo de .0168. A la vista de los resultados confirmamos la relación que se establece entre problemas escolares y sexo de los menores, en el sentido de que se da mayor problematicidad en la escolarización de los varones en comparación

con las niñas.

TABLA III-24: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON PROBLEMAS ESCOLARES EN FUNCION DEL SEXO

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	PROBLEMAS ESCOLARES		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
FEMENINO	414 50.6 53.0 25.2	404 49.4 47.0 24.6	818 49.8
MASCULINO	367 44.6 47.0 22.4	456 55.4 53.0 27.8	823 50.2
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	781 47.6	860 52.4	1641 100

3.4. Análisis de la Adaptación Socio-Escolar según el Sexo

Pasamos a referir los resultados obtenidos en las distintas variables de adaptación socio-escolar (**Cociente Intelectual, Regularidad Asistencia a Clase, Adaptación al Trabajo Escolar, a los Profesores, a los Compañeros, a la Escuela, Conducta mantenida en el Aula, Capacidad Intelectual y Rendimiento Escolar**), por los grupos de sexo femenino y masculino, a partir de la técnica de análisis *t* de Fisher, al ser estas variables las únicas que nos lo permiten por su valoración cuantificable. Finalizaremos el apartado de adaptación socio-escolar considerando los **Problemas Emocionales** y con la **Justicia**, de nuevo con el estadístico χ^2 .

Señalar que, aunque presentamos en la Tabla Nº 3-25 conjuntamente todas las variables independientes de adaptación escolar en función del sexo, a cada una le corresponde una prueba *t*, con el fin de estudiarlas aisladamente, por lo que no habrá que buscar en los resultados efectos de interacción entre ellas.

Los resultados expuestos en la Tabla 3-25 sugieren la existencia de una relación muy fuerte entre el sexo de los menores y la adaptación escolar que presentan. De las múltiples pruebas *t* realizadas existen diferencias significativas a un nivel de significación de $p \leq .001$ en cinco de los ocho aspectos estudiados, Regularidad en la Asistencia a Clase, Adaptación al Trabajo Escolar, Adaptación al Profesorado, Adaptación a la Escuela en General, y Conducta Mantenido en el Aula. Otras dos variables

TABLA III-25: DIFERENCIAS DE MEDIAS EN ADAPTACION ESCOLAR Y NIVELES DE SIGNIFICACION DE LA PRUEBA t DE LOS DOS GRUPOS DE LA VARIABLE SEXO.

COCIENTE INTELECTUAL

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
FEMENINO	2.9253	629	.829	2.67	1320.97	.008
MASCULINO	2.8020	702	.856			

REGULARIDAD ASISTENCIA A CLASE

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
FEMENINO	4.3419	661	.797	.372	1365.94	.000
MASCULINO	4.1791	702	.822			

REGULARIDAD REALIZACION TRABAJO ESCOLAR

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
FEMENINO	3.5937	662	.827	3.30	1347.71	.001
MASCULINO	3.4499	709	.781			

ADAPTACION A LOS PROFESORES

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
FEMENINO	3.8500	660	.718	3.23	1345.01	.001
MASCULINO	3.7278	709	.679			

ADAPTACION A LOS COMPAÑEROS

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
FEMENINO	3.7900	662	.730	1.45	1357.85	.147
MASCULINO	3.7334	709	.714			

---//---

alcanzan un nivel de significación de $p \leq .01$, el Cociente Intelectual
 Tabla3-25

TABLA III- 25: DIFERENCIAS DE MEDIAS EN ADAPTACION ESCOLAR Y NIVELES DE SIGNIFICACION DE LA PRUEBA t DE LOS DOS GRUPOS DE LA VARIABLE SEXO. (CONTINUACION)

ADAPTACION A LA ESCUELA

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
FEMENINO	3.8085	658	.721	3.55	1351.57	.000
MASCULINO	3.6714	709	.704			

CONDUCTA MANTENIDA EN EL AULA

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
FEMENINO	3.8493	657	.728	5.47	1341.49	.000
MASCULINO	3.6389	709	.690			

CAPACIDAD INTELECTUAL

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
FEMENINO	3.0973	658	.962	2.96	1320.27	.003
MASCULINO	2.9504	706	.863			

RENDIMIENTO ESCOLAR

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
FEMENINO	3.1030	660	.080	1.36	1332.61	.175
MASCULINO	3.0339	707	.898			

evaluado mediante pruebas psicométricas y la Capacidad Intelectual a partir del Criterio del profesor. Por último, sólo la Adaptación a los Compañeros y el Rendimiento Escolar no consiguen diferenciar significativamente ambos grupos de chicas-cos.

En cuanto a la direccionalidad de las puntuaciones medias encontramos una linealidad en todos los ítems, incluso en los que sus puntuaciones no han alcanzado diferencias significativas, que subrayan la superioridad del sexo femenino en todos los aspectos sobre el masculino. Hecho que, por otra parte, no sorprende, pues todos coinciden en la superioridad de las chicas en cuanto a desarrollo y maduración durante la primera etapa de la vida hasta la madurez (Shipman, 1971; Laosa, 1982b; Coates, 1974; Koenigsknecht y Friedman, 1976).

Resulta curioso que por primera vez, y única, la Capacidad Intelectual, valorada con el criterio del profesor, logra alcanzar diferencias significativas ($p \leq .01$); lo cual indica que el criterio del profesor está sesgado por otros aspectos extrínsecos a la Capacidad Intelectual como son el comportamiento y cumplimiento de las normas, logro académico, etc. Es evidente la tendencia del profesorado a valorar más positivamente a las chicas que a los chicos, otorgando puntuaciones más altas a las primeras en todos los aspectos valorados. Independientemente de la superioridad de las mujeres en el proceso madurativo, como ya hemos comentado, pensamos que en este caso puede haber habido cierto efecto de *halo* por parte del evaluador, en este caso el profesor, que favorece a las muchachas. Como veremos en posteriores

análisis, dicha variable solo alcanza diferencias significativas en base al criterio sexo, mientras que cuando el Cociente Intelectual es evaluado con pruebas psicométricas es diferenciada en casi todos los casos, lo cual nos lleva a pensar que el criterio del profesor está contaminado por otros aspectos, y que los tests son más objetivos a la hora de valorar la capacidad intelectual de un sujeto.

TABLA III-26: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON PROBLEMAS EMOCIONALES EN FUNCION DEL SEXO

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	PROBLEMAS EMOCIONALES		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
FEMENINO	574 70.2 47.9 35.0	244 29.8 55.1 14.9	818 49.8
MASCULINO	624 75.8 52.1 38.0	199 24.2 44.9 12.1	823 50.2
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	1198 73.0	443 27.0	1641 100

Problemas Emocionales. Volviendo a la prueba estadística χ^2 analizaremos la variable que hace referencia a la existencia o no de problemas emocionales en el menor. Como se observa en la Tabla Nº 3-26,

el 29.8% de las hembras y el 24.2% de los varones presentan problemas emocionales. El total de menores que han sido clasificados con problemas emocionales asciende a 443 que representa un 27% frente al 73% de menores sin problemas, porcentaje que ya resulta por si mismo significativo. La realización de la prueba de diferencias nos pone de manifiesto la relación que se establece entre problemas emocionales y el sexo de los menores ($\chi^2 = 6.35920$, 1 g.l. , $p \leq .01$), de forma que los varones se muestran emocionalmente más equilibrados. A las niñas parece que les afecta más el abandono en su equilibrio emocional.

TABLA III-27: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON PROBLEMAS CON LA JUSTICIA EN FUNCION DEL SEXO

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	PROBLEMAS CON LA JUSTICIA		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
FEMENINO	779 95.2 51.2 47.5	39 4.8 32.2 2.4	818 49.8
MASCULINO	741 90.0 48.7 45.2	82 10.0 67.8 5.0	823 50.2
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	1520 92.6	121 7.4	1641 100

Cerramos este apartado de la adaptación escolar, así como este primer grupo de análisis en el que la variable sexo ha sido la variable de referencia o agrupadora, con la presencia o no de problemas con la justicia (Cfr. Tabla Nº 3-27).

En la columna de los menores que han tenido problemas con la justicia, observamos que el porcentaje de varones es superior al de hembras (10% vs. 4.8%), mientras que en la columna de los menores que no han tenido que ver con la justicia se invierten (90% vs. 95.2%). Las diferencias estadísticas entre ambas distribuciones son significativas con un nivel superior al uno por mil ($\chi^2 = 15.46408$, 1 g.l., $p \leq .001$), con ello se confirma un mayor índice de conductas antisociales y delictivas en los varones que en las mujeres

**4. ANALISIS DE LA SITUACION DEL MENOR
SEGUN LA EDAD DEL MISMO**

- 4.1. Análisis del Control de Esfínteres según la Edad.**
- 4.2. Análisis de la Situación Biológica-Evolutiva según la
Edad.**
- 4.3. Análisis de la Situación Escolar según el Edad.**
- 4.4. Análisis de la Adaptación Socio-Escolar según la Edad.**

4. ANALISIS DE LA SITUACION DEL MENOR SEGUN LA EDAD DEL MISMO

Como se expuso en el capítulo inicial de este trabajo experimental, uno de los objetivos perseguidos en él era clarificar la relación existente entre el tipo de enfermedades durante el desarrollo evolutivo por una parte, y sobre la capacidad psicosocial y escolar presentada por el menor, por otra.

Las variables definidoras de la situación psicobiológica y socioescolar del menor, serán divididas en este capítulo en cuatro grandes bloques, de acuerdo con los meros criterios prácticos deducidos de las pruebas de contrastación que resulten significativas, mientras que la variable agrupadora, la variable edad, con el fin de establecer una homogeneidad comparativa de sus distintos grupos, ha sido dividida de acuerdo con los puntos de corte, 8, 11, 14 y 17, lo que supone establecer en la misma los siguientes grupos. Grupo 1º constituidos por los menores de 8 A 10 años, con un N = 325, Grupo 2º, que comprende a los sujetos entre 9 y 11 años, ambos inclusive, con una N = 402, Grupo 3º, con los sujetos entre 12 y 14 años, con una N = 441 y el Grupo 4º que abarca las edades de 15 a 17 años, con una N = 270 sujetos

Así pues, de acuerdo con nuestro objetivo, este capítulo se dividirá en cuatro grandes apartados: el primero de ellos se destinará a las variables referidas al control de esfínteres, el segundo a las diversas enfermedades, mientras que en el tercero y cuarto se expondrán datos

sobre la situación y posibilidades escolares, y adaptación social-escolar que mantienen los menores en función del periodo evolutivo en que se encuentren.

4.1. Análisis del Control de Esfínteres según la Edad

Con la finalidad de responder a la cuestión planteada, en torno a si el control de esfínteres está relacionado con los distintos periodos evolutivos en que se encuentra el niño, en principio se calcularon las distribuciones de frecuencias y porcentajes en base a los grupos de edad establecidos a partir de la prueba estadística Chi^2 . Esto nos posibilitaría establecer, a nivel comparativo, los niveles de control de esfínteres en función del periodo evolutivo en que se encuentra.

Por tanto, en este epígrafe nos ocuparemos de ver en qué medida afecta la variable edad para el control de esfínteres en sus cuatro modalidades, enuresis y encopresis tanto diurnas como nocturnas.

Enuresis Diurna. En la Tabla Nº 4-1 se expone la distribución de frecuencias y porcentajes de menores que padecen incontinencia urinaria durante el día en función de la edad que presentan.

En una primera visión de los datos que se aportan destaca las diferencias estadísticamente significativas que se establecen a partir de la prueba Chi^2 entre ambos grupos de menores enuréticos- no enuréticos diurnos ($\text{Chi}^2= 14.17439$, 1 g.l., $p = .0278$).

**TABLA IV-1.: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES
DE MENORES CON TRASTORNOS ENURETICOS DIURNOS
EN FUNCION DE LA EDAD**

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	ENURESIS DIURNA		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
6-8 AÑOS	322 99.1 46.6 22.4	3 .9 27.3 .2	325 22.6
9-11 AÑOS	400 99.5 57.4 27.8	2 .5 18.2 .1	402 28.0
12-14 AÑOS	436 98.9 60.9 30.3	5 1.1 45.5 .3	441 30.7
15-17 AÑOS	269 99.7 35.0 18.7	1 .4 9.1 .1	270 18.8
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	1427 99.2	11 .8	1438 100

Durante el primer periodo evolutivo considerado, de 6 a 8 años, se observa que, las diferencias se han establecido a favor del grupo enurético (27.3%). Estas diferencias se acentúan con tendencia contraria, a favor de los no enuréticos, en el siguiente periodo evolutivo, 9-11 años, siendo el porcentaje de enuréticos del 18.2%. Es decir, que en estas edades la enuresis se reduce a poco más de la mitad, respecto al intervalo de edad anterior.

En el siguiente periodo evolutivo establecido que abarca las edades comprendidas entre 12 y 14 años, y contrariamente a lo que cabría esperar, se produce una regresión que motiva la aparición de nuevo de este fenómeno, situándose en el 45.5%. La explicación de este hecho tiene que realizarse teniendo en cuenta el reducido número de menores con enuresis diurna (107 sujetos que supone el 7.4%), lo cual hace que cualquier variación, por pequeña que sea, se produzcan cambios importantes. Finalmente se produce una remisión de más del 50% de los casos que cabría esperar, que sugiere la posibilidad de un proceso madurativo creciente (9.1% enuréticos vs. 35% no enuréticos).

Enuresis Nocturna. El análisis de la enuresis nocturna en función de los 4 grupos de edad establecidos cuyos resultados se presentan en la Tabla Nº 4-2 presentan diferencias significativas entre los grupos enuréticos y no enuréticos con el estadístico χ^2 , con un nivel de significación superior al uno por cien ($\chi^2 = 18.766$ para 3 g.l., $p = .0046$).

En esta variable, a diferencia de lo que ocurría en la enuresis diurna, se produce una graduación de los menores con incontinencia

urinaria nocturna que va aumentando paulatinamente con la edad, estableciéndose claramente un proceso madurativo creciente a partir de los 15 años.

**TABLA IV-2.: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES
DE MENORES CON TRASTORNOS ENURETICOS NOCTURNOS
EN FUNCION DE LA EDAD**

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	ENURESIS NOCTURNA		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
6-8 años	297 91.4 46.1 20.7	28 8.6 26.2 1.9	325 22.6
9-11 años	370 92.1 57.0 25.7	32 8.0 29.9 2.2	402 28.0
12-14 años	407 92.3 61.0 28.3	34 7.7 31.8 2.4	441 30.7
15-17 años	257 95.2 36.0 17.9	13 4.8 12.1 .9	270 18.8
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	1331 92.6	107 7.4	1438 100

La enuresis nocturna es un fenómeno más frecuente que la diurna y tarda más en desaparecer debido a que se produce en un momento de falta de conciencia. Esto se ve reflejado claramente en los datos, al comprobar el incremento gradual que se produce desde los 6 años hasta los 14, en que empieza a producirse la remisión de dicha alteración fisiológica. Así, dentro de este intervalo de edad (6-14 años), el periodo con menor número de sujetos que padecen dicho trastorno es el primero (de 6 a 8 años) y la remisión no se produce hasta el final de los 14 años, aumentando la frecuencia de sujetos con incontinencia urinaria nocturna gradualmente con la edad, dando un salto algo más pronunciado en el último periodo pero sin llegar a reducirse.

Encopresis Diurna. En la Tabla Nº 4-3 aparecen los datos relativos a la distribución de frecuencias y porcentajes de menores con trastornos encoprésicos diurnos en función de la edad de los mismos.

Como puede observarse en la tabla, este trastorno aparece ya en el primer periodo evolutivo de 6 a 8 años, con un porcentaje de 27.3% que padecen dicho trastorno, reduciéndose estas diferencias intergrupos (encoprésicos-no encoprésicos), en el periodo evolutivo de 9 a 11 años (54.5% vs. 57%), al aumentar el porcentaje de los encoprésicos diurnos. En el siguiente periodo de 12 a 14 años se observa una remisión muy significativa (18.2% vs. 61.2%), para llegar a su completa desaparición a partir de los 15 años (.0%).

Estas diferencias entre ambos grupos cobran mayor importancia al resultar estadísticamente significativo a partir del estadístico Ji

cuadrado con un nivel de significación superior al uno por cien ($\chi^2 = 18.54336$, 1 g.l., $p = .005$).

**TABLA IV-3.: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES
DE MENORES CON TRASTORNOS ENCOPRESICOS DIURNOS
EN FUNCION DE LA EDAD**

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	ENCOPRESIS DIURNA		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
6-8 AÑOS	322 99.1 46.6 22.4	3 .9 27.3 .2	325 22.6
9-11 AÑOS	396 98.5 57.0 27.5	6 1.5 54.5 .4	402 28.0
12-14 AÑOS	439 99.5 61.2 30.5	2 .5 18.2 .1	441 30.7
15-17 AÑOS	270 100.0 35.1 18.8	0 .0 .0 .0	270 18.8
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	1427 99.2	11 .8	1438 100

**TABLA IV-4.: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES
DE MENORES CON TRASTORNOS ENCOPRESICOS NOCTURNOS
EN FUNCION DE LA EDAD**

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	ENCOPRESIS NOCTURNA		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
6-8 AÑOS	325 100.0 46.8 22.6	0 .0 .0 .0	325 22.6
9-11 AÑOS	401 99.8 57.3 27.9	1 .2 33.3 .1	402 28.0
12-14 AÑOS	439 99.5 60.9 30.5	2 .5 66.7 .1	441 30.7
15-17 AÑOS	270 100.0 34.9 18.8	0 .0 .0 .0	270 18.8
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	1435 99.8	3 .2	1438 100

Encopresis Nocturna. Con respecto al trastorno encoprésico nocturno hay que resaltar en primer lugar la baja incidencia de este

trastorno, afectando tan solo a 3 sujetos del total de la muestra que supone el 0.2%. En la distribución de frecuencias que aparece reseñada en la Tabla Nº 4-4 se produce lo siguiente: dicho trastorno tiene su aparición, a diferencia de los tres comentados anteriormente, en el segundo periodo evolutivo establecido (9-11 años) con una incidencia mínima de 0.2%. Dichas diferencias se incrementan en el siguiente periodo de 12 a 14 años, a un 0.5%, para desaparecer completamente a partir de los 15 años (0%).

Enuresis-Encopresis. En esta variable global (Cfr. Tabla Nº 4-5) que agrupa a los sujetos que padecen una de las cuatro variedades de enuresis-encopresis comentadas, sigue la misma distribución que veíamos en la enuresis diurna, quizá porque al ser la que más número de sujetos asume, es la que más peso tiene cuando se agrupan en la nueva variable. Así, se da una acumulación de porcentajes gradual a medida que aumenta la edad (27% , 29% y 36% respectivamente), hasta el final de los 14 años, en el que se produce un salto abrupto, para reducirse al 12.2% a partir de los 15 años.

Como conclusiones de este apartado referente al control de esfínteres cabe destacar un hecho común que se ha venido produciendo en cada una de las modalidades estudiadas, y es el aumento gradual que se observa desde el primer periodo evolutivo considerado (6-8 años) hasta el final de los 14 años en que se produce una remisión importante del trastorno, siendo el periodo evolutivo de 9 a 14 años crítico, en el sentido de que es donde se acumulan los mayores porcentajes de sujetos con dichas patologías. Por otra parte, gran parte de los autores están de acuerdo en afirmar que estos tipos de trastornos funcionales tienen un componente

psico-emocional, y según esto, sería esperable que a medida que aumente el tiempo de separación de los padres, podría producirse un aumento del trastorno, hecho que hemos constatado a partir de los resultados obtenidos en nuestra muestra.

TABLA IV-5.: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON TRASTORNOS ENURETICOS-ENCOPRESICOS EN FUNCION DE LA EDAD

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	ENURESIS-ENCOPRESIS		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
6-8 años	294 90.5 22.2 20.4	31 9.5 27.0 2.2	325 22.6
9-11 años	368 91.5 27.8 25.6	34 8.5 29.6 2.4	402 28.0
12-14 años	405 91.8 30.6 28.2	36 8.2 31.3 2.5	441 30.7
15-17 años	256 94.8 19.3 17.8	14 5.2 12.2 1.0	270 18.8
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	1323 92.0	115 8.0	1438 100

4.2. Análisis de la Situación Biológica-Evolutiva según la Edad

Para responder a la cuestión planteada en torno a si las enfermedades que presentan los menores se relacionan con los distintos periodos evolutivos en que se encuentra el niño, en principio se calcularon las distribuciones de frecuencias y porcentajes en base a los grupos de edad establecidos a partir de la prueba estadística Chi^2 . Esto nos posibilitaría establecer, aunque a nivel puramente descriptivo, si los niños padecen más unas enfermedades que otras en las distintas etapas del desarrollo evolutivo.

Pasamos a continuación a estudiar el comportamiento de la variable edad respecto al padecimiento de enfermedades fisiológicas.

Trastornos Visuales. La distribución de trastornos visuales a lo largo del desarrollo evolutivo (Cfr. Tabla Nº 4-6) muestra que dichos trastornos, apenas si tienen incidencia en los primeros años de vida, cobrando mayor relevancia en la preadolescencia (9-14 años) con el 60%, para luego ir descendiendo a partir de los 15 años. La explicación de este fenómeno puede deberse a que los efectos visuales se empiezan a detectar mejor a medida que dicho órgano mediatiza la consecución de otras tareas, como pueden ser las escolares (lecto-escritura), alcanzando su punto máximo entre los 12-14 años. Si bien, a partir de su detección y aplicación de lentes correctores u otros procedimientos apropiados, puede producirse cierta remisión del defecto visual, como lo demuestra la disminución de menores afectados a partir de los 15 años (34.3%).

**TABLA IV-6: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES
DE MENORES CON DEFICIENCIAS VISUALES
EN FUNCION DE LA EDAD**

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	DEFICIENCIAS VISUALES		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
6-8 AÑOS	322 99.1 23.5 22.4	3 .9 4.5 .2	325 22.6
9-11 AÑOS	388 96.5 28.3 27.0	14 3.5 20.9 1.0	402 28.0
12-14 AÑOS	414 93.9 30.2 28.8	27 6.1 40.3 1.9	441 30.7
15-17 AÑOS	247 91.5 18.0 17.2	23 8.5 34.3 1.6	270 18.8
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	1371 95.3	67 4.7	1438 100

Estos datos viene reforzados estadísticamente con la obtención de diferencias significativas con una probabilidad de error inferior al uno por mil, a partir del estadístico Ji cuadrado ($\text{Chi}^2 = 22.643, 3 \text{ g.l.}, p \leq .001$).

**TABLA IV-7: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES
DE MENORES CON DEFICIENCIAS AUDITIVAS
EN FUNCION DE LA EDAD**

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	DEFICIENCIAS AUDITIVAS		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
6-8 AÑOS	324 99.7 22.8 22.5	1 .3 6.3 .1	325 22.6
9-11 AÑOS	397 98.8 27.9 27.6	5 1.2 31.3 .3	402 28.0
12-14 AÑOS	435 98.6 30.6 30.3	6 1.4 37.5 .4	441 30.7
15-17 AÑOS	266 98.5 18.7 18.5	4 1.5 25.0 .3	270 18.8
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	1422 98.9	16 1.1	1438 100

**TABLA IV-8: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES
DE MENORES CON DEFICIENCIAS MOTORAS
EN FUNCION DE LA EDAD**

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	DEFICIENCIAS MOTORAS		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
6-8 AÑOS	324 99.7 22.8 22.5	1 .3 6.3 .1	325 22.6
9-11 AÑOS	397 98.8 27.9 27.6	5 1.2 31.3 .3	402 28.0
12-14 AÑOS	436 98.9 30.7 30.3	5 1.1 31.3 .3	441 30.7
15-17 AÑOS	265 98.1 18.6 18.4	5 1.9 31.3 .3	270 18.8
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	1422 98.9	16 1.1	1438 100

Trastornos Auditivos y Motores. No parece ocurrir lo mismo con las patologías auditivas y motoras (Cfr. Tablas Nº 4-7 y 4-8) que al parecer son menos reversibles una vez iniciadas o detectadas en los menores. Así, comprobamos a través de la distribución de frecuencias y porcentajes que una vez detectadas van aumentando gradualmente con el paso de los años, produciéndose más disfunciones auditivas y motoras de las esperadas teóricamente, a medida que aumenta la edad.

No obstante, hay que destacar que dichas diferencias intergrupos respecto a ambas patologías auditivas y motoras no han alcanzado los valores mínimos de significación estadística para ser tenidos en cuenta, si bien la tendencia observada es la comentada ($\chi^2 = 2.55689$, 3 g.l., $p = .4651$ en trastornos auditivos, y $\chi^2 = 3.31943$, 3 g.l., $p = .3449$ en trastornos motores).

Alteraciones del Lenguaje. Tampoco aparecen diferencias significativas a lo largo del paso de los años entre los menores con y sin alteraciones del lenguaje, como se desprende de los datos reseñados en la Tabla Nº 4-9. Pero en este caso, a diferencia de lo que ocurre con los defectos auditivos y motores, las alteraciones del lenguaje son susceptibles de reeducación y, por tanto, de remisión. Esto queda reflejado en los datos de la siguiente manera: la incidencia de trastornos del lenguaje durante los 6-8 años se sitúa en un 18.2%, aumentando casi en un 50%, a partir de los 9-11 años (35.2%) hasta los 14 (34.1%), para empezar a remitir a partir de los 15 años (12.5%). Si bien, como hemos dicho, esto es tan solo la tendencia observada, pues no han alcanzado los valores de significación estadística mínimos para ser tenidos en cuenta ($\chi^2 =$

4.90759, 3 g.l., $p = .1787$).

**TABLA IV-9: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES
DE MENORES CON TRASTORNOS DE LENGUAJE
EN FUNCION DE LA EDAD**

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	TRASTORNOS DE LENGUAJE		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
6-8 AÑOS	309 95.1 22.9 21.5	16 4.9 18.2 1.1	325 22.6
9-11 AÑOS	371 92.3 27.5 25.8	31 7.7 35.2 2.2	402 28.0
12-14 AÑOS	411 93.2 30.4 28.6	30 6.8 34.1 2.1	441 30.7
15-17 AÑOS	259 95.9 19.2 18.0	11 4.1 12.5 .8	270 18.8
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	1350 93.9	88 6.1	1438 100

Trastornos Alérgicos. La distribución de frecuencias y porcentajes de menores con enfermedades alérgicas a través de los años, que expresan los resultados obtenidos a partir de la Tabla Nº 4-10 ha sido la siguiente: la incidencia de esta enfermedad durante los primeros años se sitúa por debajo de los porcentajes teóricos esperados, aunque la tendencia es gradualmente ascendente a través de los años. No es, sino a partir de los 15 años cuando las alteraciones alérgicas cobran importancia, situándose el porcentaje de sujetos afectados por esta patología (52.9%) por encima de los no alérgicos (18.4%).

Estas diferencias, a pesar de la escasa incidencia, vienen reforzadas por la significación estadística en la prueba Chi^2 con un valor de 13.19359, que para 3 grados de libertad le corresponde una $p \leq .0042$.

Trastornos Digestivos. La distribución de frecuencias y porcentajes de esta patología viene reflejada en la Tabla Nº 4-11. Las diferencias intergrupos entre los que padecen trastornos digestivos y los menores sin problemas digestivos han resultado ser significativos a un nivel de .0225, para un valor de Chi^2 de 9.576 con tres grados de libertad. Dichas diferencias se establecen a favor del grupo sin problemas digestivos hasta los 15 años, donde la tendencia se invierte, alcanzando un porcentaje de 66.7% de menores con problemas frente al 18.6% sin problemas digestivos. Por tanto, hay que resaltar la poca incidencia de este tipo de trastorno a edades tempranas, hasta el punto de que en el grupo de menores de 12 a 14 años no se ha registrado ningún menor con trastornos digestivos. No obstante, la interpretación de este hecho hay que hacerla teniendo en cuenta el reducido número de menores con trastornos

digestivos del total de la muestra (tan sólo 6 sujetos , que supone el 0.4% del total).

**TABLA IV-10: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES
DE MENORES CON TRASTORNOS ALERGICOS
EN FUNCION DE LA EDAD**

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	TRASTORNOS ALERGICOS		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
6-8 AÑOS	323 99.4 22.7 22.5	2 .6 11.8 .1	325 22.6
9-11 AÑOS	399 99.3 28.1 27.7	3 .7 17.6 .2	402 28.0
12-14 AÑOS	438 99.3 30.8 30.5	3 .7 17.6 .2	441 30.7
15-17 AÑOS	261 96.7 18.4 18.2	9 3.3 52.9 .6	270 18.8
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	1421 98.8	17 1.2	1438 100

**TABLA IV-11.: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES
DE MENORES CON TRASTORNOS RESPIRATORIOS
EN FUNCION DE LA EDAD**

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	TRASTORNOS RESPIRATORIOS		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
6-8 AÑOS	322 99.1 22.6 22.4	3 .9 20.0 .2	325 22.6
9-11 AÑOS	399 99.3 28.0 27.7	3 .7 20.0 .2	402 28.0
12-14 AÑOS	438 99.3 30.8 30.5	3 .7 20.0 .2	441 30.7
15-17 AÑOS	264 97.8 18.6 18.4	6 2.2 40.0 .4	270 18.8
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	1423 99.0	15 1.0	1438 100

Trastornos Respiratorios, Circulatorios y Neurológicos.

Las tres enfermedades siguientes consideradas, respiratoria, circulatoria y neurológica, no presentan diferencias significativas intergrupos en su distribución por edades. Hay que subrayar en primer lugar, el reducido número de menores con este tipo de patologías orgánicas: menores con trastornos respiratorios alcanzan la cifra de 15, que representa el 1% de la muestra total; con problemas circulatorios son 8 sujetos, que supone el 0.6% del total y con problemas neurológicos 72 sujetos, equivalente al 5% del total de menores evaluados ($\text{Chi}^2= 4.58758$, 3 g.l., $p = .2046$ para trastornos respiratorios; $\text{Chi}^2= 6.80522$, 3 g.l., $p = .0784$ para trastornos circulatorios y $\text{Chi}^2= 4.28557$, 3 g.l., $p = .2322$ para trastornos neurológicos).

La tendencia en las tres patologías fisiológicas es la misma, los porcentajes de sujetos con las patologías orgánicas referidas se mantienen inferiores a los porcentajes teóricos esperados hasta la edad de 15 años, en que la tendencia se invierte de manera más o menos brusca para alcanzar altas cotas de menores con dichas patologías respecto al porcentaje teórico esperado (Cfr. Tablas Nº 4-12, 4-13 y 4-14).

Otras Enfermedades. Esta variable hace referencia a las enfermedades que padecen actualmente y que no han sido reflejadas en el formulario. Cabe señalar que, dicha variable, al no estar delimitada admite varias enfermedades dándole un contenido más global y genérico. Por tanto, esta variable nos pondrá de manifiesto la tendencia de un menor a ser más o menos enfermizo, sin referirnos en concreto al tipo de enfermedades que tienden a padecer.

**TABLA IV-12.: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES
DE MENORES CON TRASTORNOS DIGESTIVOS
EN FUNCION DE LA EDAD**

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	TRASTORNOS DIGESTIVOS		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
6-8 AÑOS	324 99.7 22.6 22.5	1 .3 16.7 .1	325 22.6
9-11 AÑOS	401 99.8 28.0 27.9	1 1.2 16.7 .1	402 28.0
12-14 AÑOS	441 100.0 30.8 30.7	0 .0 .0 .0	441 30.7
15-17 AÑOS	266 98.5 18.6 18.5	4 1.5 66.7 .3	270 18.8
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	1432 99.6	6 .4	1438 100

**TABLA IV-13.: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES
DE MENORES CON TRASTORNOS CIRCULATORIOS
EN FUNCION DE LA EDAD**

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	TRASTORNOS CIRCULATORIOS		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
6-8 AÑOS	325 100 22.7 22.6	0 .0 .0 .0	325 22.6
9-11 AÑOS	401 99.8 28.0 27.9	1 1.2 12.5 .1	402 28.0
12-14 AÑOS	438 99.3 30.6 30.5	3 .7 37.5 .2	441 30.7
15-17 AÑOS	266 98.5 18.6 18.5	4 1.5 50.0 .3	270 18.8
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	1430 99.4	8 .6	1438 100

**TABLA IV-14.: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES
DE MENORES CON TRASTORNOS NEUROLOGICOS
EN FUNCION DE LA EDAD**

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	TRASTORNOS NEUROLOGICOS		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
6-8 AÑOS	315 96.9 23.1 21.9	10 3.1 13.9 .7	325 22.6
9-11 AÑOS	382 95.0 28.0 26.6	20 5.0 27.8 1.4	402 28.0
12-14 AÑOS	417 94.6 30.5 29.0	24 5.4 33.3 1.7	441 30.7
15-17 AÑOS	252 93.3 18.4 17.5	18 6.7 25.0 1.3	270 18.8
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	1366 95.0	72 5.0	1438 100

Tal y como puede apreciarse en la Tabla N° 4-15, la distribución de esta variable en base a los grupos de edad establecidos presenta diferencias estadísticamente significativas clasificadas de la siguiente manera:

Los porcentajes de menores que han padecido *otras enfermedades* van aumentando gradualmente a medida que avanza la edad. Así, en el grupo de niños de 6 a 8 años encontramos un 6.1% que padecen *otras enfermedades*, frente al 23.2% que no. Este porcentaje aumenta hasta el 14.3%, frente al 28.4% a lo largo de los años 12-14. A partir de los 15 años hasta los 17, la tendencia a padecer enfermedades es de 36.7%, superando así al grupo de los no enfermizos que se sitúa en un lugar ligeramente inferior de 30.5%, incrementándose la diferencia en esta tendencia con mucho, a partir de los 18 años (42.9% vs. 17.9%).

Los datos obtenidos a partir de la prueba Ji cuadrado, para establecer los efectos moduladores de la variable edad respecto al hecho de haber padecido o no enfermedades a lo largo de los años muestran, como era de esperar, un aumento gradual de menores con enfermedades padecidas a lo largo de su vida, a medida que aumenta la edad.

Enfermedades Padecidas con anterioridad. Como se desprende de la Tabla N° 4-16, a pesar del aumento gradual de menores que van acumulando enfermedades padecidas con el paso de los años, durante los dos primeros evolutivos aquí considerados, el porcentaje de menores con enfermedades en su haber es inferior al de los que no han padecido enfermedades (14.4% vs. 23.6% en los niños de 6-8 años, y 20.9% vs. 28.8%

**TABLA IV-15.: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES
DE MENORES CON OTROS TIPOS DE ENFERMEDADES
EN FUNCION DE LA EDAD**

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	OTRAS ENFERMEDADES		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
6-8 AÑOS	322 99.1 23.2 22.4	3 .9 6.1 .2	325 22.6
9-11 AÑOS	395 98.3 28.4 27.5	7 1.7 14.3 .5	402 28.0
12-14 AÑOS	423 95.9 30.5 29.4	18 4.1 36.7 1.3	441 30.7
15-17 AÑOS	249 92.2 17.9 17.3	21 7.8 42.9 1.5	270 18.8
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	1389 96.6	49 3.4	1438 100

6

**TABLA IV-17.: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES
DE MENORES QUE HAN PADECIDO ENFERMEDADES IMPORTANTES
EN FUNCION DE LA EDAD**

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	ENFERMEDADES PADECIDAS		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
6-8 AÑOS	303 93.2 23.6 21.1	22 6.8 14.4 1.5	325 22.6
9-11 AÑOS	370 92.0 28.8 25.7	32 8.0 20.9 2.2	402 28.0
12-14 AÑOS	393 89.1 30.6 27.3	48 10.9 31.4 3.3	441 30.7
15-17 AÑOS	219 81.1 17.0 15.2	51 18.9 33.3 3.5	270 18.8
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	1285 89.4	153 10.6	1438 100

en niños de 9-11 años). Es a partir de los 12 años cuando se invierte la tendencia, siendo más alto el porcentaje de menores que han padecido

alguna enfermedad a lo largo de los años, que el de los que no cuentan con ninguna enfermedad en su haber (31.4% vs. 30.6% en el grupo de 12-14 años, y 33.3% vs. 17% en el grupo de 15 a 17 años).

Como conclusiones de este apartado referido a las enfermedades podemos apuntar la tendencia a aumentar, a medida que la edad avanza, el porcentaje de menores que acumulan enfermedades en su haber, siendo despreciable, en general, el número de menores que han padecido enfermedades agrupados en el primer período evolutivo establecido (6-8 años).

Profundizando algo más, podemos apuntar ciertas diferencias de actuación intragrupo. Por una parte, en algunas de ellas se produce una remisión parcial con el paso de los años, acumulándose los sujetos en edades intermedias, tales como los defectos visuales, alteraciones del lenguaje..., mientras que en otras, la tendencia es a ir aumentando el número de sujetos aquejados de dicha dolencia con el paso de los años, entre ellas se encuentran las de tipo motor, alérgico, digestiva, respiratoria, circulatoria...

4.3. Análisis de la Situación Escolar según Edad.

Siguiendo con la misma metodología para seguir profundizando en los efectos moduladores de la variable edad, hemos estudiado en qué medida afecta a la situación escolar del menor. Como medida de la situación escolar hemos tomado el cociente intelectual, necesidad de recibir educación especial, problemas de rendimiento y cursos repetidos.

Cociente Intelectual. La visión minuciosa de los resultados, que vienen expuestos en la Tabla Nº 4-17 nos muestran que la distribución de frecuencias y porcentajes del Cociente Intelectual, medido a través de pruebas psicométricas, ha sido similar a la de la Población Normal. En el período de 6 a 8 años, la curva es perfecta, con 3.1% en ambos extremos, 18.5% en los medios, y 57.2% en el valor central.

Resulta curioso resaltar que en los dos períodos evolutivos extremos de 6-8 años y de 15-17, la distribución adquiere la forma de la Curva Normal perfecta y en los períodos evolutivos medios que abarcan de 9 a 14 años, la distribución sigue siendo de la Curva Normal, pero con un ligero engrosamiento de la cola izquierda. Es decir, que la tendencia es a acumularse en mayor medida en las casillas correspondientes a valores de coeficientes intelectual bajos.

A la vista de lo cual, parece ser que la falta de estimulación e interés por parte de los padres influye en el desarrollo del coeficiente intelectual, potencialmente normal, como lo demuestra la distribución establecida en las edades de 6 a 8 años, que es en gran medida la edad en

que los menores son abandonados en las instituciones. A partir de los 9 y hasta los 14 años se deja ver la influencia negativa de la separación de los padres con una tendencia a mayor acumulación en valores bajos del coeficiente intelectual, observandose cierta tendencia a normalizarse de nuevo a los 15-17 años, lo cual podría interpretarse como una maduración del menor que hace que supere la situación familiar en pro de su desarrollo.

TABLA IV-17 : DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DEL COCIENTE INTELECTUAL EN FUNCION DE LA EDAD

FRECUENCIA % DE FILA % COLUMNAS % TOTAL	C O C I E N T E - I N T E L E C T U A L					TOTAL FILA % FILA
	20-60	61-75	76-90	91-110	>110	
6-8 AÑOS	9 3.1 11.2 .7	53 18.2 17.3 4.0	167 57.2 24.0 12.5	54 18.5 25.4 4.1	9 3.1 26.5 .7	292 21.9
9-11 AÑOS	32 8.6 40.0 2.4	82 22.0 26.7 6.2	195 52.4 28.0 14.7	57 15.3 26.8 4.3	6 1.6 17.6 .5	372 27.9
12-14 AÑOS	28 6.8 35.0 2.1	108 26.1 35.2 8.1	217 52.4 31.1 16.3	51 12.3 23.9 3.8	10 2.4 29.4 .8	414 31.1
15-17 AÑOS	11 4.3 13.7 .8	64 25.3 20.8 4.8	118 46.6 16.9 8.9	51 20.2 23.9 3.8	9 3.6 26.5 .7	253 19.0
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	80 6.0	307 23.1	697 52.4	213 16.0	34 2.6	1331 100

Estas diferencias vienen reforzadas a nivel estadístico, mediante la prueba Ji cuadrado, al alcanzar un nivel de significación superior al uno por cien ($\text{Chi}^2 = 28.28754$, 12 g.l., $p \leq .005$).

No obstante hay que tener en cuenta también el factor internamiento como variable mediadora de desarrollo psíquico del menor.

Educación Especial. La distribución de frecuencias y porcentajes de sujetos que no pueden seguir la escolaridad normal, necesitando educación especial, en función de la edad del menor no ha alcanzado diferencias significativas (Cfr. Tabla Nº 4-18). Es decir, que la necesidad de recibir educación especial no viene determinada por la edad del sujeto, sino que se distribuye de manera similar en todos los períodos evolutivos considerados ($\text{Chi}^2 = 4.99797$, 3 g.l., $p = .1719$).

Problemas de Rendimiento. En la Tabla Nº 4-19 encontramos la distribución de frecuencias y porcentajes de menores institucionalizados que presentan problemas de rendimiento a lo largo de la escolarización. De ella se desprende un aumento gradual de sujetos con problemas de rendimiento de manera paralela a la edad. Destacar que son 548 los sujetos que tienen problemas de rendimiento escolar y que a partir de los 9 años, el porcentaje de menores con problemas es relativamente superior al de sin problemas de rendimiento (28.1% vs. 27.9% a los 9-11 años; 33.2% vs. 29.1% a los 12-14 años; y 20.3% vs. 17.9% a los 15-17 años).

Cursos Repetidos. En la Tabla Nº 4-20 encontramos la

distribución de frecuencias y porcentajes de cursos repetidos a lo largo de la escolarización según la edad del menor.

TABLA IV-18.: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES QUE RECIBEN EDUCACION ESPECIAL EN FUNCION DE LA EDAD

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	EDUCACION ESPECIAL		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
6-8 AÑOS	270 83.1 22.7 18.8	55 16.9 22.3 3.8	325 22.6
9-11 AÑOS	320 79.6 26.9 22.3	82 20.4 33.2 5.7	402 28.0
12-14 AÑOS	369 83.7 31.0 25.7	72 16.3 29.1 5.0	441 30.7
15-17 AÑOS	232 85.9 19.5 16.1	38 14.1 15.4 2.6	270 18.8
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	1191 82.8	247 17.2	1438 100

**TABLA IV-19.: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES
DE MENORES CON PROBLEMAS DE RENDIMIENTO ACADEMICO
EN FUNCION DE LA EDAD**

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	PROBLEMAS DE RENDIMIENTO		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
6-8 AÑOS	224 68.9 25.2 15.6	101 31.1 18.4 7.0	325 22.6
9-11 AÑOS	248 61.7 27.9 17.2	154 38.3 28.1 10.7	402 28.0
12-14 AÑOS	259 58.7 29.1 18.0	182 41.3 33.2 12.7	441 30.7
15-17 AÑOS	159 58.9 17.9 11.1	111 41.1 20.3 7.7	270 18.8
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	890 61.9	548 38.1	1438 100

**TABLA IV-20.: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES
DE MENORES CON CURSOS REPETIDOS
EN FUNCION DE LA EDAD**

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	CURSOS REPETIDOS		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
6-8 AÑOS	277 85.2 28.0 19.3	48 14.8 10.7 3.3	325 22.6
9-11 AÑOS	283 70.4 28.6 19.7	119 29.6 26.5 8.3	402 28.0
12-14 AÑOS	274 62.1 27.7 19.1	167 37.9 37.2 11.6	441 30.7
15-17 AÑOS	155 57.4 15.7 10.8	115 42.6 25.6 8.0	270 18.8
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	989 68.8	449 31.2	1438 100

Similar situación a la de problemas de rendimiento encontramos en esta variable. Ha sido diferenciada con niveles máximos de significación por la edad de los menores, de manera que a mayor edad, mayor acumulación de cursos repetidos por los sujetos ($\chi^2 = 66.78606$, 3 g.l., $p \leq .001$). Cabe destacar que el porcentaje total de sujetos que han repetido algún curso a lo largo de la escolarización es el 31.2%, que supone 449 sujetos, dato estrechamente relacionado con el de sujetos con problemas de rendimiento.

4.4. Análisis de la Adaptación Socio-Escolar según la Edad

Aquí evaluamos el grado de adaptación socio-escolar que presentan los menores internos en alguna institución según el período evolutivo del mismo. Como medida de la Adaptación psicosocial hemos considerado el grado de conflictividad en cuanto a problemas emocionales y problemas con la justicia; la Adaptación Escolar ha sido evaluada a partir de las siguientes variables: Cociente Intelectual, Regularidad de Asistencia a Clase, Adaptación al Trabajo Escolar, al Profesorado, a Compañeros, a la Escuela en general, Conducta en el Aula, Capacidad Intelectual cuando es evaluada por el Profesor o Educadores y Rendimiento Escolar. Estas variables han sido evaluadas por el profesor mediante una escala tipo Likert de cinco puntos con las siguientes puntuaciones: Malo, Regular, Bueno, Muy Bueno .

Hemos de hacer notar que la adaptación escolar la hemos puesto en relación con la edad mediante el estadístico Análisis de Varianza, pues, a diferencia de las variables anteriores con valores nominales, ésta ha sido evaluada con valores cuantitativos, lo que nos permitía utilizar esta prueba considerada de mayor precisión estadística y, sobretodo, porque la estructura de las variables nos posibilitan su utilización.

Aunque en las tablas que siguen presentamos en conjunto todas las variables independientes en su relación con la edad, a cada una le corresponde un análisis de varianza. Hemos pretendido efectuar estudios de la variable independiente sobre cada una de las variables criterio, por lo

**TABLA IV- 21 ANALISIS DE VARIANZA DE LA VARIABLES
ADAPTACION ESCOLAR Y SUS DESVIACIONES MEDIAS
DE LOS DISTINTOS GRUPOS DE LA VARIABLE EDAD**

COCIENTE INTELECTUAL

SC	G.L.	M.C	F	p
11.015	3	3.672	5.212	.001

EDAD (N)	6-8 (285)	9-11(368)	12-14(413)	15-17(243)
	.14	-.06	-.09	.07

REGULARIDAD DE ASISTENCIA A CLASE

SC	G.L.	M.C	F	p
35.674	3	11.891	18.649	.000

EDAD (N)	6-8 (285)	9-11(368)	12-14(413)	15-17(243)
	.20	.03	.02	-.31

ADAPTACION AL TRABAJO ESCOLAR

SC	G.L.	M.C	F	p
.674	3	.225	.346	.792

EDAD (N)	6-8 (285)	9-11(368)	12-14(413)	15-17(243)
	.01	.03	-.01	-.04

ADAPTACION AL PROFESORADO

SC	G.L.	M.C	F	p
14.203	3	4.734	9.616	.000

EDAD (N)	6-8 (285)	9-11(368)	12-14(413)	15-17(243)
	.14	.07	-.09	-.12

ADAPTACION A LOS COMPAÑEROS

SC	G.L.	M.C	F	P
10.927	3	3.642	6.971	.000

EDAD (N)	6-8 (285)	9-11(368)	12-14(413)	15-17(243)
	.17	-.02	-.06	-.07

ADAPTACION A LA ESCUELA EN GENERAL

SC	G.L.	M.C	F	P
12.524	3	4.175	8.133	.000

EDAD (N)	6-8 (285)	9-11(368)	12-14(413)	15-17(243)
	.17	.03	-.04	-.17

CONDUCTA MANTENIDA EN EL AULA

SC	G.L.	M.C	F	P
4.070	3	1.357	2.637	.048

EDAD (N)	6-8 (285)	9-11(368)	12-14(413)	15-17(243)
	.10	-.09	-.02	.02

CAPACIDAD INTELECTUAL

SC	G.L.	M.C	F	P
2.397	3	.799	.897	.442

EDAD (N)	6-8 (285)	9-11(368)	12-14(413)	15-17(243)
	.04	-.03	-.05	.08

RENDIMIENTO ESCOLAR

SC	G.L.	M.C	F	P
7.111	3	2.370	2.706	.044

EDAD (N)	6-8 (285)	9-11(368)	12-14(413)	15-17(243)
	.06	.01	-.12	.11

que no habrá que buscar en los resultados efectivos de interacción en las variables estudiadas. Los resultados pueden observarse en la Tabla Nº 4-21 que pasamos a comentar.

El hecho de que la adaptación escolar sea modulada por la edad del sujeto se ve reflejado claramente en las diferencias significativas intergrupos que presentan casi todas las variables criterio analizadas. Todas ellas se refieren a aspectos escolares, si bien no todas presentan la misma relación respecto a la edad.

Las diferencias son altamente significativas ($p \leq .001$) en cinco de ellas, de las cuales, tres hacen referencia específicamente a la Adaptación (al Profesorado, a Compañeros, a Escuela) y las otras dos Regularidad en la Asistencia a Clase y Cociente Intelectual medido a través de pruebas psicométricas.

El Rendimiento Escolar y la Conducta mantenida en el Aula, también mantienen una relación significativa con el período evolutivo del menor, aunque algo inferior a las anteriores ($p \leq .05$).

Por último, la Adaptación al Trabajo Escolar y la Capacidad Intelectual valorada por los profesores a partir de la escala tipo Likert, no ofrecen diferencias significativas.

Resulta curioso que el Cociente Intelectual aparezca altamente relacionado con la edad y la Capacidad Intelectual, variable aparentemente similar a la anterior, diste mucho de relacionarse con la misma variable

criterio. Bien la explicación de este hecho reside en que una vez más la medición de la Capacidad Intelectual resulta más fiable cuando se valora mediante pruebas psicométricas adecuadas al respecto, que cuando la valoración se hace en base al criterio del profesor. Es innegable que las valoraciones del profesor tienden a ser más homogéneas y, por tanto, no discriminan entre buenos, menos buenos y mejores. Es más, el Cociente Intelectual medido con los tests ha sido estudiado en su relación con la edad a través de dos pruebas estadísticas, Chi^2 (Tabla Nº 4-17) y ANOVA, y en ambos casos se ha comprobado la estrecha relación entre el Coeficiente Intelectual y la edad del sujeto ($p \leq .001$).

La direccionalidad de estas diferencias son todas coherentes con lo que cabría esperar. En las variables que han obtenido máximos niveles de significación, la tendencia ha sido uniforme también. De manera que, el mayor nivel de Adaptación Escolar corresponde a edades inferiores, disminuyendo a medida que aumenta la edad. Por tanto, lo escolar parece ser uno de los aspectos más afectados por la separación y abandono de los padres, siendo los más mayores los que presentan mayor rechazo a la escuela.

Esta tendencia, generalizada en la mayoría de las variables, varía ligeramente en la variable Conducta en el Aula, Rendimiento Escolar y Capacidad Intelectual.

En la variable Conducta en el Aula, también se produce una tendencia a empeorar la conducta en el aula con el paso de la edad, pero en vez de ir degradándose paulatinamente, en el segundo período evolutivo de

9-11 años, se produce un salto cualitativo, situándose a la cabeza en cuanto a mal comportamiento en el aula, hecho éste que podría interpretarse como una necesidad más imperiosa en estas edades de llamar la atención como una forma cualquiera de rebelarse ante la situación que le toca vivir.

En las otras dos variables la Capacidad Intelectual valorada por el profesor y Rendimiento Escolar, la direccionalidad de las diferencias han sido similares. Tal como cabía esperar, tanto la capacidad intelectual como el rendimiento escolar se ven afectados negativamente, de manera que cuanto más tiempo permanecen separados de sus padres, menor capacidad intelectual y peor rendimiento académico. Pero hay que hacer notar que a partir de los 15 años se produce un cambio cualitativo, invirtiéndose la tendencia de forma que, de los 15 a los 17 años es el período en que son calificados con mejor rendimiento y capacidad intelectual.

Problemas Emocionales. Volviendo con el estadístico Ji cuadrado, estudiaremos la distribución de frecuencias y porcentajes de menores con problemas emocionales, en base a los grupos de edad dispuestos (Cfr. Tabla Nº 4-22).

En esta situación vemos cómo el porcentaje de menores con problemas emocionales va aumentando a medida que aumenta la edad, pasando del 20% en el período de 6 a 8 años al 37% a los 15-17 años.

Analizando las diferencias establecidas intragrupos observamos que dichas diferencias se sitúan a favor de los menores sin problemas hasta la edad de 14 años, a partir de aquí se invierte la tendencia, siendo

mayor el porcentaje de menores con problemas emocionales que sin dichos problemas. Dicha tendencia viene reforzada estadísticamente por el alto nivel de significación alcanzado superior al uno por mil ($\chi^2 = 21.71298$, 3 g.l., $p \leq .001$).

**TABLA IV- 22 DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES
DE MENORES CON PROBLEMAS EMOCIONALES
EN FUNCION DE LA EDAD**

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	PROBLEMAS EMOCIONALES		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
6-8 AÑOS	260 80.0 25.2 18.1	65 20.0 16.0 4.5	325 22.6
9-11 AÑOS	291 72.4 28.2 20.2	111 27.6 27.3 7.7	402 28.0
12-14 AÑOS	310 70.3 30.1 21.6	131 29.7 32.2 9.2	441 30.7
15-17 AÑOS	170 63.0 16.5 11.8	100 37.0 24.6 7.0	270 18.8
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	1031 71.7	407 28.3	1438 100

Ello indica que la situación de abandono o institucionalización afecta de manera negativa en el desarrollo emocional del sujeto, agudizándose cada vez más a medida que el menor toma conciencia del problema.

TABLA IV-23: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON PROBLEMAS CON LA JUSTICIA EN FUNCION DE LA EDAD

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	PROBLEMAS CON LA JUSTICIA		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
6-8 AÑOS	321 98.8 24.4 22.3	4 1.2 3.3 .3	325 22.6
9-11 AÑOS	393 97.8 29.8 27.3	9 2.2 7.5 .6	402 28.0
12-14 AÑOS	387 87.8 29.4 26.9	54 12.2 45.0 3.8	441 30.7
15-17 AÑOS	217 80.4 16.5 15.1	53 19.6 44.2 3.7	270 18.8
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	1318 91.7	120 8.3	1438 100

Problemas con la Justicia. En la Tabla Nº 4-23 encontramos la distribución de frecuencias y porcentajes de los menores que han tenido problemas con la justicia en base a la edad de éstos. Efectuada la prueba estadística χ^2 obtenemos diferencias intergrupos con niveles máximos de significación ($\chi^2 = 94.825$, 3 g.l. $p \leq .0001$). La tendencia en que dichas diferencias se han establecido es la siguientes: se observa una graduación escalonada que va incrementándose con la edad. Es decir, a mayor edad mayor es el porcentaje de menores involucrados en las conductas antisociales que requiere la intervención de Justicia, pasando de un 1.2% a los 6-8 años a 2.2% a los 9-11; 12.2% a los 12-14 y 19.6% a los 15-17 años. Reseñar por último, que comparando los porcentajes relativos intragrupos en los períodos de edad clasificados constatamos un sensible aumento de menores que se han visto involucradas con la justicia a partir de los 12 años, invirtiéndose la tendencia respecto a las edades 6-8 y 9-11. Es decir, que hasta los 11 años los porcentajes relativos intragrupos son superiores en el grupo de menores sin problemas, a partir de los 12 años son superiores el grupo de sujetos con problemas.

Como conclusiones de la Adaptación Psicosocial del menor cabe destacar que, si bien la causa de la indaptación, en cuanto a problemas emocionales y con la justicia, no proviene del internamiento del sujeto, si podemos afirmar que, efectos beneficiosos en reducir la inadaptación no produce. El aspecto más afectado por el internamiento es el aspecto psico-afectivo con problemas emocionales y por último, el social con problemas con la justicia.

**5. SITUACION BIOLOGICOEVOLUTIVA Y PSICOSOCIAL DEL MENOR
EN FUNCION DE LA PROBLEMATICIDAD FAMILIAR.**

5.1. Situación del Menor según la problematicidad del Padre.

**5.1.1. Desarrollo Psicobiológico según la Problematicidad del
Padre**

**5.1.2. Desarrollo Psicosocial según la Problematicidad del
Padre**

5.2. Situación del Menor según la problematicidad de la Madre.

**5.2.1. Desarrollo Psicobiológico según la Problematicidad de la
Madre**

**5.2.2. Desarrollo Psicosocial según la Problematicidad de la
Madre**

5. SITUACION BIOLOGICOEVOLUTIVA Y PSICOSOCIAL DEL MENOR EN FUNCION DE LA PROBLEMATICIDAD FAMILIAR.

En este apartado pretendemos estudiar la situación del menor en función de la **Problematicidad** de cada uno de los padres. Por problematicidad de los padres entendemos que presenten alguno de los siguientes aspectos: **drogadicción, alcoholismo, abandono, padres desconocidos, fallecimiento de uno de los padres, enfermedad psíquica o física, malos tratos, abuso sexual, problemas con la justicia, estancia en prisión, mendicidad de los padres y relación con la prostitución.**

A partir de todos estos aspectos hemos creado una nueva variable que agrupa a todos los padres de la muestra según que hayan puntuado positivamente en alguno de estos aspectos o no lo hayan hecho. En función de estas nuevas variables agrupadoras (una caracterizadora de la problematicidad paterna, y otra de la problematicidad materna) analizaremos la situación del menor institucionalizado, primero en función de la problematicidad del padre y en segundo lugar en base a la de la madre, y tomando en consideración las diferencias de distribución en dichos grupos de los distintos sujetos clasificados según las demás variables definidoras de su situación personal. En los múltiples análisis que iremos comentando a lo largo de la exposición, la problematicidad de los padres aparecerán reflejadas en la parte izquierda de la tabla con los valores de **no problematicidad** del padre o de la madre en la parte superior y el valor **problematicidad**, bien del padre bien de la madre, en la casilla inferior de la tabla.

Las variables referidas a la situación de los menores aparecerán reflejadas en la parte superior de las tablas con los valores de presencia/ausencia de la variable que en cada momento se analice. Por último, señalar que en aras de la claridad y brevedad de la exposición, tan solo nos detendremos en aquellos aspectos que hayan resultado relevantes en los análisis.

5.1. Situación del menor en según la problematicidad del Padre.

Centrándonos en primer lugar en los efectos de la problematicidad del Padre distinguiremos, en el mismo, los correspondientes al análisis de los Aspectos Psicobiológico, y los Aspectos Psicosociales, lo que dará lugar a las dos puntos que siguen a continuación.

5.1.1. Desarrollo Psicobiológico según la Problematicidad del Padre

En este apartado lo más destacable, desde una perspectiva general, es la no diferenciación significativa intergrupos, en casi ninguna de las variables estudiadas. Del apartado evolutivo referido a enuresis encopresis, tan solo encontramos diferencias intergrupos en la variable global enurencopresis (enuresis-encopresis).

Enuresis-Encopresis. Como nos muestra la Tabla V-1., el total de sujetos con problemas de enuresis o encopresis es 137, de los cuales,

el 22.6% tienen padre sin problemática social, frente al 77.4% de sujetos cuyo padre presenta algún tipo de problemática social. Estas diferencias cobran mayor relevancia al resultar estadísticamente significativas con una probabilidad de error inferior al uno por cien ($\chi^2 = 6.50429$, 1 g.l. y $p < .01$). De aquí se deduce que, los menores institucionalizados cuyo padre presenta algún tipo de problemática social, tienden a presentar con mayor frecuencia trastornos enuréticos o encopresicos que el resto de los sujetos.

TABLA V-1 : DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON TRASTORNOS ENURETICOS-ENCOPRESICOS EN FUNCION DE LA PROBLEMATICIDAD DEL PADRE

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL		ENURESIS-ENCOPRESIS		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
P R O B L E M A T I C A	NO	507 94.2 33.7 30.9	31 5.8 22.6 1.9	538 32.8
	SI	997 90.4 66.3 60.8	106 9.6 77.4 6.5	1103 67.2
TOTAL COLUMNA % COLUMNA		1504 91.7	137 8.3	1641 100

La misma tendencia, a la no significación intergrupos, encontramos en el grupo de enfermedades estudiadas. Tan sólo se han diferenciado significativamente cuando hemos agrupado todas las enfermedades en la variable global **enfermedades**. La direccionalidad de los resultados también han oscilado según las enfermedades. Por ejemplo, en los defectos de la vista, lenguaje, respiratoria, neurológica, otras enfermedades y enfermedades importantes padecidas (Tablas Nº V-2, V-3, V-4, V-5, V-6, V-7) se observa cierta tendencia en los menores internos, cuyo padre presenta problemática social, a tener una mayor predisposición hacia ellas.

TABLA V -2 : DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON TRASTORNOS VISUALES EN FUNCION DE LA PROBLEMATICIDAD DEL PADRE

		TRASTORNOS VISUALES		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
P R O B L E M A T I C A	NO	521 96.8 33.2 31.7	17 3.2 23.6 1.0	538 32.8
	SI	1048 95.0 66.8 63.9	55 5.0 76.4 3.4	1103 67.2
TOTAL COLUMNA % COLUMNA		1569 95.6	72 4.4	1641 100

**TABLA V -3: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES
DE MENORES CON TRASTORNOS DEL LENGUAJE EN FUNCION
DE LA PROBLEMATICIDAD DEL PADRE**

		TRASTORNOS DE LENGUAJE		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
P R O B L E M A T I C A	NO	512 95.2 33.3 31.2	26 4.8 25.2 1.6	538 32.8
	SI	1026 93.0 66.7 62.5	77 7.0 74.8 4.7	1103 67.2
	TOTAL COLUMNA	1538	103	1641
	% COLUMNA	93.7	6.3	100

**TABLA V -4: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES
DE MENORES CON TRASTORNOS RESPIRATORIOS EN FUNCION
DE LA PROBLEMATICIDAD DEL PADRE**

		TRASTORNOS RESPIRATORIOS		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
P R O B L E M A T I C A	NO	534 99.3 32.9 32.5	4 .7 25.0 .2	538 32.8
	SI	1091 98.9 67.1 66.5	12 1.1 75.0 .7	1103 67.2
	TOTAL COLUMNA	1625	16	1641
	% COLUMNA	99.0	1.0	100

TABLA V -5: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON TRASTORNOS NEUROLOGICOS EN FUNCION DE LA PROBLEMATICIDAD DEL PADRE

		TRASTORNOS NEUROLOGICOS		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
P R O B L E M A T I C A	NO	515	23	538
		95.7	4.3	
	SI	33.0	28.4	1103
		31.4	1.4	
TOTAL COLUMNA		1560	81	1641
% COLUMNA		95.1	4.9	100

TABLA V. -6 : DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON OTRAS ENFERMEDADES EN FUNCION DE LA PROBLEMATICIDAD DEL PADRE

		OTRAS ENFERMEDADES		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
P R O B L E M A T I C A	NO	527	11	538
		98.0	2.0	
	SI	33.2	20.4	1103
		32.1	.7	
TOTAL COLUMNA		1060	43	1103
% COLUMNA		96.1	3.9	67.2
		66.8	79.6	
		64.6	2.6	
TOTAL COLUMNA		1587	54	1641
% COLUMNA		96.7	3.3	100

TABLA V - 7: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON ENFERMEDADES PADECIDAS CON ANTERIORIDAD EN FUNCION DE LA PROBLEMATICIDAD DEL PADRE

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL		ENFERMEDADES PADECIDAS		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
P R O B L E M A T I C A	NO	489 90.9 33.4 29.8	49 9.1 28.0 3.0	538 32.8
	SI	977 88.6 66.6 59.5	126 11.4 72.0 7.7	1103 67.2
TOTAL COLUMNA % COLUMNA		1466 89.3	175 10.7	1641 100

En las demás enfermedades: auditiva, motora, alérgica, digestiva y circulatoria, se invierte la tendencia. Es decir, que los menores institucionalizados y padre con problemática social son los que tienden a padecerlas en menor probabilidad (Cfr. Tablas N° V-8, V-9, V-10, V-11, V-12).

**TABLA V -8 : DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES
DE MENORES CON TRASTORNOS AUDITIVOS EN FUNCION
DE LA PROBLEMATICIDAD DEL PADRE**

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL		TRASTORNOS AUDITIVOS		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
P R O B L E M A T I C I D A D	NO	535 99.4 3.0 32.6	3 .6 15.8 .2	538 32.8
	SI	1087 98.5 67.0 66.2	16 1.5 84.2 1.0	1103 67.2
	TOTAL COLUMNA	1622	19	1641
	% COLUMNA	98.8	1.2	100

**TABLA V -9 : DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES
DE MENORES CON DEFICIENCIAS MOTORAS
EN FUNCION DE LA PROBLEMATICIDAD DEL PADRE**

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL		DEFICIENCIAS MOTORAS		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
P R O B L E M A T I C I D A D	NO	529 98.3 32.6 32.2	9 1.7 45.0 .5	538 32.8
	SI	1092 99.0 67.4 66.5	11 1.0 55.0 .7	1103 67.2
	TOTAL COLUMNA	1621	20	1641
	% COLUMNA	98.8	1.2	100

**TABLA V -10: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES
DE MENORES CON TRASTORNOS ALERGICOS
EN FUNCION DE LA PROBLEMATICIDAD DEL PADRE**

		TRASTORNOS ALERGICOS		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
P R O B L E M A T I C A	NO	528	10	538
		98.1	1.9	
	SI	32.6	47.6	32.8
		32.2	.6	
		1092	11	1103
		99.0	1.0	67.2
		67.4	52.4	
		66.5	.7	
TOTAL COLUMNA		1620	21	1641
% COLUMNA		98.7	1.3	100

**TABLA V. -11: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES
DE MENORES CON ENFERMEDADES DE TIPO DIGESTIVO
EN FUNCION DE LA PROBLEMATICIDAD DEL PADRE**

		TRASTORNOS DIGESTIVOS		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
P R O B L E M A T I C A	NO	537	1	538
		99.8	.2	
	SI	32.8	16.7	32.8
		32.7	.1	
		1098	5	1103
		99.5	.5	67.2
		67.2	83.3	
		66.9	.3	
TOTAL COLUMNA		1635	6	1641
% COLUMNA		99.6	.4	100

**TABLA V -12 : DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES
DE MENORES CON ENFERMEDADES DE TIPO CIRCULATORIO
EN FUNCION DE LA PROBLEMATICIDAD DEL PADRE**

		TRASTORNOS CIRCULATORIOS		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
P R O B L E M A T I C A	NO	536 99.6 32.8 32.7	2 .4 25.0 .1	538 32.8
	SI	1097 99.5 67.2 66.8	6 .5 75.0 .4	1103 67.2
TOTAL COLUMNA % COLUMNA		1633 99.5	8 .5	1641 100

Quede claro que en ninguna de ellas se han alcanzado niveles de significación estadística, en las pruebas de diferencias intergrupos, por lo que sólo podemos señalar la tendencia en que apuntan los resultados, sin que se puedan realizar afirmaciones de constatación de diferencias, en sentido estadístico estricto.

Enfermedades. Cuando las enfermedades han sido tratadas de forma conjunta a través de la variable **enfermedades**, las distribuciones se diferencian significativamente. Como podemos comprobar en la Tabla Nº V-13, donde se recogen los datos correspondientes a la variable que nos ocupa, el porcentaje total de sujetos afectados por alguna de las enfermedades estudiadas es el 16.7%. De éstos 274 sujetos que han padecido alguna de las enfermedades anteriores, hay 172 sujetos que supone el 62.8% cuyo padre presenta algún tipo de problemática social, frente a 102 sujetos (37.2%) que tienen padre sin problemática social.

TABLA V. -13: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON ALGUNA ENFERMEDAD EN FUNCION DE LA PROBLEMATICIDAD DEL PADRE

		ENFERMEDADES		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
P R O B L E M A T I C A	NO	600 85.5 43.9 36.6	102 14.5 37.2 6.2	702 42.8
	SI	767 81.7 56.1 46.7	172 18.3 62.8 10.5	939 57.2
TOTAL COLUMNA % COLUMNA		1367 83.3	274 16.7	1641 100

Efectuada la prueba de diferencias intergrupos, a partir de dicha distribución de los datos, arroja un valor de $\chi^2 = 3.87489$, que para un grado de libertad le corresponde un nivel de significación de $p < .0490$. A partir de esta diferenciación estadística podemos concluir que, se observa una mayor tendencia, en los menores institucionalizados cuyo padre presenta problemática personal o social relevante, a padecer algún tipo de enfermedad que el resto de los sujetos, si bien esta predisposición no se presenta en ninguna enfermedad en particular. También se constata, aunque indirectamente, la importancia de la problemática paterna en el abandono de los menores, ya que la mayoría de los sujetos institucionalizados, el padre presenta alguna problemática personal o social (57.2%), frente al 42.8% con padre sin problemática personal o social.

5.1.2. Desarrollo Psicoescolar según la Problematicidad del Padre

Educación Especial, Cursos Repetidos y Problemas de Rendimiento. Estas son las variables que estudiamos a continuación a través de las Tablas Nº V-14, V-15 y V-16. Dada la homogeneidad de sus resultados, haremos el comentario conjuntamente.

Resaltar, que las tres variables en su tratamiento individual han alcanzado diferencias estadísticamente significativas, con una neta influencia de la problemática del padre en acentuar la presencia de cursos repetidos, problemas de rendimiento y necesidad de educación

especial. También resulta interesante destacar los porcentajes de sujetos en cada variable.

TABLA V -14 : DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES QUE RECIBEN EDUCACION ESPECIAL EN FUNCION DE LA PROBLEMATICIDAD DEL PADRE

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL		EDUCACION ESPECIAL		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
P R O B L E M A T I C A	NO	463 86.1 33.8 28.2	75 13.9 27.6 4.6	538 32.8
	SI	906 82.1 66.2 55.2	197 17.9 72.4 12.0	1103 67.2
TOTAL COLUMNA % COLUMNA		1369 83.4	272 16.6	1641 100

En primer lugar los sujetos que reciben una educación especial ascienden a 272, de los que un 27.6% tienen padre no problemático y un 72.4% (prácticamente el doble de los anteriores) tienen el padre con algún tipo de problemática, bien sea personal o social. Los sujetos que han repetido algún curso a lo largo de la escolaridad ascienden a 462, un 28.2% de la muestra. De éstos, el 23.4% tienen un padre normal y un 76.6% padre

problemático. Finalmente, y con un incremento gradual en las tres variables, los problemas de rendimiento afectan a 568 sujetos, de los que 163 tienen padre no problemático personal o socialmente y 405 padre con una problemática personal o social grave.

TABLA V -15: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON CURSOS REPETIDOS EN FUNCION DE LA PROBLEMATICIDAD DEL PADRE

		CURSOS REPETIDOS		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
P R O B L E M A T I C I D A D E L P A D R E	NO	430 79.9 36.5 26.2	108 20.1 23.4 6.6	538 32.8
	SI	749 67.9 63.5 45.6	354 32.1 76.6 21.6	1103 67.2
	TOTAL COLUMNA	1179	462	1641
	% COLUMNA	71.8	28.2	100

Por tanto, a la vista de las relaciones establecidas entre estas tres variables y la problemática psicosocial del padre se puede afirmar que ésta repercute negativamente en la escolarización del menor, de forma que, los menores cuyo padre presenta una problemática personal o social

acentuada existe una tendencia a que repitan cursos, presenten problemas de rendimiento y reciban educación especializada con mayor probabilidad que el resto de menores.

TABLA V. -16: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON PROBLEMAS DE RENDIMIENTO EN FUNCION DE LA PROBLEMATICIDAD DEL PADRE

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL		PROBLEMAS DE RENDIMIENTO		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
P R O B L E M A T I C A	NO	375 69.7 34.9 22.9	163 30.3 28.7 9.9	538 32.8
	SI	698 63.3 65.1 42.5	405 36.7 71.3 24.7	1103 67.2
TOTAL COLUMNA % COLUMNA		1073 65.4	568 34.6	1641 100

Problemas Escolares. En la tabla siguiente, en la que recogemos los datos de dicha variable hay que resaltar, en primer lugar, el alto porcentaje de sujetos que agrupa dicha variable, 52.4%, es decir, más de la mitad de la población estudiada (Cfr. Tabla V-17). Es la única variable

en la que el porcentaje de los sujetos con problemas escolares supera a los que presentan una escolaridad normalizada. Creemos que este dato resulta suficientemente importante, por sí mismo, para acaparar la atención al respecto de los especialistas en el campo.

TABLA V. - 17: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON PROBLEMAS ESCOLARES EN FUNCION DE LA PROBLEMATICIDAD DEL PADRE

		PROBLEMAS ESCOLARES		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
P R O B L E M A T I C A	NO	373 53.1 47.8 22.7	329 46.9 38.3 20.0	702 42.8
	SI	408 43.5 52.2 24.9	531 56.5 61.7 32.4	939 57.2
TOTAL COLUMNA % COLUMNA		781 47.6	860 52.4	1641 100

Como podemos comprobar en la tabla, el porcentaje de menores con problemas escolares y padre no problemático (46.9%) es inferior a los de padre con problemática personal o social (56.5%). La prueba de diferencias entre grupos de Ji Cuadrado para ambas distribuciones que acabamos de ver, alcanza un valor de $\chi^2 = 14.71574$, que para un grado de

libertad le corresponde un nivel de significación de $p < .0001$. Esta alta relación establecida entre ambas variables nos constata estadísticamente la importancia que venimos resaltando de que el padre presente una problemática psicosocial grave en detrimento de la escolarización del menor.

Podemos concluir el análisis de la situación escolar del menor institucionalizado, según la problematicidad o no del padre, remarcando la influencia negativa, para el menor, de la situación anómala del padre en general.

Problemas Emocionales. En la Tabla N^o V-18 se presentan los resultados al relacionar la problematicidad o no del padre, con la **estabilidad Emocional** del menor. En el análisis por columnas observamos la superioridad de los menores que no presentan problemas emocionales (73%) frente a los que sí están afectados emocionalmente (27%). Por otra parte, en la distribución por filas constatamos que el porcentaje de menores con problemas emocionales y padre problemático (30.4%) es superior al de los padres no problemáticos (20.1%), mientras que en la categoría de los menores sin problemas emocionales, se da la tendencia contraria: el porcentaje de menores con padre problemático (69.6%) es inferior al grupo opuesto (79.9%).

Realizada la prueba de diferencias a partir de la distribución de los datos que acabamos de ver, se obtiene un valor de χ^2 de 20.22091, que para un grado de libertad le pertenece un nivel de significación de $p < .0001$, ó, lo que es lo mismo, con una probabilidad de error, en los

resultados obtenidos, inferior al uno por diez mil. Por tanto, podemos afirmar a partir de la relación que se establece entre ambas variables que, los hijos de padre con problemas personales o sociales graves presentan desequilibrio emocional con mayor probabilidad que el resto de sus compañeros.

TABLA V -18: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON PROBLEMAS EMOCIONALES EN FUNCION DE LA PROBLEMATICIDAD DEL PADRE

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL		PROBLEMAS EMOCIONALES		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
P R O B L E M A T I C A R	NO	430 79.9 35.9 26.2	108 20.1 24.4 6.6	538 32.8
	SI	768 69.6 64.1 46.8	335 30.4 75.6 20.4	1103 67.2
TOTAL COLUMNA % COLUMNA		1198 73.0	443 27.0	1641 100

Dado que al principio de este mismo capítulo han quedado suficientemente definidos el significado y contenido de la variable problematidad del padre, medida a partir los 13 ítems referidos a la situación social del progenitor del menor, pasaremos a referir los resultados obtenidos en las distintas variables de adaptación escolar (**Cociente Intelectual, Regularidad Asistencia a Clase, Adaptación al Trabajo Escolar, a los Profesores, a los Compañeros, a la Escuela, Conducta mantenida en el Aula, Capacidad Intelectual y Rendimiento Escolar**), por los grupos de sujetos cuyo padre presenta o no problemática social. La técnica de análisis utilizada ha sido la *t* de Fisher, ya que son las únicas que nos lo permiten por su valoración cuantificable.

Señalar que, aunque presentamos en la Tabla Nº V-19 conjuntamente todas las variables independientes de adaptación escolar en base a la problemática social del padre, a cada una le corresponde una prueba *t*, con el fin de estudiarlas aisladamente, por lo que no habrá que buscar en los resultados efectos de interacción entre ellas.

La problemática social del padre está implicada, según se desprende de la tabla, en dos casos: en la adaptación a la escuela en general ($p < .025$) y con el rendimiento escolar ($p < .18$). La interpretación de sus medias nos indican que, la problematidad del padre que conlleva un abandono o negligencia en atender sus necesidades de desarrollo y maduración cognitiva, poseen un efecto negativo en la adaptación escolar y rendimiento académico del menor.

TABLA V -19: DIFERENCIAS DE MEDIAS EN ADAPTACION ESCOLAR Y NIVELES DE SIGNIFICACION DE LA PRUEBA t DE LOS DOS GRUPOS DE LA VARIABLE PROBLEMATICIDAD DEL PADRE

COCIENTE INTELECTUAL

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
NO PROBLEM.PADRE	4.2511	437	.774	.51	969.53	.611
PADRE PROBLEMAT.	4.2608	894	.878			

REGULARIDAD ASISTENCIA A CLASE

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
NO PROBLEM.PADRE	4.251	446	.037	-.21	927.46	.833
PADRE PROBLEMAT.	4.2608	924	.027			

REGULARIDAD REALIZACION TRABAJO ESCOLAR

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
NO PROBLEM.PADRE	3.5772	447	.771	1.89	934.33	.059
PADRE PROBLEMAT.	3.4913	924	.822			

ADAPTACION A LOS PROFESORES

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
NO PROBLEM.PADRE	3.8318	446	.671	1.69	930.58	.091
PADRE PROBLEMAT.	3.7649	923	.714			

ADAPTACION A LOS COMPAÑEROS

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
NO PROBLEM.PADRE	3.7852	447	.688	.89	938.62	3.71
PADRE PROBLEMAT.	3.7489	924	.737			

---III---

TABLA V -19: DIFERENCIAS DE MEDIAS EN ADAPTACION ESCOLAR Y NIVELES DE SIGNIFICACION DE LA PRUEBA t DE LOS DOS GRUPOS DE PROBLEMATICIDAD DEL PADRE. (CONTINUACION)

ADAPTACION A LA ESCUELA

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
NO PROBLEM.PADRE	3.7982	446	.677	2.25	994.78	.025
PADRE PROBLEMAT.	3.7079	921	.732			

CONDUCTA MANTENIDA EN EL AULA

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
NO PROBLEM.PADRE	3.7870	446	.691	1.71	992.28	.087
PADRE PROBLEMAT.	3.7174	920	.728			

CAPACIDAD INTELECTUAL

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
NO PROBLEM.PADRE	3.0650	446	.839	1.29	985.65	.199
PADRE PROBLEMAT.	3.0000	918	.949			

RENDIMIENTO ESCOLAR

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
NO PROBLEM.PADRE	3.1532	444	.921	2.37	895.23	.018
PADRE PROBLEMAT.	3.0260	923	.945			

Estos resultados apoyan la línea de investigación representada por L. Laosa (1982) y I. Siegel y colaboradores (1980), una de las pocas que conocemos que aborda el estudio de los diversos puntos de la psicología de la enseñanza dentro de las familias. Los resultados de sus trabajos evidencian, indudablemente, la importancia que poseen los padres en el proceso de aprendizaje de su hijo. Hecho que, por otra parte, también se deriva de la revisión de la valoración de programas de educación compensatoria realizada por O'Keefe (1984).

TABLA Y-20 : DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON OTROS TIPOS DE ENFERMEDADES EN FUNCION DE LA PROBLEMATICIDAD DE LA MADRE

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL		OTRAS ENFERMEDADES		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
P R O B L E M A T I C A	NO	735 98.3 46.3 44.8	13 1.7 24.1 .8	748 45.6
	SI	852 95.4 53.7 51.9	41 4.6 75.9 2.5	893 54.4
TOTAL COLUMNA % COLUMNA		1587 96.7	54 3.3	1641 100

5.2. Situación del menor en según la problematicidad de la Madre.

La problematicidad social de la madre ha sido evaluada de forma similar y paralela a la del padre, con 13 ítems de ausencia/presencia y creando una variable genérica que engloba todos los aspectos sociales en uno bajo la denominación de problemática social de la madres. Para llevar a cabo los estudios se ha dividido la muestra de sujetos en dos grupos extremos, aquellos cuyas madres haya puntuado positivamente en alguno de los 13 ítems referidos a su problemática social y el resto de los menores en el grupo opuesto. De la misma manera que con la problematicidad del Padre efectuaremos los análisis diferenciales con dicha variable agrupadora mediante el estadístico Ji Cuadrado, centrándonos en primer lugar en los aspectos Psicobiológicos y posteriormente en los aspectos Psicosociales.

5.2.1. Desarrollo Psicobiológico según la Problematicidad de la Madre

En esta apartado, a igual que sucedía anteriormente cuando nos referíamos a la problematicidad del padre, resalta en primer lugar la falta de diferenciación intergrupos cuando tomamos como variable criterio la problematicidad personal o social de la madre. De este grupo de variables referidas al desarrollo psicobiológico del menor, tan solo encontramos diferencias intergrupos en la variable otras enfermedades que ahora comentamos.

Otras Enfermedades. En la Tabla Nº V-20. presentamos los resultados obtenidos al estudiar la distribución de frecuencias y porcentajes de los menores que han sufrido otro tipo de enfermedad distinto a los recogidos en el cuestionario, en función de la problematicidad o no de la madre.

Del análisis de los resultados comprobamos que el porcentaje de sujetos afectados por otras enfermedades distintas a las del cuestionario es el 3.3% de la muestra total. A pesar del pequeño porcentaje encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de menores cuya madre presenta algún tipo de problemática personal o social y el resto de sujetos. La distribución ha sido la siguiente: de los 54 sujetos afectados por otras enfermedades, el 24.1% no tienen madre problemática, frente al 75.9% que sí tienen madre con problemática personal o social. Es evidente, pues, que los menores con madre problemática tienden a padecer otras enfermedades en mayor medida que el resto de sus compañeros.

5.2.2. Desarrollo Psicosocial según la Problematicidad de la Madre

A partir de los dos submuestras de sujetos agrupados en función de que la madre presentara o no problemática personal o social, y mediante el estadístico *t* de Fischer, hemos ido comprobando si se establecían diferencias significativas en cada una de las variables criterio **adaptación escolar.**

TABLA V-21: DIFERENCIAS DE MEDIAS EN ADAPTACION ESCOLAR Y NIVELES DE SIGNIFICACION DE LA PRUEBA t DE LOS DOS GRUPOS DE LA VARIABLE PROBLEMATICIDAD DE LA MADRE

COCIENTE INTELECTUAL

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
NO PROBLEM.MADRE	2.8531	663	.884	-29	1285.12	.769
MADRE PROBLEMAT.	2.8668	698	.809			

REGULARIDAD ASISTENCIA A CLASE

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
NO PROBLEM.MADRE	4.1700	647	.817	-3.79	1345.68	.000
MADRE PROBLEMAT.	4.3361	723	.803			

REGULARIDAD REALIZACION TRABAJO ESCOLAR

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
NO PROBLEM.MADRE	3.5070	645	.793	-.54	1358.48	.592
MADRE PROBLEMAT.	3.5303	726	.818			

ADAPTACION A LOS PROFESORES

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
NO PROBLEM.MADRE	3.7364	645	.679	-2.52	1361.76	.012
MADRE PROBLEMAT.	3.8315	724	.717			

ADAPTACION A LOS COMPAÑEROS

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
NO PROBLEM.MADRE	3.7008	645	.697	-2.92	1363.99	.004
MADRE PROBLEMAT.	3.8140	726	.739			

---III---

TABLA V-21 : DIFERENCIAS DE MEDIAS EN ADAPTACION ESCOLAR Y NIVELES DE SIGNIFICACION DE LA PRUEBA t DE LOS DOS GRUPOS DE PROBLEMATICIDAD DE LA MADRE. (CONTINUACION)

ADAPTACION A LA ESCUELA

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
NO PROBLEM.MADRE	3.7054	645	.705	-1.56	1354.77	.118
MADRE PROBLEMAT.	3.7659	722	.724			

CONDUCTA MANTENIDA EN EL AULA

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
NO PROBLEM.MADRE	3.6957	644	.701	-2.17	1355.87	.030
MADRE PROBLEMAT.	3.7798	722	.728			

CAPACIDAD INTELECTUAL

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
NO PROBLEM.MADRE	3.0249	642	.860	.14	1361.96	.888
MADRE PROBLEMAT.	3.0180	722	.962			

RENDIMIENTO ESCOLAR

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
NO PROBLEM.MADRE	3.0636	645	.899	-.14	1363.51	.889
MADRE PROBLEMAT.	3.0706	722	.974			

En un comentario global y en términos generales, observamos una mayor influencia de las variables maternas en cuanto al comportamiento posterior del hijo comparado con las de la figura paterna. (Cfr. Tabla V-21).

En cuanto a la direccionalidad de las medias establecidas en ambos grupos resulta curioso comprobar que lo han hecho de forma contraria a lo que en principio cabría esperar, de forma que, los menores con madres con algún tipo de problemática social son los que presentan mayor adaptación escolar, tanto a nivel de profesores ($p \leq .012$), compañeros ($p \leq .004$), mayor regularidad en la asistencia a clase ($p \leq .000$) y mejor conducta en el aula ($p \leq .030$).

Igualmente se observa una tendencia a relizar el trabajo escolar, a adaptarse más a la escuela en general y obtener mejor rendimiento escolar, si bien estas últimas no han alcanzado diferencias significativas. Por tanto, estos resultados sugieren el que los menores con madres con problematicidad psicosocial, contrariamente a lo que sucede en el caso de que sea el padre el que presente alguna problemática social, no parece relacionarse negativamente con la marcha en las tareas escolares.

Como comentario final en esta parte referida a la problemática de la madre, y a modo de conclusión, constatar, en primer lugar, el descenso del porcentaje total de madres problemáticas (alrededor del 35%) respecto al de padres (67%), y en segundo lugar que la influencia de la problematicidad de la madre no es tan negativa como la que veíamos en el padre.

6. ANALISIS DE LA SITUACION PERSONAL Y SOCIOESCOLAR DEL MENOR EN FUNCION DE DISTINTAS CAUSAS DE INTERNAMIENTO

6.1. Situación Biológicoevolutiva y Psicosocial del Menor en función de la Agresividad Familiar como Causa de Internamiento

6.1.1. Desarrollo Psicobiológico en función de la Agresividad Familiar como Causa de Internamiento

6.1.2. Desarrollo Psicoescolar en función de la Agresividad Familiar como Causa de Internamiento

6.1.3. Adaptación Socioescolar en función de la Agresividad Familiar como Causa de Internamiento

6.2. Situación Biológicoevolutiva y Psicosocial del Menor en función del Ambiente Familiar Desfavorecido como Causa de Internamiento

6.2.1. Desarrollo Psicobiológico en función del Ambiente Familiar Desfavorecido como Causa de Internamiento

6.2.2. Desarrollo Psicoescolar en función del Ambiente Familiar Desfavorecido como Causa de Internamiento

6.2.3. Adaptación Socioescolar en función del Ambiente Familiar Desfavorecido como Causa de Internamiento

6.3. Situación Biológicoevolutiva y Psicosocial del Menor en función de la Falta de Recursos Económicos como Causa de Internamiento

6.3.1. Desarrollo Psicobiológico en función de la Falta de Recursos Económicos como Causa de Internamiento

6.3.2. Desarrollo Psicoescolar en función de la Falta de Recursos Económicos como Causa de Internamiento

6.3.3. Adaptación Socioescolar en función de la Falta de Recursos Económicos como Causa de Internamiento

6. ANALISIS DE LA SITUACION PERSONAL Y SOCIOESCOLAR DEL MENOR EN FUNCION DE DISTINTAS CAUSAS DE INTERNAMIENTO.

En este capítulo vamos a considerar como variable agrupadora las Causas de Internamiento. Dadas las múltiples causas de internamiento existentes, las hemos reclasificado en tres grandes causas más genéricas, que según su contenido se incluya dentro de uno de estos epígrafes: **Agresividad Familiar, Ambiente Familiar Desfavorecido y Falta de Recursos Familiares.**

Con la denominación de **agresividad familiar** incluimos todas aquellas causas en las que el menor es sujeto paciente de las agresiones por parte de los padres que ponen en peligro la integridad del menor, tales como: Malos Tratos Psíquicos y físicos, Violación, Rechazo, Ejemplos Corruptores, Desavenencia Familiar, Riñas entre los Padres, Abandono, Abusos Deshonestos...

En **ambiente familiar desfavorecido** se encuentran todas aquellas causas de internamiento, cuyos condicionantes no son las conductas agresivas de los padres dirigidas al hijo, sino la agresión de factores externos que atentan contra la integridad familiar, tales como: Fallecimiento de los padres, Enfermedad Psíquica o Física de los padres, Vagabundez, Mendicidad, Paro, Familia numerosa, Separación, Madre Soltera...

Por último, la causa **falta de recursos económicos** ha sido

considerada, más que por el posible número de motivos de internamiento que pudieran tener este mismo denominador común, por el peso tan importante en el internamiento de los menores en instituciones. Baste recordar que más del 60% de las familias de los menores institucionalizados tienen un nivel de ingresos inferiores al salario mínimo interprofesional (por debajo de las 40.000 pesetas), esto se agudiza todavía más si tenemos en cuenta la media de hijos de estas familias en general, 6 hijos, mientras que la media de hijos en las familias del país, según el Instituto de Estadística de la Comunidad Valenciana, está en 2.3 hijos. Así pues, la falta de recursos económicos en diversos grados, según la problematicidad de la familia, constituye por sí mismo una causa lo suficientemente importante para ser tomada en cuenta especialmente en los análisis a efectuar comparativamente con las demás causas de internamiento.

Cada una de estas tres causas de internamiento genéricas han sido tomadas como variables agrupadoras en los múltiples análisis realizados para el estudio de la situación del menor abandonado en instituciones. La situación del menor es estudiada, según venimos haciéndolo, a partir de cuatro aspectos fundamentales: control de esfínteres y enfermedades infantiles englobadas en el análisis psicobiológico y la situación escolar y adaptación escolar y emocional dentro del análisis socioeducativo, caracterizando dichos grupos de variables, agrupándolas para su análisis, según conveniencia de estructuración didáctica.

Pasamos a estudiar a continuación el comportamiento de todos y cada uno de estos aspectos, dedicando a los mismos tres apartados en

función de las variables agrupadoras de Causas de Internamiento, y que, como hemos dicho, serán la Agresividad familiar, el Ambiente familiar desfavorecido y la Falta de Recursos Económicos.

6.1. Situación Biológicoevolutiva y Psicosocial del Menor en función de la Agresividad Familiar como Causa de Internamiento.

En este grupo de análisis pretendemos estudiar las características del menor en función de que haya sido o no institucionalizado por agresión directa de los padres que incluye comportamientos tales como malos tratos físicos y psíquicos, violación, rechazo, ejemplos corruptores, desavenencia familiar, riñas entre los padres, abandono, abusos deshonestos, etc., tomando en primer lugar la relación de dicha agresividad familiar con las variables psicobiológicas.

6.1.1 Desarrollo Psicobiológico en función de la Agresividad Familiar como Causa de Internamiento.

En los análisis de las características del menor tomando como variable agrupadora la agresividad familiar, ésta aparece en la parte izquierda de la tabla siempre con valor dicotómico de ausenciapresencia. Las variables criterio sobre las características del menor aparecen siempre en la parte superior con dos o más grupos según la variable que en cada momento se esté estudiando.

Dada la multiplicidad de los análisis realizados, y en aras de una mayor claridad en la exposición, centraremos los comentarios en los resultados de aquellas variables que se han visto afectadas por la relación establecida con la agresividad familiar.

Enuresis Diurna. A partir de la distribución de los menores con incontinencia urinaria durante el día en dos grupos, según su causa de internamiento haya sido o no, por agresividad familiar, hemos obtenido los resultados que aparecen en la Tabla VI-1 y que pasamos a comentar.

TABLA VI-1 : DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON TRASTORNOS ENURETICOS DIURNOS EN FUNCION DE LA AGRESIVIDAD FAMILIAR

		ENURESIS DIURNA		TOTAL FILA % FILA	
		NO	SI		
A G R E S I V I D A D	F A M I L I A R	NO	893	9	902 55.0
			99.0	1.0	
		SI	55.2	40.9	739 45.0
			54.4	.5	
TOTAL COLUMNA % COLUMNA		1619 98.7	22 1.3	1641 100	

En la distribución de ambas variables comprobamos que hay más enuréticos en el grupo de los institucionalizados por agresión familiar (59.1%) que por otras causas (40.9%). El total de menores enuréticos durante el día asciende a 22, que supone el 1.3% de la muestra. En el grupo de los menores no-enuréticos, la tendencia se invierte respecto a los enuréticos, siendo superior el grupo de los menores internos por causas distintas a la agresión familiar (893 sujetos vs. 726). Estas diferencias intergrupos no han resultado ser estadísticamente significativas a partir de la prueba de diferencias Ji Cuadrado ($\text{Chi}^2 = 1.25108, 1 \text{ g.l.}, p = 26.33$). La ausencia de relación entre ambas variables tan solo nos permite señalar la direccionalidad establecida en los resultados, de manera que, a mayor agresividad de los padres, se observa una tendencia en el sujetos a tener más dificultades en la adquisición de hábitos de autonomía.

Enuresis Nocturna. Algo similar, en cuanto a la direccionalidad de los resultados se refiere, encontramos en la falta de control de la orina durante la noche (Cfr. Tabla VI-2).

En la distribución de ambas variables comprobamos que hay más enuréticos nocturnos en el grupo de los institucionalizados por agresión familiar (55.9%) que por otras causas (44.1%). El total de menores enuréticos durante el día asciende a 127, que supone el 7.7% de la muestra. En el grupo de los menores no-enuréticos, la tendencia se invierte respecto a los enuréticos, siendo superior el grupo de los menores internos por causas distintas a la agresión familiar (846 sujetos vs. 668). Estas diferencias intergrupos han resultado ser estadísticamente significativas a partir de la prueba de diferencias Ji Cuadrado al obtener un nivel de

significación con una probabilidad de error inferior al uno por cien ($\chi^2=6.10568,1$ g.l., $p \leq .01$). La relación establecida entre ambas variables nos permite afirmar la importancia del comportamiento agresivo de los padres en el aprendizaje de control de esfínteres. De manera que, a mayor agresividad de los padres, más dificultades tiene el menor en la adquisición de hábitos de autonomía.

TABLA VI-2: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON TRASTORNOS ENURETICOS NOCTURNOS EN FUNCION DE LA AGRESIVIDAD FAMILIAR

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL			ENURESIS NOCTURNA		TOTAL FILA % FILA
			NO	SI	
A G R E S I V I D A D	F A M I L I A R	NO	846 93.8 55.9 51.6	56 6.2 44.1 3.4	902 55.0
		SI	668 90.4 44.1 40.7	71 9.6 55.9 4.3	739 45.0
	TOTAL COLUMNA % COLUMNA		1514 92.3	127 7.7	1641 100

**TABLA VI-3: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES
DE MENORES CON TRASTORNOS ENCOPRESICOS DIURNOS EN
FUNCION DE LA AGRESIVIDAD FAMILIAR**

		ENCOPRESIS DIURNA		TOTAL FILA % FILA	
		NO	SI		
A G R E S I V I D A D	F A M I L I A R	NO	892 98.9 55.0 54.4	10 1.1 52.6 .6	902 55.0
		SI	730 98.8 45.0 44.5	9 1.2 47.4 .5	739 45.0
TOTAL COLUMNA % COLUMNA		1622 98.8	19 1.2	1641 100	

Encopresis Diurna. En la Tabla N° VI-3 se muestran los resultados de esta variable, es decir, menores con incontinencia de las heces durante el día. La distribución de frecuencias y porcentajes de esta variable en base a la institucionalización o no por agresión paterna, no muestra diferencias intergrupos estadísticamente significativas ($\chi^2 = .00068$, 1g.l., $p = .9791$). La direccionalidad de los resultados entre ambas variables se ha establecido en sentido inverso, de forma que, a mayor agresividad de los padres, mayor control de esfínter por parte de los hijos. Ello significa que en este caso la agresividad de los padres no dificulta la

falta de control de las heces, sino que son otras las causas que están modulando sobre la incontinencia. Quede claro que ésto es tan solo la tendencia en que se han establecido los resultados, no pudiéndose tomar en consideración por la falta de significación estadística.

TABLA VI-4: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON TRASTORNOS ENCOPRESICOS NOCTURNOS EN FUNCION DE LA AGRESIVIDAD FAMILIAR

		ENCOPRESIS NOCTURNA		TOTAL FILA % FILA	
		NO	SI		
A G R E S I V I D A D	F A M I L I A R	NO	896 99.3 54.9 54.6	6 .7 60.0 .4	902 55.0
		SI	735 99.5 45.1 44.8	4 .5 40.0 .2	739 45.0
	TOTAL COLUMNA % COLUMNA		1631 99.4	10 .6	1641 100

Encopresis Nocturna. Algo parecido encontramos en la falta de control de las heces durante la noche. La distribución de frecuencias y porcentajes para dicha variable aparecen recogidos en la Tabla nº VI-4. Las diferencias intergrupos para ambas distribuciones tampoco han alcanzado

niveles de significación estadística ($\chi^2 = .0000$, 11 g.l., $p = .9983$). Estos valores indican ausencia de relación total entre ambas variables. Por tanto, podemos afirmar que la agresividad de los padres no tiene nada que ver en el control o no de heces durante el sueño.

TABLA VI-5: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON TRASTORNOS ENURETICOS-ENCOPRESICOS EN FUNCION DE LA AGRESIVIDAD FAMILIAR

		ENURESIS- ENCOPRESIS		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
A G R E S I V I D A	F A M I L I A R	NO	SI	
		841 93.2 55.9 51.2	61 6.8 44.5 3.7	902 55.0
SI	663 89.7 44.1 40.4	76 10.3 55.5 4.6	739 45.0	
TOTAL COLUMNA % COLUMNA		1504 91.7	137 8.3	1641 100

Enuresis-Encopresis. Cerramos el comentario sobre control de esfínteres con la variable global **enurenc** creada a partir de las cuatro anteriores. Esta agrupa a todos los menores que no controlen esfínteres en cualquiera de las cuatro modalidades estudiadas. Enurenc es dicotómica,

valorando control-no control de esfínteres sin especificar qué tipo. En la tabla VI-5 se recogen las frecuencias y porcentajes de esta variable en función de que la causa de internamiento sea o no la agresividad de los padres.

En ella se observa que el porcentaje de menores con falta de control de esfínteres de 8.3%. Analizando los porcentajes de los menores que no controlan, comprobamos que el porcentaje de los que han sido institucionalizados por conductas agresivas de los padres es superior a los internados por otras causas (55.5% vs. 44.5%). Esta tendencia se invierte en los menores que controlan, siendo menor el porcentaje de los que han sido agredidos por sus padres (44.1% vs. 55.9%). Estas diferencias intergrupos han resultado ser estadísticamente significativas a partir de la prueba de diferencias Ji Cuadrado ($\chi^2 = 6.13086$, 1 g.l., $p \leq .01$). La relación establecida entre ambas variables nos pone de manifiesto la influencia del comportamiento agresivo de los padres en el no control de esfínteres. La direccionalidad de los resultados indican que a mayor agresividad de los padres, mayor dificultad en la adquisición de hábitos de autonomía personal, control de esfínteres en el caso que nos ocupa.

A modo de conclusión de este grupo de análisis destacamos la marcada tendencia del comportamiento agresivo paterno en dificultar el control de la orina en estado de vigilia y de sueño. Resulta igualmente interesante señalar que, se observa el efecto contrario cuando se trata de los trastornos encoprésicos diurnos y nocturnos, si bien en este caso tan solo podemos apuntar la tendencia observada. Por último resaltar que los porcentajes de falta de control nocturnos son ligeramente superiores a los

diurnos debido, seguramente, al estado de menor consciencia cuando se produce.

Respecto al grupo de variables que hacen referencia a las enfermedades infantiles, observamos una clara diferenciación entre el comportamiento entre las distintas enfermedades. Las enfermedades típicas de la primera etapa de vida son las que han destacado más al establecer relaciones significativas con la **agresividad familiar**.

TABLA VI-6: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON DEFICIENCIAS VISUALES EN FUNCION DE LA AGRESIVIDAD FAMILIAR

		DEFICIENCIAS VISUALES		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
A G R E S I V I D A D	F A M I L I A R	871 96.6 55.5 53.1	31 3.4 43.1 1.9	902 55.0
		698 94.5 44.5 42.5	41 5.5 56.9 2.5	739 45.0
TOTAL COLUMNA % COLUMNA		1569 96.6	72 4.4	1641 100



Deficiencias Visuales. Esta es la primera enfermedad que aparece con cierto interés. Agrupada de forma dicotómica y obtenida la distribución de frecuencias y porcentajes de menores con o sin deficiencias visuales, según hayan sido o no institucionalizados por conductas agresivas de los padres (Cfr. Tabla nº VI-6), comprobamos que las diferencias estadísticas obtenidas entre ambas distribuciones son significativas ($p \leq .05$).

Siguiendo los resultados que aparecen en la tabla, comprobamos que de los 72 menores que padecen alguna alteración importante en la vista, el 56.9% están en el centro por agresiones directas de los padres, mientras que el 43.1% están internos por otras causas. Sin embargo, estos porcentajes se invierten cuando se trata de los menores sin deficiencias visuales. En este caso el porcentaje de menores internos por agresividad familiar es inferior al resto de causas (44.5% vs. 55.5%). La interpretación de estos datos nos pone de manifiesto la relación entre la agresividad familiar y cierta predisposición a las alteraciones visuales.

Trastornos de Lenguaje. Esta es una de las alteraciones más típicas en la infancia, ya que es la edad en que se adquiere esta habilidad y, consecuentemente, cuando surgen las dificultades como en todo aprendizaje. Si observamos la tabla VI-7, comprobamos que en la segunda columna, donde se agrupan los menores con trastornos de lenguaje, el porcentaje de los internos por comportamientos agresivos de los padres supera, con mucho, a los que están en la institución por causas diversas (69.9% vs. 30.1%). Es evidente el efecto modulador del comportamiento agresivo de los padres en detrimento de los menores, como lo demuestra el

TABLA VI.1-7: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON TRASTORNOS DEL LENGUAJE EN FUNCION DE LA AGRESIVIDAD FAMILIAR

		TRASTORNOS DEL LENGUAJE		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
A G R E S I V I D A D	F A M I L I A R	NO	SI	902 55.0
		871 96.6 56.6 53.1	31 3.4 30.1 1.9	
	SI	667 90.3 43.4 40.6	72 9.7 69.9 4.4	739 45.0
TOTAL COLUMNA % COLUMNA		1538 93.7	103 6.3	1641 100

que son los que más alteraciones de lenguaje padecen, mientras que, en el grupo de los menores sin trastornos de lenguaje esta tendencia se invierte, siendo superior el porcentaje de menores internos por causas distintas a la agresividad familiar, frente a los internos por esta causa (43.4% vs. 55.6%). Realizada la prueba estadística Ji Cuadrado para comprobar la existencia de diferencias intergrupos, la probabilidad de error de los resultados se sitúa por debajo del uno por mil ($p \leq .001$). En base a esto,

podemos afirmar que la relación entre la agresividad familiar y predisposición a tener problemas en el aprendizaje del lenguaje es directa, de forma que, a mayor agresividad familiar, mayor probabilidad de presentar trastornos de lenguaje.

TABLA VI.1-8: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON TRASTORNOS NEUROLOGICOS EN FUNCION DE LA AGRESIVIDAD FAMILIAR

		TRASTORNOS NEUROLOGICOS		TOTAL FILA % FILA	
		NO	SI		
A G R E S I V I D A D	F A M I L I A R	NO	874	28	902 55.0
			96.9	3.1	
		SI	686	53	739 45.0
			92.8	7.2	
TOTAL COLUMNA		1560	81	1641	
% COLUMNA		95.1	4.9	100	

Trastornos Neurológicos. En este tipo de alteración neurológica que pasamos a comentar, también encontramos diferencias intergrupos (Cfr. Tabla nº VI-8). El valor de χ^2 obtenido en la prueba de diferencias a partir de la distribución de frecuencias y porcentajes para ambas variables es de 13.46929, que para un grado de libertad le corresponde un nivel de significación de .0002. Por tanto, estas

diferencias intergrupos estadísticamente significativos demuestran la relación directa establecida entre ambas variables, aumentando la probabilidad de sufrir algún trastorno neurológico cuanto más agresividad intrafamiliar se de (7.2% de menores con trastornos neurológicos internos en las instituciones por agresión de los padres, frente al 3.1% internos por otras causas). Igualmente confirma esta relación la inversión de la tendencia en los menores sin trastornos neurológicos, al ser inferior el porcentaje de los que están en la institución por agresión paterna, que por otras causas no definidas (44% vs. 56%).

TABLA VI-9: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON ALGUNA ENFERMEDAD EN FUNCION DE LA AGRESIVIDAD FAMILIAR

		ENFERMEDADES		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
A G R E S I V I D A D	NO	785 87.0 57.4 47.8	117 13.0 42.7 7.1	902 55.0
	SI	582 78.8 42.6 35.5	157 21.2 57.3 9.6	739 45.0
TOTAL COLUMNA % COLUMNA		1367 83.3	274 16.7	1641 100

Enfermedades. La última variable que comentamos en este apartado de las enfermedades infantiles es la variable genérica, resultante de agrupar todas las enfermedades estudiadas. Esta variable se denomina enfermedades, y tiene valor dicotómico de presencia/ausencia de enfermedades. El total de sujetos que han puntuado positivamente en esta variable es 274, el 16.7% del total de los cuales, el 57.3% han sido institucionalizados por agresividad familiar, frente al 42.7% institucionalizados por otras causas. Efectuada la prueba de χ^2 para la determinación de diferencias estadísticas de las distribuciones obtenidas para esta variable en función de que la causa de internamiento sea o no la agresividad familiar, su valor es de 19.40108, que para un grado de libertad le corresponde un nivel de significación de $p \leq .0000$ (Cfr. Tabla Nº VI-9).

Una vez más confirmamos lo que hasta aquí venimos diciendo sobre la importancia del comportamiento agresivo de los padres para con los hijos. No hay duda alguna de que los menores no son insensibles a la agresividad paterna, de forma que, son los hijos de padres que agreden voluntaria e intencionadamente, los que mayor número de alteraciones fisiológicas padecen. En todas las enfermedades estudiadas, hayan o no alcanzado diferencias estadísticamente significativas, en función de la representatividad que las mismas tengan en estas edades, se observa la misma tendencia: en la categoría donde se agrupan los menores con algún tipo de enfermedad, el porcentaje de los internos por agresión paterna siempre es mayor que el de los internos por otras.

6.1.2. Desarrollo Psicoescolar en función de la Agresividad Familiar como Causa de Internamiento.

En este epígrafe estudiamos la situación escolar del menor, tomando como variable agrupadora la agresividad familiar. La situación familiar viene determinada por el **curso** en que está inscrito el menor, **nivel de conocimientos adquiridos, cociente intelectual**, si recibe o no **educación especial, cursos repetidos, problemas de rendimiento**, y finalmente, una variable nueva que agrupa a las tres últimas con la denominación **problemas escolares**.

De las múltiples pruebas de diferencias efectuadas con la **agresividad familiar** como variable agrupadora respecto a cada uno de los aspectos mencionados, hemos encontrado relaciones significativas en la variable educación especial, rendimiento académico y problemas escolares.

Educación Especial. La Tabla nº VI-10 muestra los porcentajes y frecuencias correspondientes a la distribución de los menores que reciben educación especial en base a la causa de internamiento agresividad familiar.

Comprobamos que el porcentaje de menores que siguen la escolaridad normalizada (83.4%) es muy superior al de los que no pueden seguir la escolarización normal y necesitan una enseñanza especializada (16.6%), si bien éste resulta considerable. Analizando los porcentajes en base a la causa de internamiento vemos que, de los menores internos en la

Institución debido a agresiones violentas de los padres hay un 19.6% que necesitan una enseñanza especializada, mientras que este porcentaje los desciende al 14.1% cuando la causa de internamiento no ha sido por agresión familiar. Estas diferencias intergrupos resultan ser estadísticamente significativas con una probabilidad de error inferior al tres por mil. Por tanto, la interpretación de estos resultados nos llevan a reflexionar sobre la importancia de la agresión intrafamiliar que determina en cierta medida el bloqueo cognitivo de los menores, llegando a producir en algunos casos daños cerebrales irreversibles.

TABLA VI-10: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES QUE RECIBEN EDUCACION ESPECIAL EN FUNCION DE LA AGRESIVIDAD FAMILIAR

		EDUCACION ESPECIAL		TOTAL FILA % FILA	
		NO	SI		
A G R E S I V I D A D	F A M I L I A R	NO	775 85.9 56.6 47.2	127 14.1 46.7 7.7	902 55.0
		SI	594 80.4 43.4 36.2	145 19.6 53.3 8.8	739 45.0
	TOTAL COLUMNA % COLUMNA		1369 83.4	272 16.6	1641 100

Problemas de Rendimiento. En esta variable que comentamos a continuación y cuyos resultados recogemos en la Tabla nº VI-11, observamos unos efectos contrarios a los que se producían en la variable que acabamos de ver. El porcentaje de menores con problemas de rendimiento duplican el número de los que reciben enseñanza especial (34.6%). Igualmente importante resulta comentar la distribución de frecuencias y porcentajes de esta categoría de sujetos. De los 568 menores en la institución que presentan problemas de rendimiento, el 49.8% han sido internados por agresión voluntaria e intencional de los padres, frente al 50.2% internos por causas distintas a la agresividad familiar.

TABLA VI-11 : DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON PROBLEMAS DE RENDIMIENTO EN FUNCION DE LA AGRESIVIDAD FAMILIAR

		PROBLEMAS DE RENDIMIENTO		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
A G R E S I V I D A D	F A M I L I A R	NO	SI	
		617 68.4 57.5 37.6	285 31.6 50.2 17.4	902 55.0
SI	456 61.7 42.5 27.8	263 38.3 49.8 17.2	739 45.0	
TOTAL COLUMNA % COLUMNA		1073 65.4	568 34.6	1641 100

Como podemos comprobar, en esta ocasión la tendencia que se venía produciendo en todas las variables criterio, hasta aquí comentadas, se han invertido. Esto quiere decir que, el que los padres se comporten agresivamente con los hijos no conlleva, necesariamente, problemas en el rendimiento escolar, sino que existen otras causas con mayor peso específico y distintas a las conductas agresivas paternas que afectan negativamente al rendimiento intelectual de los menores. Esto resulta de gran interés, por cuanto que, nos da pistas por donde seguir profundizando en el estudio de la socialización del menor institucionalizado. Finalmente, apuntar que la prueba estadística de Ji Cuadrado pone de manifiesto la relación inversa que se establece entre ambas variables al obtener diferencias intergrupos muy significativas ($p \leq .01$).

Problemas Escolares. Cerramos este apartado con el comentario de la variable genérica problemas escolares. Distribuidas las frecuencias y porcentajes en ambos valores dicotómicos de presencia/ausencia de problemas escolares, se obtiene un valor para la correspondiente χ^2 de 4.86958 y un nivel de significación, para un grado de libertad, de .0273, o lo que es lo mismo, con una probabilidad de error inferior al 5%. Siguiendo los resultados de la Tabla nº VI-12 constatamos que el número de menores con problemas escolares ha aumentado sensiblemente, lo que hace que por primera vez, con esta variable agrupadora, el número de menores con problemas escolares sea superior al de los que no presentan problemas en la escolarización (860 sujetos con problemas escolares, frente a 781 sin problemas). Dato éste, realmente importante porque pone en evidencia uno de los problemas angulares de estos niños: el fracaso escolar y todo lo que ello conlleva, como es la

inadaptación social, conducta antisocial, delincuencia... Si esto es consecuencia de los problemas escolares y éstos a su vez tienen relación con las causas que han motivado el internamiento, quizá sea éste el camino para seguir investigando las mayores dificultades académicas del menor institucionalizado. Por último, de los sujetos con problemas escolares, el 47.7% han sido ingresados en institución por agresión directa e intencional de los padres, frente al 52.3% ingresados por otras causas.

TABLA VI-12: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON PROBLEMAS ESCOLARES EN FUNCION DE LA AGRESIVIDAD FAMILIAR

		PROBLEMAS ESCOLARES		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
A G R E S I V I D A D	NO	452 50.1 57.9 27.5	450 49.9 52.3 27.4	902 55.0
	SI	329 44.5 42.1 20.0	410 55.5 47.7 25.0	739 45.0
TOTAL COLUMNA % COLUMNA		781 47.6	860 52.4	1641 100

6.1.3. Adaptación Socioescolar en función de la Agresividad Familiar como Causa de Internamiento

Problemas Emocionales. De los resultados que aparecen en la Tabla nº VI-13 referidos a menores internos por comportamientos agresivos por parte de los padres, según padezcan o no problemas emocionales, se obtiene un valor de χ^2 de 35.09061, que para un grado de libertad alcanza un nivel de significación máximo de $p \leq .0001$, es decir,

TABLA VI-13: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON PROBLEMAS EMOCIONALES EN FUNCION DE LA AGRESIVIDAD FAMILIAR

		PROBLEMAS EMOCIONALES		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
AGRESIVIDAD FAMILIAR	NO	712 70.9 59.4 43.4	190 21.1 42.9 11.6	902 55.0
	SI	486 65.8 40.6 29.6	253 34.2 57.1 15.4	739 45.0
TOTAL COLUMNA % COLUMNA		1198 73.0	443 27.0	1641 100

que la probabilidad de error en dichos resultados es inferior al uno por diez mil. Analizando minuciosamente la tabla encontramos, en primer lugar, que el porcentaje de menores con problemas emocionales es el 27% de la muestra total, mientras que el de los que no presentan dichos problemas ascienden a 1198, que corresponde al 73%. Respecto a las causas de internamiento encontramos la siguiente distribución: el 57.1% de los que han sido ingresados por agresividad familiar sufren trastornos emocionales, frente al 42.9% con trastornos emocionales ingresados por causas distintas a la agresividad familiar

De ello se desprende que existe una incidencia de la agresión hacia los niños por parte de sus padres, negativa, que conlleva cierta desestabilización emocional. Esto viene apoyado por la alta relación establecida entre ambas variables ($p \leq .0001$).

Problemas con la Justicia. En la Tabla Nº VI-14 se muestran los datos correspondientes a la distribución de menores con conductas socialmente inadaptadas o delictivas en base a la causa de internamiento agresividad familiar.

La prueba de diferencias Chi^2 a partir de dichas distribuciones arroja un valor de 19.05218, que para un grado de libertad alcanza niveles estadísticamente significativos con una probabilidad de error inferior al uno por diez mil ($p \leq .0001$).

Destacamos en primer lugar el número total de menores envueltos en asuntos implicados con la justicia, 121, frente a los que nunca han

tenido que ver directamente con el Tribunal Tutelar de Menores, 1520. Es decir, el porcentaje de menores como sujetos activos de la agresividad es mínimo (7.4%), comparado con el de menores como sujetos pacientes de la agresividad (92.6%), bien sea directa (agresión psíquica, física...), o indirecta (depravación económica y social).

TABLA VI-14: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON PROBLEMAS CON LA JUSTICIA EN FUNCION DE LA AGRESIVIDAD FAMILIAR

		PROBLEMAS CON LA JUSTICIA		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
A G R E S I V I D A D	NO	812 90.0 53.4 49.5	90 10.0 74.4 5.5	902 55.0
	SI	708 95.8 46.6 43.1	31 4.2 25.6 1.9	739 45.0
TOTAL COLUMNA % COLUMNA		1520 92.6	121 7.4	1641 100

Resulta igualmente destacable el efecto de la agresión paterna, que hace que los menores tomen parte en acciones en las que se hace necesaria la intervención de la justicia, en este caso el Tribunal Tutelar de Menores, siendo menos los menores involucrados en conductas inadaptadas

y delictivas cuya causa de internamiento no es la agresividad familiar (25.6% internados por agresión por parte de los padres vs. 74.4% internados por otras causas).

En cambio, en la categoría de los que no han requerido la presencia de la justicia, la tendencia se invierte. En este caso, el porcentaje de menores institucionalizados por agresividad familiar es superior al internamiento por otras causas (46.6% vs. 53.4%).

Como conclusión respecto a los problemas con la justicia cabe apuntar, a partir de la fuerte relación establecida entre ambas variables, que los menores con mayor inclinación a la delincuencia e inadaptación social tienden a ser internados con una probabilidad más elevada por causas distintas a la agresividad familiar.

Respecto a la **Adaptación Escolar** la hemos analizado a partir de los ocho aspectos siguientes: Regularidad Asistencia a Clase, Adaptación al Trabajo Escolar, a los Padres, a los Compañeros, a la Escuela en general, Conducta en el aula, Capacidad Intelectual y Rendimiento Escolar.

Como en apartados anteriores y con el fin de dar uniformidad a los análisis realizados hemos elegido la prueba estadística *t* de Fisher para comprobar si las causas de internamiento influyen en la adaptación escolar del menor y en qué sentido. Para comparar las diferencias intergrupos a partir de la clasificación de los sujetos en dos grupos extremos se ha dividido la muestra en los que han sido abandonados o institucionalizados por agresividad familiar frente a los que no están internos por dicha causa.

TABLA VI.1-15: DIFERENCIAS DE MEDIAS EN ADAPTACION ESCOLAR Y NIVELES DE SIGNIFICACION DE LA PRUEBA t DE LOS DOS GRUPOS DE LA AGRESIVIDAD FAMILIAR

COCIENTE INTELECTUAL

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
NO AGRES.FAMILIAR	2.9099	744	.841	2.42	1253.23	.016
AGRESIV.FAMILIAR	2.7973	587	.847			

REGULARIDAD ASISTENCIA A CLASE

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
NO AGRES.FAMILIAR	4.2039	765	.877	-2.12	1335.26	.034
AGRESIV.FAMILIAR	4.3008	605	.811			

REGULARIDAD REALIZACION TRABAJO ESCOLAR

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
NO AGRES.FAMILIAR	3.5170	764	.839	.36	1313.23	.719
AGRESIV.FAMILIAR	3.5008	607	.818			

ADAPTACION A LOS PROFESORES

	MEDIA	N	DES.TIP.	t	G.L.	p
NO AGRES.FAMILIAR	3.7615	763	.729	-1.22	1321.04	.224
AGRESIV.FAMILIAR	3.8086	606	.697			

ADAPTACION A LOS COMPAÑEROS

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
NO AGRES.FAMILIAR	3.7602	763	.733	.29	1288.79	.770
AGRESIV.FAMILIAR	3.7484	608	.749			

---//---

TABLA VI.1-15: DIFERENCIAS DE MEDIAS EN ADAPTACION ESCOLAR Y NIVELES DE SIGNIFICACION DE LA PRUEBA t DE LOS DOS GRUPOS DE LA AGRESIVIDAD FAMILIAR. (CONTINUACION)

ADAPTACION A LA ESCUELA

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
NO AGRES.FAMILIAR	3.7218	762	.751	-.51	1320.21	.609
AGRESIV.FAMILIAR	3.7421	605	.716			

CONDUCTA MANTENIDA EN EL AULA

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
NO AGRES.FAMILIAR	3.7257	762	.736	-.61	1306.54	.539
AGRESIV.FAMILIAR	3.7500	604	.718			

CAPACIDAD INTELECTUAL

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
NO AGRES.FAMILIAR	3.0553	760	.902	.54	1275.89	.125
AGRESIV.FAMILIAR	2.9785	604	.929			

RENDIMIENTO ESCOLAR

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
NO AGRES.FAMILIAR	3.1048	763	.943	1.67	1300.50	.096
AGRESIV.FAMILIAR	3.0199	604	.932			

Aunque en la Tabla Nº VI-15 que recogemos los resultados obtenidos presentamos en conjunto todas las variables de adaptación escolar en su relación con la agresión familiar como causa de internamiento, a cada una le corresponde una prueba t de Fisher, con ello hemos pretendido evaluar aisladamente cada una de las variables sobre la variable criterio, por lo que no habrá que buscar en los resultados efectos de interacción al significado de la relación de variables estudiadas.

Del análisis de los resultados reseñados en la tabla anterior se desprende, en líneas generales, una ausencia de relación entre el que los menores hayan ingresado o no en la institución por agresividad familiar y la adaptación escolar que presentan. Tan sólo han obtenido diferencias significativas el Coeficiente Intelectual cuando es evaluado a partir de las pruebas psicométricas ($p \leq .01$) y la regularidad de Asistencia a Clase ($p \leq .05$). Respecto a la direccionalidad obtenida por las distribuciones de ambos grupos se han establecido en dos tendencias contrarias. Por una parte en las variables con contenido netamente de adaptación, relación interpersonal con los demás, la tendencia se establece a favor de los que han sido institucionalizados por agresividad familiar, mientras que en las otras variables más personales o que requieren un esfuerzo personal como podría ser el Rendimiento Escolar, el Coeficiente Intelectual o la Capacidad Intelectual, la agresividad familiar tiene un efecto negativo, obteniendo peores resultados.

6.2. Situación Biológicoevolutiva y Psicosocial del Menor en función del Ambiente Familiar Desfavorecido como Causa de Internamiento.

A partir de este grupo de análisis estudiamos las características del menor institucionalizado, tales como: **control de esfínteres, enfermedades infantiles, situación escolar, y adaptación escolar emocional**, en función de que la causa de internamiento haya sido o no **ambiente familiar desfavorecido**. Dicha causa de internamiento incluye situaciones de paro, fallecimiento de los padres, trabajo fuera de casa, vagabundez, mendicidad, familia numerosa, separación, madre soltera, descuido asistencial, desidia y negligencia.

En las pruebas estadísticas χ^2 para el establecimiento de diferencias entre grupos, la variable agrupadora ambiente familiar desfavorecido siempre con valor dicotómico de presencia /ausencia aparece en la parte izquierda de la tabla. Las variables criterio sobre las características del menor figuran en la parte superior de la tabla agrupadas en dos o más categorías según la variable de que se trate.

Para no excedernos en cuestiones de espacio, y en aras de una mayor simplicidad y claridad de exposición centraremos los comentarios alrededor de aquellas variables que mantienen relación con el ambiente familiar desfavorecido.

6.2.1. Desarrollo Psicobiológico en función del Ambiente Familiar Desfavorecido como Causa de Internamiento.

Comparando los resultados obtenidos individualmente en las cuatro variables destaca, en primer lugar, la falta de significación estadística por cada una de ellas en las correspondientes pruebas de diferencias Ji Cuadrado. Tan sólo la variable encopresis nocturna logra diferencias intergrupos estadísticamente aceptables. También se observa

TABLA VI-16: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON TRASTORNOS ENURETICOS DIURNOS EN FUNCION DEL AMBIENTE FAMILIAR DESFAVORECIDO

		ENURESIS DIURNA		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
A M B I E N T E	D E S F A V O R E C I D O	935 98.9 57.8 57.0	10 1.1 45.5 .6	945 57.6
	S I	684 98.3 42.2 41.7	12 1.7 54.5 .7	696 42.4
TOTAL COLUMNA % COLUMNA		1619 98.7	22 1.3	1641 100

la misma tendencia en la direccionalidad de los resultados, excepto en la enuresis nocturna que se presenta como la más típica en estas edades y en tendencia contraria a como se establecen el resto de variables referidas a control de esfínteres. Prueba de ello es que obtiene el N más alto de las cuatro variables, el 8% de la muestra, mientras que las otras no llegan a alcanzar el 2%.

TABLA VI-17: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON TRASTORNOS ENCOPIRESICOS DIURNOS EN FUNCION DEL AMBIENTE FAMILIAR DESFAVORECIDO

		ENCOPRESIS DIURNA		TOTAL FILA % FILA	
		NO	SI		
A M B I E N T E	D E S F A V O R E C I D O	NO	938 99.3 57.8 57.2	7 .7 36.8 .4	945 57.6
		SI	684 98.3 42.2 41.7	12 1.7 63.2 .7	696 42.4
	TOTAL COLUMNA		1622	19	1641
	% COLUMNA		98.8	1.2	100

Enuresis Diurna-Encopresis Diurna. En estas variables (Cfr. Tablas Nº VI-16, VI-17), constatamos estadísticamente la ausencia de relación establecida entre el ambiente familiar desfavorecido y la falta de control de esfínteres. En los ambos casos encontramos mayores porcentajes de menores con disfunciones madurativas, que a su vez han sido abandonados debido al ambiente familiar deficitario, que los menores internos por otras causas (54.5% vs. 45.5% en enuresis diurna y 63.2% vs. 36.8% en encopresis diurna). Lo contrario sucede con los menores con control de esfínteres: el porcentaje de los que están en la institución por ambiente familiar desfavorecido es inferior a otras causas (42.2% vs. 57.8% en enuresis diurna, 42.2% vs. 57.8% en encopresis diurna). Por tanto, a pesar de la no significatividad de las diferencias, se observa una tendencia a mayor falta de control en los menores institucionalizados por ambiente deficitario.

Enuresis Nocturna. En la Tabla Nº VI-18) encontramos los resultados referidos a la enuresis nocturna, que por ser la más típica de las cuatro, es la que más número de menores agrupa (127).

Aquí, la tendencia que se establece en los resultados es inversa respecto a la variable agrupadora ambiente familiar deficitario. Es decir, que los menores que proceden de ambientes familiares desfavorecidos tienden a no presentar problemas de retención de orina en la cama (6.3% con causa de internamiento ambiente desfavorecido frente al 8.8% de abandono frente a otras causas). Pero como hemos dicho, sólo podemos apuntar la tendencia, ya que, al no alcanzar diferencias estadísticamente significativas, no pueden ser tomados en cuenta dichos resultados.

**TABLA VI-18: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES
DE MENORES CON TRASTORNOS ENURETICOS NOCTURNOS EN
FUNCION DEL AMBIENTE FAMILIAR DESFAVORECIDO**

		ENURESIS NOCTURNA		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	NO	862 91.2 56.9 52.5	83 8.8 65.4 5.1	945 57.6
		652 93.7 43.1 39.7	44 6.3 34.6 2.7	696 42.4
	SI			
	TOTAL COLUMNA % COLUMNA		1514 92.3	127 7.7

Encopresis Nocturna. Como hemos dicho más arriba, ésta es la única variable de control de esfínteres que ha logrado alcanzar diferencias significativas intergrupos en función del ambiente familiar desfavorecido ($\chi^2 = 4.37437$, 1 g.l., $p \leq .05$). La direccionalidad de los resultados ha sido la siguiente: hay una mayor tendencia a tener problemas con el control de las heces durante la noche por los menores cuya causa de internamiento ha sido el ambiente familiar desfavorecido que el resto de sus compañeros (80% vs. 20%). Por tanto, a partir de los resultados obtenidos en la prueba

de diferencias Ji Cuadrado podemos concluir con la negativa influencia del ambiente familiar deficitario para el control de esfínteres (Cfr. Tabla Nº VI-19).

TABLA VI-19: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON TRASTORNOS ENCOPRESICOS NOCTURNOS EN FUNCION DEL AMBIENTE FAMILIAR DESFAVORECIDO

		ENCOPRESIS NOCTURNA		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
A M B I E N T E	DESFAVORECIDO	943 99.8 57.8 57.5	2 .2 20.0 .1	945 57.6
	SI	688 98.9 42.2 41.9	8 1.1 80.0 .5	696 42.4
TOTAL COLUMNA % COLUMNA		1631 99.4	10 .6	1641 100

Enuresis-Encopresis. Cerramos este grupo de variables de control de esfínteres con el comentario de esta variable que agrupa a las cuatro anteriores (Cfr. Tabla Nº VI-20). Destacar en primer lugar la falta de significación estadística intergrupos en esta variable ($\text{Chi}^2 = 2.41503$, 1 g.l., $p = 1202$). No obstante, la tendencia de los resultados es similar a la

observada en la enuresis nocturna que quizá haya tenido mucho que ver en ello. Así, los menores internos por ambiente familiar desfavorecido tener más control de esfínteres que el resto de sus compañeros, cuando es valorado de forma global (35.8% vs. 64.2%).

TABLA VI-20: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON TRASTORNOS ENURETICOS-ENCOPRESIS EN FUNCION DEL AMBIENTE FAMILIAR DESFAVORECIDO

		ENURESIS-ENCOPRESIS		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
A M B I E N T E	DESFAVORECIDO	857 90.7 57.0 52.2	88 9.3 64.2 5.4	945 57.8
	FAVORECIDO	847 93.0 43.0 39.4	49 7.0 35.8 3.0	696 42.4
TOTAL COLUMNA		1504	137	1641
% COLUMNA		91.7	8.3	100

Respecto a las enfermedades, se observa una falta de relación entre la variable agrupadora ambiente familiar desfavorecido y las enfermedades siguientes: visual, auditiva, motora, lenguaje, alérgica, reespiratoria y circulatoria. La tendencia en todas ellas es la misma: cuando el motivo de internamiento del menor es debido al ambiente familiar desfavorecido, la probabilidad de que éstos sufran alguna de las

enfermedades referidas es menor, si bien la nota dominante es la falta de significación estadística.

TABLA VI-21 : DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON TRASTORNOS NEUROLOGICOS EN FUNCION DEL AMBIENTE FAMILIAR DESFAVORECIDO

		TRASTORNOS NEUROLOGICOS		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
A M B I E N T E	DESFAVORECIDO	887 93.9 56.9 54.1	58 6.1 71.6 3.5	945 57.8
	SI	673 96.7 43.1 41.0	23 3.3 28.4 1.4	696 42.4
TOTAL COLUMNA % COLUMNA		1560 95.1	81 4.9	1641 100

Trastornos Neurológicos. La enfermedad neurológica sí que ha conseguido establecer diferencias significativas intergrupo, en función de si la causa de internamiento haya sido o no por ambiente familiar desfavorecido. La prueba de diferencias a partir de la distribución de frecuencias y porcentajes para ambas variables da un valor de 6.26481, que para un grado de libertad le corresponde un nivel de significación de .0123, o lo que es lo mismo, la probabilidad de error en los resultados es inferior al uno por cien (Cfr. tabla nº VI-21).

La relación establecida entre ambas variables es inversa, de manera que cuando se produce un internamiento debido a un clima familiar desfavorable, menor es la probabilidad de que el niño sufra alguna disfunción neurológica, 28.4%, frente al 71.6% cuando la causa de internamiento es distinta. También cabe resaltar el porcentaje total de sujetos cuya causa de internamiento es el ambiente familiar desfavorable, un 42.4%, que supone casi la mitad de la muestra, mientras el 57.6% restante corresponde al resto de las causas estudiadas. Por último, tenemos que, el 95.1% no padecen ningún trastorno neurológico frente al 4.9% que sí presenta disfunción neurológica.

Otras enfermedades. Esta variable es la que refiere otras enfermedades no incluidas en las estudiadas anteriormente. Las diferencias intergrupos alcanzadas han sido algo superiores a la anterior. El valor de la significación de χ^2 , a partir de la distribución de frecuencias y porcentajes es de 0.001 para un grado de libertad (Cfr. Tabla nº VI-22).

La tendencia en ambas categorías establecidas es de relación inversa respecto a la causa de internamiento. En el grupo de los menores que no proceden de ambientes desfavorables la distribución ha sido la siguiente: el 95.4% no ha padecido enfermedades distintas a las estudiadas con anterioridad frente a un 4.6% que sí ha padecido alguna. Por otra parte, en los menores procedentes de ambientes desfavorables disminuye la probabilidad de sufrir otras enfermedades a las estudiadas hasta un 1.6%. Esta última afirmación podría ser también la conclusión final que se desprende de este análisis.

TABLA VI-22: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON OTROS TIPOS DE ENFERMEDADES EN FUNCION DEL AMBIENTE FAMILIAR DESFAVORECIDO

		OTRAS: ENFERMEDADES		TOTAL FILA % FILA	
		NO	SI		
A M B I E N T E	D E S F A V O R E C I D O	NO	902 95.4 56.5 55.0	43 4.6 79.6 2.6	945 57.8
		SI	685 90.4 43.2 41.7	11 1.6 20.4 .7	696 42.4
	TOTAL COLUMNA		1567	54	1641
	% COLUMNA		96.7	3.3	100

Enfermedades. A continuación estudiamos la variable de este grupo de enfermedades con la variable que las engloba a todas ellas. Dividida en dos categorías dicotómicas de presencia/ausencia, destacamos en primer lugar el incremento del N total en la segunda categoría que corresponde a los menores que han sufrido alguna enfermedad, 274 sujetos, que supone el 16.4% de la muestra. Este porcentaje se ha distribuido de la siguiente manera: el 30.7% provienen de ambientes familiares desfavorecidos, frente al 69.3% (con otras causas de internamiento

distintas a ambientes familiares desestructurados (Cfr. Tabla nº VI-23).

**TABLA VI-23: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES
DE MENORES CON ALGUNA ENFERMEDAD
EN FUNCION DEL AMBIENTE FAMILIAR DESFAVORECIDO**

		ENFERMEDADES		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
D E S F A V O R E C I D O	NO	755 79.9 55.2 46.0	190 20.1 69.3 11.6	945 57.8
	SI	612 87.9 44.8 37.3	84 12.1 30.7 5.1	696 42.4
TOTAL COLUMNA % COLUMNA		1367 83.3	274 16.7	1641 100

La distribución de frecuencias y porcentajes comentados y recogidos en la tabla anterior da lugar a unas diferencias intergrupos con niveles máximos de significación ($p \leq .0001$), que corresponde al valor obtenido de χ^2 de 18.0390, para un grado de libertad

Como comentario final, apuntar la direccionalidad de los resultados que han sido el mismo en todas las enfermedades, tanto en las comentadas como en las que no alcanzaron diferencias estadísticamente significativas.

Claramente, la desestructuración familiar no conlleva una mayor predisposición de los menores a padecer trastornos orgánicos. Aunque tampoco podemos afirmar estadísticamente lo contrario, sí que podemos, al menos, entrever esta tendencia.

TABLA VI-24: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES QUE HAN PADECIDO ENFERMEDADES IMPORTANTES EN FUNCION DEL AMBIENTE FAMILIAR DESFAVORECIDO

		ENFERMEDADES PADECIDAS		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
A M B I E N T E	D E S F A V O R E C I D O	NO	SI	
		831 87.9 56.7 50.6	114 12.1 65.1 6.9	945 57.8
	SI	635 91.2 43.3 30.7	61 8.8 34.9 3.7	696 42.4
TOTAL COLUMNA		1466	175	1641
% COLUMNA		89.3	10.7	100

Enfermedades importantes padecidas. Esta variable presenta una estructura muy similar en ambas categorías, como viene sucediendo en todas las enfermedades (Cfr. Tabla nº VI-24). En primer lugar, el porcentaje de menores que a lo largo de su vida han padecido alguna

enfermedad importante es el 10.7% de la muestra. La distribución de dichos menores ha sido la siguiente: el 34.9% tienen como causa de internamiento ambiente familiar desfavorecido, repartiéndose las demás causas en el 65.1% restante. La categoría de los menores que no han sufrido ninguna enfermedad importante con anterioridad, con un total de 1466 sujetos se reparte de forma que, el 43.3% no tienen una familia nuclear y estable, mientras que, el 56.7% se agrupa en la categoría contraria. La prueba de diferencias realizada a partir de la distribución de frecuencias y porcentajes que acabamos de comentar arroja un valor de χ^2 de 4.23930, que para un grado de libertad le corresponde un nivel de significación de 0.0395. Esto nos indica que la deprivación familiar está modulando la forma en que se distribuyen los menores según hayan o no padecido enfermedades importantes a lo largo de su vida.

6.2.2. Desarrollo Psicoescolar en función del Ambiente Familiar Desfavorecido como Causa de Internamiento.

Cursos repetidos. En esta variable valorada dicotómicamente, tomamos en consideración a todos los menores que hayan repetido algún curso a lo largo de la escolarización. La prueba de diferencias de cursos repetidos en función de la causa de internamiento ambientes familiares desfavorecidos, da un valor de χ^2 de 10.69706, que para un grado de libertad le corresponde un nivel de significación de .001 (Cfr. tabla nº VI-25). La tendencia de los resultados muestra que de los sujetos que han repetido algún curso a lo largo de la escolarización, el porcentaje de menores institucionalizados por ambiente familiar desfavorecido es

inferior al de los institucionalizados por otras causas (35.9% vs. 64.1%).

**TABLA VI-25: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES
DE MENORES QUE HAN REPETIDO CURSOS
EN FUNCION DEL AMBIENTE FAMILIAR DESFAVORECIDO**

		CURSOS REPETIDOS		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
A M B I E N T E	DESFAVORECIDO	649 68.7 55.0 39.5	296 31.3 64.1 18.0	945 57.6
	NO	530 76.1 45.0 32.3	166 23.9 35.9 10.1	696 42.4
TOTAL COLUMNA % COLUMNA		1179 71.8	462 28.2	1641 100

A la vista de los resultados podemos afirmar que, el comportamiento de ambas distribuciones difieren de forma significativa. La direccionalidad de los datos demuestra la relación inversa entre ambientes familiares desfavorecidos y repetir cursos, es decir, que existen otras causas distintas al ambiente familiar desfavorecido que modulan negativamente en el aprendizaje del menor, creándole lagunas de conocimiento, hasta el punto de tener que repetir curso en determinados casos.

Educación Especial. En la siguiente tabla , VI-26, recogemos los datos pertenecientes a la distribución de frecuencias y porcentajes de los menores que reciben educación especial, según que la causa de internamiento haya sido o no el ambiente familiar desfavorecido.

TABLA VI-26: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES QUE RECIBEN EDUCACION ESPECIAL EN FUNCION DEL AMBIENTE FAMILIAR DESFAVORECIDO

		EDUCACION ESPECIAL		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
A M B I E N T E D E S F A V O R E C I D O	NO	744 78.7 54.3 45.3	201 21.3 73.9 12.2	945 57.6
	SI	625 89.8 45.7 38.1	71 10.2 26.1 4.3	696 42.4
TOTAL COLUMNA % COLUMNA		1369 83.4	272 16.6	1641 100

Realizada la prueba de diferencias entre grupos nos da un valor positivo, con una probabilidad de error por debajo del uno por mil ($\chi^2 = 34.71562$, 1 g.l., $p \leq .0000$). Resaltamos en primer lugar que el número de sujetos que no siguen la escolaridad normal, necesitando una educación más personalizada con especialistas de la enseñanza, es significativamente

inferior a los que siguen la escolaridad normal (16.6% vs. 83.4%). En el análisis por filas observamos que del grupo de menores que están en la institución por diversas causas, el 21.3% reciben educación personalizada, frente al 78.7% que no. Mientras que en la fila de los que provienen de ambientes familiares deficitarios, el porcentaje de los que necesitan enseñanza personalizada desciende al 10.2%. Por tanto, y a la vista de la probabilidad tan baja de error, podemos afirmar que la probabilidad de que el menor no pueda seguir la escolarización normal cuando proviene de ambientes desfavorecidos es inferior al resto de causas de internamiento, ya que la relación establecida entre ambientes familiares desfavorecidos y necesidad de educación especial es inversa.

Problemas de Rendimiento Académico. Seguimos a continuación con la variable problemas de rendimiento académico, cuyos datos se recogen en la tabla VI-27. Realizada la prueba de diferencias a partir de la distribución de frecuencias y porcentajes para ambas variables obtenemos niveles muy altos de significación estadística ($p \leq .0001$). El análisis por filas revela que el 38.6% de los sujetos internos por diversas causas presentan problemas de rendimiento, frente al 61.4% que no presentan, mientras que, de los que provienen de ambientes familiares desestructurados el porcentaje de menores con problemas de rendimiento desciende al 29.2%, frente al 70.8% que no tienen. A partir de estos comentarios podemos concluir reseñando la relación establecida entre ambas variables: los menores que provienen de ambientes familiares deficitarios tienden a presentar menos problemas de rendimiento académico que los menores internos por otros motivos (35.7% frente al 64.3%).

**TABLA VI-27: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES
DE MENORES CON PROBLEMAS DE RENDIMIENTO
EN FUNCION DEL AMBIENTE FAMILIAR DESFAVORECIDO**

FRECUENCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL	PROBLEMAS DE RENDIMIENTO		TOTAL FILA % FILA
	NO	SI	
D E S F A V O R E C I D O A M B I E N T E	NO	SI	
	SI		
TOTAL COLUMNA % COLUMNA	1073 65.4	568 34.6	1641 100

Problemas Escolares. Finalizamos este aparatado con el estudio del comportamiento de la variable problemas escolares en la que agrupamos a todos los menores que hayan sido valorados afirmativamente en alguna de estas tres variables: cursos repetidos, educación especial y/o problemas de rendimiento académico (Cfr. Tabla Nº VI-28).

La suma de todos ellos asciende a 860. Es decir, algo más de la mitad de la muestra (52.4%) presentan algún tipo de problematicidad

relacionada con la escolaridad. En la distribución en base a la causa de internamiento, vemos que el porcentaje de menores con problemas escolares internos por diversas causas, es 65% frente al 35% provenientes de ambientes familiares desfavorecidos, mientras que en los menores sin problemas escolares se invierten los porcentajes, 50.6% por diversas causas, frente al 49.4% por ambientes familiares desfavorecidos.

TABLA YI-28: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON PROBLEMAS ESCOLARES EN FUNCION DEL AMBIENTE FAMILIAR DESFAVORECIDO

		PROBLEMAS ESCOLARES		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
AMBIENTE DESFAVORECIDO	NO	386 40.8 49.4 23.5	589 59.2 65.0 34.1	945 57.6
	SI	395 58.8 50.6 24.1	301 43.2 35.0 18.3	696 42.4
TOTAL COLUMNA % COLUMNA		781 47.6	860 52.4	1641 100

Realizada la prueba de χ^2 nos revela que estas diferencias intergrupos que acabamos de comentar resultan estadísticamente significativas con una probabilidad de error inferior al uno por diezmil

($\chi^2 = 40.02213$, 1 g.l., $p \leq .0000$). Por tanto, se establece una relación inversa muy fuerte entre ambas variables, de manera que la desestructuración familiar no afecta negativamente en la marcha escolar del menor.

Como conclusión final de este epígrafe, resaltar que respecto a la situación escolar del menor, son otras causas distintas al ambiente familiar desfavorecido las que inciden negativamente, produciendo problemas y retraso escolar en los menores.

6.2.3. Adaptación Socioescolar en función del Ambiente Desfavorecido como Causa de Internamiento

Problemas Emocionales. En la Tabla VI-29 aparece la distribución de frecuencias y porcentajes de los menores con problemas emocionales en función de que la causa de internamiento sea o no el ambiente familiar desfavorecido. En un análisis por filas observamos que en la categorías de causas de internamiento múltiples agrupan a más de la mitad de la muestra (57.6%), de los cuales, el 33.8% presentan problemas emocionales frente al 66.2% que no. En la categoría que agrupa a los menores internos por ambientes familiares inadecuados, los menores con problemas emocionales descienden al 17.85% frente al 82.2% sin problemas. La distribución en ambas categorías difieren significativamente, como lo demuestra el valor de Ji Cuadrado ($\chi^2 = 50.87096$) al que le corresponde un nivel de significación máximo, con una probabilidad de error inferior al uno por diez mil ($p \leq 0.000$). La

interpretación de la relación que se establece entre ambas variables es que la incidencia del ambiente familiar desfavorecido en la desestabilización emocional del menor es inferior a la de las otras causas de internamiento.

TABLA VI-29: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON PROBLEMAS EMOCIONALES EN FUNCION DEL AMBIENTE FAMILIAR DESFAVORECIDO

		PROBLEMAS EMOCIONALES		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
A M B I E N T E	DESFAVORECIDO	626 66.2 52.3 38.1	319 33.8 72.0 19.4	945 57.6
	FAVORECIDO	572 82.2 47.7 34.9	124 17.8 28.8 7.6	696 42.4
TOTAL COLUMNA % COLUMNA		1198 73.0	443 27.0	1641 100

Problemas con la Justicia. La siguiente Tabla Nº VI-30, corresponde a la variable problemas con la justicia, la cual hace referencia a comportamientos de menores que hacen necesaria la intervención de la justicia. En primer lugar, comprobamos que el total de sujetos que han tenido que ver con la justicia asciende a 121, que supone el 7.4% de la muestra. En el análisis horizontal, en el que tomamos en cuenta la

asignación de los sujetos según la causa de internamiento, constatamos que de los 945 sujetos internos (por distintas causas), el 88.9% no han tenido problemas con la justicia, frente al 11.1% que sí han tenido problemas, mientras que de los 696 sujetos que provienen de ambientes familiares desestructurados, tan solo un 2.3% han pasado a manos de la justicia. Igualmente, el análisis por columnas nos revela grandes diferencias intergrupos, pues, de los 121 sujetos que han tenido problemas con la justicia, el 13.2% provienen de ambientes deficitarios, frente al 86.8% con otra causa de internamiento distinta.

TABLA VI-30: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON PROBLEMAS CON LA JUSTICIA EN FUNCION DEL AMBIENTE FAMILIAR DESFAVORECIDO

		PROBLEMAS CON LA JUSTICIA		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
A M B I E N T E D E S F A V O R E C I D O	NO	840 88.9 55.3 511.2	105 11.1 86.8 6.4	945 57.6
	SI	680 97.7 44.7 411.4	16 2.3 13.2 1.0	696 42.4
TOTAL COLUMNA % COLUMNA		1020 92.6	121 7.4	1641 100

La prueba de χ^2 indica que ambas distribuciones se diferencian significativamente, alcanzando niveles máximos de significación ($p \leq .0001$). Podemos concluir diciendo a la vista de la fuerte relación establecida entre ambas variables que existe una menor probabilidad de que los menores internos por ambientes familiares deficitarios mantengan una conducta antisocial o delictiva frente a otras causas de internamiento.

El estadístico empleado para la comprobación de diferencias en las variables referidas a la adaptación escolar será, como ya hemos justificado en otras ocasiones la prueba t de Fisher, siguiendo siendo los grupos de comparación los pertenecientes a un ambiente familiar desfavorecido o no. Las pruebas de contrastación, aunque realizadas individualmente las ofrecemos en una tabla conjunta.

Una visión rápida a la tabla (Cfr. Tabla VI-31) muestra, quizá lo más relevante en cuanto a resultados aportados por estos análisis, la importancia que ha demostrado poseer el ambiente familiar desfavorecido en la capacidad escolar. Excepto en el coeficiente intelectual y la capacidad intelectual evaluada por el profesor, en todas las demás variables se han encontrado diferencias suficientemente importantes estadísticamente entre el grupo procedente de ambiente familiar desfavorecido y el grupo de procedencia de ambiente no desfavorecido.

También ha habido uniformidad en cuanto a la direccionalidad de las medias obtenidas. En todos los casos el grupo desfavorecido presenta una mayor adaptación escolar a todos los niveles que los que han sido abandonados por una causa distinta a esta.

TABLA VI-31 : DIFERENCIAS DE MEDIAS EN ADAPTACION ESCOLAR Y NIVELES DE SIGNIFICACION DE LA PRUEBA t DE LOS DOS GRUPOS DEL AMBIENTE DESFAVORECIDO

COCIENTE INTELECTUAL

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
NO A.DESFAVORECIDO	2.8614	779	.888	.06	1267.89	.954
AMB.DESFAVORECIDO	2.8587	552	.782			

REGULARIDAD ASISTENCIA A CLASE

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
NO A.DESFAVORECIDO	4.1691	810	.917	-4.26	1341.62	.000
AMB.DESFAVORECIDO	4.3589	560	.729			

REGULARIDAD REALIZACION TRABAJO ESCOLAR

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
NO A.DESFAVORECIDO	3.4631	812	.834	-2.53	1213.32	.012
AMB.DESFAVORECIDO	3.5778	559	.819			

ADAPTACION A LOS PROFESORES

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
NO A.DESFAVORECIDO	3.7074	810	.752	-4.84	1306.52	.000
AMB.DESFAVORECIDO	3.8909	559	.642			

ADAPTACION A LOS COMPAÑEROS

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
NO A.DESFAVORECIDO	3.6736	812	.768	-5.06	1286.14	.000
AMB.DESFAVORECIDO	3.8730	559	.680			

—III—

TABLA VI-31 : DIFERENCIAS DE MEDIAS EN ADAPTACION ESCOLAR Y NIVELES DE SIGNIFICACION DE LA PRUEBA t DE LOS DOS GRUPOS DE AMBIENTE DESFAVORECIDO. (CONTINUACION)

ADAPTACION A LA ESCUELA

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
NO A.DESFAVORECIDO	3.6556	810	.776	-4.74	1306.46	.000
AMB.DESFAVORECIDO	3.8402	557	.658			

CONDUCTA MANTENIDA EN EL AULA

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
NO A.DESFAVORECIDO	3.6663	809	.756	-4.42	1278.51	.000
AMB.DESFAVORECIDO	3.8384	557	.673			

CAPACIDAD INTELECTUAL

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
NO A.DESFAVORECIDO	3.0086	810	.904	-.61	1165.06	.540
AMB.DESFAVORECIDO	3.0697	554	.931			

RENDIMIENTO ESCOLAR

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
NO A.DESFAVORECIDO	2.9926	810	.942	-3.58	1209.98	.000
AMB.DESFAVORECIDO	3.1759	557	.924			

Por tanto, queda patente que cuando el niño es víctima de agresión y violencia familiar tiene repercusiones más negativas que cuando la causa de su abandono es un ambiente familiar desfavorecido. En este caso la relación que se establece es positiva, de forma que, dicha causa no dificulta la adaptación y el buen rendimiento de la escuela.

6.3. Situación Biológicoevolutiva y Psicosocial del Menor en función de la Falta de Recursos Económicos como Causa de Internamiento.

En este grupo de análisis tomamos **la falta de recursos económicos** como variable agrupadora, y en base a ella estudiaremos la situación del menor institucionalizado. La falta de recursos económicos, tal como su nombre indica hace referencia a ingresos familiares bajos, bien porque el salario sea bajo o porque la familia es numerosísima y el dinero per cápita no llega a cubrir siquiera las necesidades básicas, así como ausencia de los mismos: gente que vive de la caridad, mendigos, vabundos... etc.

Siguiendo con la misma estructura de análisis de χ^2 , la variable agrupadora, falta de recursos económicos, aparece siempre en la parte izquierda de la tabla con un valor dicotómico de ausencia/presencia de la misma. Las variables criterio referidas a la situación del menor vienen reseñadas en la parte superior de la tabla.

En aras a la claridad y brevedad de la exposición referiremos fundamentalmente los comentarios de aquellas variables que mantengan relación con la variable agrupadora.

6.3.1. Desarrollo Psicobiológico en función de la Falta de Recursos Económicos como Causa de Internamiento.

Enuresis-Encopresis. (En el análisis de la madurez de los menores respecto al control de esfínteres, según la situación económica de la familia, no muestra relación alguna cuando se considera cada una de las cuatro modalidades por separado. Sin embargo, tal y como se desprenden de los resultados obtenidos en la Tabla Nº VI-32, sí que difieren significativamente ambas distribuciones cuando se estudian conjuntamente el control de esfínteres con la variable Enurenco. La prueba de diferencias para esta variable arroja un valor de Chi^2 de 4.21403 y un nivel de significación de $p \leq .04$ para un grado de libertad.

TABLA VI-32: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON TRASTORNOS ENURETICOS-ENCOPRESICOS EN FUNCION DE LA FALTA DE RECURSOS ECONOMICOS

		ENURESIS-ENCOPRESIS		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
R E C U R S O S	E C O N O M I C O S	1152 910.9 710.6 710.2	116 9.1 84.7 7.1	1268 77.3
		352 94.4 23.4 211.5	21 5.6 15.3 1.3	373 22.7
TOTAL COLUMNA % COLUMNA		1504 911.7	137 8.3	1641 100

Del análisis por columnas se desprende que de los menores que han sido institucionalizados por precariedad económica, tienden a controlar esfínteres en mayor medida que los abandonados por otras causas (15.3% vs. 84.7%). Diferencias igualmente significativas y en la misma tendencia encontramos en la categoría de sujetos sin problemas de control de esfínteres (23.4% vs. 70.6%). También resulta interesante destacar el porcentaje total de menores con problemas de control de esfínteres en cualquiera de las cuatro modalidades, 8.3%, frente al 91.7% sin problemas de control de esfínteres.

A modo de conclusión señalar que, la precariedad económica no crea dificultades en el niño en lo que a control de esfínteres se refiere.

Quizá la salud del menor es uno de los aspectos que más relación guarda con la precariedad económica de la familia. Hecho, por otra parte, previsible si consideramos la importancia de la alimentación y medidas higiénicas para la salud y la gran relación que estas medidas guardan con la economía.

Deficiencias Visuales: El órgano más afecto por la falta de recursos económicos es la vista (Cfr. Tabla Nº VI-33). A pesar del pequeño porcentaje de menores afectados de esta dolencia (4.4%), ambas distribuciones se han diferenciado significativamente ($\chi^2 = 3.89855$ y un nivel de significación de $p \leq .0483$, para un grado de libertad). En el análisis por columnas nos descubre que de todos los sujetos con problemas visuales, tan solo el 12.5% provienen de ambientes precarios económicamente, frente al 87.5% con otras causas de internamiento. La

interpretación de estos resultados irían en la línea de que la escasez de recursos económicos no predispone a las deficiencias visuales.

TABLA VI-33: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON DEFICIENCIAS VISUALES EN FUNCION DE LA FALTA DE RECURSOS ECONOMICOS

		DEFICIENCIAS VISUALES		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
R E C U R S O S	E C O N O M I C O S	NO	SI	
		1205 95.0 76.8 73.4	63 5.0 87.5 3.8	1268 77.3
	SI	364 97.6 23.2 22.2	9 2.4 12.5 .5	373 22.7
TOTAL COLUMNA % COLUMNA		1569 95.6	72 4.4	1641 100

Otras Enfermedades. La Tabla N^o VI-34 recoge los datos pertenecientes a la variable otras enfermedades y, al igual que la enfermedad de la vista, se ha comportado diferenciadamente en ambas distribuciones. Realizada la correspondiente prueba de Chi² para comprobar estadísticamente las diferencias detectadas, vemos que arroja niveles de significación muy altos ($p \leq .0001$).

En el análisis por columnas lo que más destaca es que del pequeño porcentaje de sujetos que han sufrido alguna enfermedad distinta a las estudiadas, ni un solo sujeto está en la institución por escasez de recursos, todos ellos tienen como motivo de internamiento causas distintas a las económicas (.0% vs. 100%). A la vista de lo cual no parece muy arriesgado decir que los hijos de familias sin recursos económicos son más inmunes, tendiendo a padecer enfermedades en menor medida, al menos enfermedades comprobadas.

TABLA VI-34: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON OTROS TIPOS DE ENFERMEDADES EN FUNCION DE LA FALTA DE RECURSOS ECONOMICOS

		OTRAS ENFERMEDADES		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
R E C U R S O S	NO	1214 95.7 76.5 74.8	54 4.3 100.0 3.3	1268 77.3
	SI	373 100.0 23.5 22.7	0 .0 .0 .0	373 22.7
TOTAL COLUMNA % COLUMNA		1587 96.7	54 3.3	1641 100

Enfermedades. Esta misma tendencia observamos en la siguiente variable que agrupa todas las enfermedades posibles que puedan padecer (Cfr. Tabla Nº VI-35).

TABLA VI-35: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON ALGUNA ENFERMEDAD EN FUNCION DE LA FALTA DE RECURSOS ECONOMICOS

		ENFERMEDADES		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
R E C U R S O S	E C O N O M I C O S	NO	SI	
FRECUCIAS % DE FILAS % COLUMNAS % TOTAL		1040 82.0 76.1 63.4	228 18.0 83.2 13.9	1268 77.3
		327 87.7 23.9 19.9	46 12.3 16.8 2.8	373 22.7
TOTAL COLUMNA % COLUMNA		1367 83.3	274 16.7	1641 100

Tanto en el análisis por filas, como por columnas encontramos diferencias significativas intergrupo que confirman lo dicho. En la categoría de los sujetos internos por diversas causas no especificadas, vemos que hay un 18% de sujetos que tienen en su haber alguna enfermedad, frente al 82% que nunca han sufrido enfermedades importantes. Y en la

categoría de las familias muy pobres se da un ligero descenso en el porcentaje de menores con alguna enfermedad en su haber, 12.3%, frente al 83.2% de menores sanos. Por otra parte, el análisis por columnas nos muestra que de los 274 sujetos que han puntuado positivamente en esta variable, tan solo el 16.8% tiene como causa de internamiento la falta de recursos económicos, frente al 83.2% con otras causas de internamiento distintas. Estas diferencias intergrupo han resultado estadísticamente significativas a partir de la prueba χ^2 ($p \leq .01$). Por tanto, sigue la tendencia de haber menos enfermedades en los hijos de familias con recursos económicos escasos que el resto de los menores con otras causas de internamiento.

Enfermedades Padecidas. Con el comentario de la Tabla Nº VI-36 cerramos este grupo de variables referido al desarrollo psicobiológico, que corresponde a la variable enfermedades padecidas con anterioridad.

Destacamos, en primer lugar, el total de menores que han padecido alguna enfermedad importante a lo largo de su vida. La distribución de los menores que han padecido enfermedades con anterioridad en función de la causa de internamiento ha sido la siguiente: de los 175 sujetos que han padecido enfermedades importantes, tan solo el 12.6% han sido institucionalizados por falta de recursos económicos, frente al 87.4% institucionalizados por otras causas. Estas diferencias que acabamos de constatar entre ambas distribuciones han alcanzado niveles de significación válidos estadísticamente ($p \leq .001$).

TABLA VI-36: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES QUE HAN PADECIDO ENFERMEDADES IMPORTANTES EN FUNCION DE LA FALTA DE RECURSOS ECONOMICOS

		ENFERMEDADES PADECIDAS		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
R E C U R S O S	E C O N O M I C O S	NO	SI	
		1115 87.9 76.1 67.9	153 12.1 87.4 9.3	1268 77.3
	SI	351 94.1 23.9 21.4	22 5.9 12.6 1.3	373 22.7
TOTAL COLUMNA % COLUMNA		1466 89.3	175 10.7	1641 100

Finalmente apuntar a modo de conclusión que, contrariamente a lo que en principio pudiera suponerse y apuntábamos al comienzo del epígrafe la deprivación económica no se relaciona con deficiencias orgánicas, sino que se da una tendencia en los hijos de estas familias a estar más inmunizados, padeciendo menos enfermedades que el resto de sus iguales internos por otras causas distintas a las económicas.

6.3.2. Desarrollo Psicoescolar en función de la Falta de Recursos Económicos como Causa de Internamiento.

De todas las variables estudiadas sobre la situación psicoescolar del menor institucionalizado en función de la falta de recursos económicos como causa de internamiento, tan solo ha logrado alcanzar diferencias estadísticamente significativas intergrupos en la submuestra de los sujetos que no pueden seguir la escolarización normalmente, requiriendo de una enseñanza especializada.

TABLA VI-37: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES QUE RECIBEN EDUCACION ESPECIAL EN FUNCION DE LA FALTA DE RECURSOS ECONOMICOS

		EDUCACION ESPECIAL		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
R E C U R S O S	E C O N O M I C O S	1100 86.8 80.4 67.0	168 13.2 61.8 10.2	1268 77.3
	NO	269 72.1 19.6 16.4	104 27.9 38.2 6.3	373 22.7
TOTAL COLUMNA % COLUMNA		1369 83.4	272 16.6	1641 100

Educación Especial. En la Tabla VI-37 aparece la distribución de los sujetos que reciben educación especial, para ambos grupos de familias deprivadas económicamente, y el resto de causas de internamiento. Dichas distribuciones se han diferenciado estadísticamente, como lo prueba el valor de Chi^2 obtenido en la correspondiente prueba de diferencias ($\text{Chi}^2 = 43.57743$, 1 g.l., $p \leq .0001$). De los 272 sujetos que reciben educación especial hay un 38.2% de familias pobres y un 61.8% internos por diversas causas. Dicha tendencia se invierte en la categoría de los que no reciben educación especial, siendo superior el porcentaje de los sujetos internos por distintas causas, 80.4%, frente a los internos por falta de recursos económicos, 19.6%.

Esto nos indica que la falta de recursos económicos no tiene un efecto negativo sobre el desarrollo intelectual del menor, en la medida que hay más sujetos que no pueden seguir la escolaridad normalizada cuando la causa de internamiento es distinta a la falta de recursos económicos, que por ésta causa.

6.3.3. Adaptación Socioescolar en función de la Falta de Recursos Económicos como Causa de Internamiento

Problemas con la Justicia. En la Tabla Nº VI-38 se encuentran recogidos los resultados de la distribución de los sujetos que se han visto implicados con la justicia por conductas antisociales o delictivas, según la causa de internamiento haya sido o no pobreza extrema. El total de menores que han pasado por el Tribunal Tutelar de Menores ascienden a 121. De

éstos, sólo el 6.6% provienen de familias sin recursos económicos, frente al restante 93.4% que no. La categoría de los que están en facultad de protección, muy superior a la de reforma contabilizan el 92.6% de menores. De estos 1520 sujetos hay un 24% internos por precariedad económica frente al 76% restantes internos por otras causas. Estas diferencias detectables a simple vista han sido constatadas empíricamente mediante la prueba de diferencias Ji Cuadrado al alcanzar un valor de 18.34548 que para un grado de libertad le corresponde un nivel de significación máximo de $p \leq .0001$.

TABLA VI-38: DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE MENORES CON PROBLEMAS CON LA JUSTICIA EN FUNCION DE LA FALTA DE RECURSOS ECONOMICOS

		PROBLEMAS CON LA JUSTICIA		TOTAL FILA % FILA
		NO	SI	
R E C U R S O S	NO	1155 91.1 78.8 78.4	113 8.9 93.4 6.9	1268 77.3
	SI	365 97.9 24.0 22.2	8 2.1 6.6 .5	373 22.7
TOTAL COLUMNA % COLUMNA		1520 92.6	121 7.4	1641 100

A la vista de los resultados se puede afirmar que los menores provenientes de familias con escasos recursos económicos tienden a tener menos problemas con la justicia que el resto de los menores internos por otras causas.

Adaptación Escolar. De los diferentes análisis realizados a partir de la prueba t de Fisher para comprobar la existencia de diferencias significativas en la adaptación escolar del menor, según éstos hayan sido o no abandonados en instituciones por falta de recursos económicos, constatamos el poco peso de esta variable sobre el grado de adaptación escolar que pueda mantener el menor (Cfr. Tabla Nº VI-39).

Tan solo ha conseguido diferencias significativamente en el grado de adaptación con los compañeros ($p \leq .01$). La relación se ha establecido en sentido positiva de forma que la falta de recursos económicos no dificulta la adaptación con sus compañeros, sino todo lo contrario, tienden a ser más sociable y crear menos conflictos interpersonales que sus compañeros internos por distintas causas.

La misma tendencia, aunque no han alcanzado diferencias significativas observamos en adaptación a los profesores, a la escuela en general y conducta mantenida en el aula. Por el contrario, la tendencia se invierte en cociente intelectual, regularidad de asistencia a clase, regularidad en la realización del trabajo escolar, capacidad intelectual valorada por el educador o profesor y rendimiento escolar. A la vista de ello podemos apuntar cierta tendencia a que los menores provenientes de ambientes pobres sean más adaptables a las circunstancias con que se

TABLA VI - 39 : DIFERENCIAS DE MEDIAS EN ADAPTACION ESCOLAR Y NIVELES DE SIGNIFICACION DE LA PRUEBA t DE LOS DOS GRUPOS DE RECURSOS ECONOMICOS

COCIENTE INTELECTUAL

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
RECURSOS ECONOMICOS	2.8683	1040	.833	.63	442.85	.529
SIN RECURSOS ECONO.	2.8316	291	.888			

REGULARIDAD ASISTENCIA A CLASE

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
RECURSOS ECONOMICOS	4.2483	1055	.833	.12	483.29	.902
SIN RECURSOS ECONO.	4.2413	315	.906			

REGULARIDAD REALIZACION TRABAJO ESCOLAR

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
RECURSOS ECONOMICOS	3.5128	1055	.826	.24	510.53	.812
SIN RECURSOS ECONO.	3.5000	316	.841			

ADAPTACION A LOS PROFESORES

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
RECURSOS ECONOMICOS	3.7779	1054	.737	-.54	590.04	.588
SIN RECURSOS ECONO.	3.8000	315	.634			

ADAPTACION A LOS COMPAÑEROS

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
RECURSOS ECONOMICOS	3.7280	1055	.771	-2.79	638.54	.006
SIN RECURSOS ECONO.	3.8449	316	.616			

---III---

TABLA VI - 39 : DIFERENCIAS DE MEDIAS EN ADAPTACION ESCOLAR Y NIVELES DE SIGNIFICACION DE LA PRUEBA t DE LOS DOS GRUPOS DE RECURSOS ECONOMICOS. (CONTINUACION)

ADAPTACION A LA ESCUELA

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
RECURSOS ECONOMICOS	3.7243	1052	.758	-.64	588.22	.521
SIN RECURSOS ECONO.	3.7524	315	.655			

CONDUCTA MANTENIDA EN EL AULA

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
RECURSOS ECONOMICOS	3.7336	1051	.726	-.26	511.34	.792
SIN RECURSOS ECONO.	3.7460	315	.735			

CAPACIDAD INTELECTUAL

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
RECURSOS ECONOMICOS	3.0371	1051	.937	1.25	565.96	.213
SIN RECURSOS ECONO.	2.9681	313	.835			

RENDIMIENTO ESCOLAR

	MEDIA	N	DES. TIP.	t	G.L.	p
RECURSOS ECONOMICOS	3.0845	1053	.939	1.24	514.65	.214
SIN RECURSOS ECONO.	3.0096	314	.937			

enfrentan y menos conflictivos en las relaciones interpersonales con los demás, tanto iguales como superiores. Sin embargo los ambientes económicamente deprimidos parece ser que no favorece el desarrollo intelectual, tanto las aptitudes como las actividades que éstas conllevan (cociente intelectual, regularidad en la asistencia a clase, regularidad en la realización de las tareas escolares y rendimiento escolar). Hecho que por otra parte no sorprende porque, cuando no se tienen cubiertas las necesidades básicas, las motivaciones y valores secundarios no tienen tanta importancia.

De todo ello podemos concluir diciendo que los menores provenientes de familias con escasos recursos económicos son más sociables con los compañeros y profesores, así como una conducta socialmente más adaptada.

VII. PERFIL PSICOEDUCATIVO PERSONAL Y SOCIOFAMILIAR DEL MENOR INSTITUCIONALIZADO

Con el fin de efectuar un resumen o síntesis de cuanto procede vamor a proceder en el presente capítulo a la descripción del perfil psicoeducativo de los menores estudiados, así como a la caracterización del perfil psicosocial de sus padres naturales mediante el estudio de diversos análisis factoriales y análisis de clúster, realizados con el objeto de comprobar la relación entre distintos grupos de variables introducidas en cada análisis. Tomaremos como base los resultados obtenidos mediante los análisis factoriales aportando igualmente los resultados sintéticos de los análisis de clúster, más por la representación gráfica que éstos nos aportan que porque nos ofrezcan resultados fundamentalmente diferentes a los obtenidos mediante análisis factoriales.

En primer lugar nos referiremos a la situación del menor, tanto en sus aspectos Médico-evolutivos, como en sus aspectos de Adaptación Socioescolar.

El análisis factorial de los aspectos medico-evolutivos introduce distintas variables, todas ellas referidas a diversas enfermedades sufridas por los menores, o bien aspectos enuréticos y encoprésicos. Las variables consideradas son las siguientes: 1.-Enuresis Diurna, 2.-Enuresis Nocturna, 3.-Encopresis Diurna, 4.-Encopresis nocturna, 5.-Enfermedad Visual, 6.-Auditiva, 7.-Motora, 8.-de Lenguaje, 9.-Alérgica, 10.-Digestiva, 11.-Respiratoria, 12.-Circulatoria y 13.-Neurológica.

El análisis factorial nos aporta cinco factores con Valor propio superior a 1.0, explicando entre todos el 69.3 % de la varianza total. Estos cinco factores, según se reparten las variables en la matriz factorial rotada (Cfr. Tabla VII-1) quedarían constituidos principalmente por las siguientes grupos de variable.

TABLA VII-1.: MATRIZ FACTORIAL DE COMPONENTES PRINCIPALES CON ROTACION VARIMAX DE LAS VARIABLES MEDICO-EVOLUTIVAS.

ENURESIS DIURNA	.98583	.08561	.08041	.04195	.07476
ENURESIS NOCTURNA	.95706	.05226	.07547	.03592	.03426
ENCOPRESIS DIURNA	.98689	.08373	.08399	.04244	.07128
ENCOPRES. NOCTURNA	.98698	.08378	.08477	.04117	.07675
TRASTOR. VISUALES	.10004	.14852	.24044	.03554	-.02386
TRASTOR. AUDITIVOS	.03076	.11859	.27813	.08417	-.02864
TRASTOR. MOTORES	.02904	.32794	.11811	.07102	-.06379
TRASTOR. LENGUAJE	.10096	.71580	.00618	-.08967	.21413
TRASTOR. ALERGICOS	.03862	-.02706	.01289	.08058	.23901
TRASTOR. DIGESTIVOS	.02765	-.03549	.10320	.19270	.02650
TRAS. RESPIRATORIOS	.01225	-.08191	.67882	.00942	.13580
TRAS. CIRCULATORIOS	.01188	.09598	-.01118	.67333	.07096
TRAS. NEUROLOGICOS	.05928	.42825	.03917	-.08750	.58236

Factor 1º: Se refiere de manera fundamental a las cuatro variables de Enuresis o Encopresis, diurna o nocturna, con altísima correlación entre ambas, y con saturaciones en todas las variables superiores al .95. El Factor 2º agrupa junto a la Variable Enfermedad de Lenguaje, la Enfermedad Neurológica y la Enfermedad Motora, lo que podríamos relacionar como las más específicamente escolares, en especial en los primeros años. El tercer

factor agrupa, junto a Enfermedad Respiratoria, las Visuales y Auditivas, aunque con una saturación sensiblemente menor de estas últimas respecto a la primera del mismo factor. Y finalmente podemos considerar una enfermedad más específica, la Circulatoria, que aparece sola constituyendo el cuarto factor, y la del último, que de nuevo recoge a Enfermedad Neurológica y enfermedad Alérgica.

La similitud manifestada por los resultados del Clúster, representados en el Gráfico VII-1 es evidente, al aparecer prácticamente los mismos clústers que factores comentados anteriormente. Las divergencias, según pueden comprobarse, aparecen tan sólo en las variables pertenecientes a los últimos factores, los que menor cantidad de varianza explican, situándose las variables próximas, en su ubicación topográfica, a pesar de su pertenencia a diversos clústers. Sin embargo los primeros factores aparecen literalmente con el mismo número y con las mismas variables.

Como resumen podemos expresar la separación evidente del primer grupo de variables (Enuresis-Encopresis) de las demás enfermedades, más estrictamente médicas, así como las diversas agrupaciones de enfermedades expresadas en cada factor o clúster comentado.

Nos referiremos a continuación al estudio de las variables respecto a la situación psicoeducativa del menor, en donde hemos introducido las variables de contenido de adaptación escolar principalmente, y en concreto 1.-Si se encuentra cursando Educación Especial, 2.-Si ha repetido curso o

ACF 7 BMDP1 CLUSTER DE VAR IDENTIFIC FEXPG PROCLUS

TRE PRINTED OVER ABSOLUTE CORRELATION MATRIX.
CLUSTERING BY MINIMUM DISTANCE METHOD.

VARIABLE
NAME NO

ENURDI	(9)	99	99/95/	7	17	13/13/	7	7/	6/	4	5	7/
ENCOBI	(11)	99/96/	6	17	13/12/	7	7/	6/	4	4	7/	
ENCOND	(12)	96/	6	17	13/13/	7	7/	6/	4	4	7/	
ENURNO	(10)	1/	5	14	9/13/	4	7/	4/	3	4	7/	
MOTORA	(15)	26	7/	8/	3	4/	3/	0	7	4/		
LENGUA	(16)	47/	9/14	2/	8/	1	0/					
NEUROL	(21)	6/	2	6/12/	1	2	6/					
VISUAL	(13)	11	13/	8/	3	2	6/					
AUDITIV	(14)	16/	1/	0	7	7/						
RESPIR	(19)	47/	9	6	1/							
ALERGI	(17)	3	6	10/								
DIGEST	(18)	14/	1/									
CIRCUL	(20)	13/										
OTRAS	(22)	1/										

cursos, 3.-Si tiene Problemas de Rendimiento, 4.-Si tiene Problemas Emocionales, 5.-Si tiene Problemas con la Justicia, 6.-La Regularidad de Asistencia a clase, 7.-Su adaptación al Trabajo escolar, 8.-La adaptación al Profesorado, 9.-La adaptación a los Compañeros, 10.-La adaptación general a la Escuela, 11.-Su comportamiento en el Aula, 12.-Su capacidad Intelectual, y 13.- su Rendimiento Escolar.

De los resultados del Análisis factorial (Cfr. Tabla VII-2) se deducen fundamentalmente tres factores con Valor propio superior a 1.0, explicando entre los tres el 58.0 % de varianza total. Los resultados de agrupación de variables tras la correspondiente rotación varimax efectuada son los siguientes:

Un primer factor agrupa principalmente a las variables referidas a Adaptación Escolar en sus diversos aspectos de Asistencia a Clase, Trabajo Escolar, Adaptación al Profesorado, a los Compañeros, a la Escuela o al Aula, y finalmente su Rendimiento Escolar. Todas estas variables quedan agrupadas por saturaciones que se dispersan en un ámbito que va del .47 al .86.

El segundo factor se refiere a aspectos Intelectuales y de Rendimiento, agrupando las dos variables sobre Inteligencia, Capacidad Intelectual y Cociente Intelectual (diversificadas ambas según hayan sido medidas por el propio profesor o por el Psicólogo) y la referida al Rendimiento Escolar, que lleva este mismo nombre.

**TABLA VII-2.: MATRIZ FACTORIAL DE COMPONENTES PRINCIPALES
CON ROTACION VARIMAX DE LAS VARIABLES ESCOLARES**

COCIENTE INTELLECTUAL	.04289	.64398	-.16120
EDUCACION ESPECIAL	.01719	-.18377	.37595
CURSOS REPETIDOS	-.10372	-.06240	.31099
RENDIMIENTO ESCOLAR	-.20530	-.29320	.45465
PROBLEMAS EMOCIONALES	-.12992	.03130	.72445
PROBLEMAS JUSTICIA	-.17856	.07231	.09160
ASISTENCIA A CLASE	.55148	.04879	-.06721
TRABAJO ESCOLAR	.64203	.43152	-.10320
ADAPTACION PROFESORES	.84018	.16159	-.08607
ADAPTACION COMPAÑEROS	.65999	.15145	-.20490
ADAPTACION A LA ESCUELA	.86006	.20460	-.09137
CONDUCTA EN EL AULA	.77225	.15890	-.11063
CAPACIDAD INTELLECTUAL	.16342	.89722	-.14162
RENDIMIENTO ESCOLAR	.47226	.63733	.18415

Un primer factor agrupa principalmente a las variables referidas a Adaptación Escolar en sus diversos aspectos de Asistencia a Clase, Trabajo Escolar, Adaptación al Profesorado, a los Compañeros, a la Escuela o al Aula, y finalmente su Rendimiento Escolar. Todas estas variables quedan agrupadas por saturaciones que se dispersan en un ámbito que va del .47 al .86.

El segundo factor se refiere a aspectos Intelectuales y de Rendimiento, agrupando las dos variables sobre inteligencia, Capacidad Intelectual y Cociente Intelectual (diversificadas ambas según hayan sido medidas por el propio profesor o por el Psicólogo) y la referida al Rendimiento Escolar, que lleva este mismo nombre.

Y finalmente encontramos en este análisis otra serie de variables caracterizadas por su referencia a aspectos problemáticos del alumno, como son los Problemas Emocionales, los Problemas de Rendimiento Escolar, el encontrarse en Educación Especial o el haber Repetido Cursos.

En la representación general de los clústers descritos en el Gráfico VII-2, en donde se recogen los resultados esquemáticos del análisis de clúster realizado con las mismas variables introducidas en el análisis factorial, encontramos en primer lugar como el subclúster de mayor similitud el constituido por las variables que llamaremos de Adaptación específica, es decir las variables de Adaptación al Profesorado, Adaptación a la Escuela, Adaptación al Aula y Adaptación a los compañeros, con correlaciones entre ellas que oscilan alrededor del .90 o poco menos. Próximos a este cluster encontramos el constituido por las variables de Regularidad de Asistencia a Clase, y de Trabajo Escolar (en la parte central del gráfico), mientras que por la parte derecha, igualmente combinadas con estas variables encontramos el Rendimiento Escolar y la Capacidad Intelectual, que terminaría el primer gran grupo de variables interrelacionadas, constituido por más de la mitad de las variables consideradas.

CENTRO DE CALCULO

UNIVERSIDAD POLITECNICA DE VALENCIA

PAGE 6 BMDP3M CLUSTER DE VARIABLES ESCOLARES

TREE PRINTED OVER ABSOLUTE CORRELATION MATRIX,
CLUSTERING BY MINIMUM DISTANCE METHOD.

VARIABLE

NAME	NO.												
EDUESP	(28)	17	33	8	1	0	0	1	0	0	2	5	8
RENDIM	(30)	34	26	1	7	3	3	1	3	2	13	6	
EMOCIO	(31)	16	11	6	3	4	4	3	0	0	5		
REPETI	(29)	21	5	4	4	3	6	0	0	0			
JUSTIC	(32)	1	4	0	1	2	3	1	4				
ASISTE	(33)	74	83	81	80	76	63	57					
TRAESC	(34)	83	84	83	79	81	73						
PROFES	(35)	93	89	86	72	64							
ESCUEL	(37)	89	87	74	67								
AULA	(38)	85	72	65									
COMPA	(36)	68	64										
RENESC	(40)	79											
CAPINT	(39)												

El otro gran grupo de variable son más de tipo personal que adaptativo social y escolar, aun cuando en ella también se encuentran aspectos académicos, y las correlaciones entre las mismas son sensiblemente inferiores a las encontradas entre las variables del otro gran clúster. Se asocian en primer lugar las variables de Problemas de Rendimiento y de Problemas Emocionales. Por Problemas de Rendimiento se asocia la Variable referida a permanecer en Educación Especial, y por Problemas Emocionales, el Haber Repetido curso o el Poseer Problemas con la Justicia. Los valores correlacionales entre dichas variables llegarían en algún momento a superar el .30, descendiendo por lo general. Y al mismo tiempo cabe constatar la no existencia correlacional entre las variables pertenecientes a este clúster de variables y las pertenecientes al otro gran grupo comentado anteriormente, así como el gran paralelismo entre los resultados del análisis factorial y del análisis de clúster de variables.

Dentro de la descripción del perfil psicosocial de los padres del menor institucionalizado hemos estudiado en primer lugar los análisis referentes a las variables definitorias de la situación del padre. Estas variables son las siguientes: 1.-Estudios del Padre, 2.-Padre alcohólico, 3.-Padre Drogadicto, 4.-Grave Enfermedad del Padre, 5.-Enfermedad Mental, 6.-Muerte del Padre, 7.-Padre desconocido, 8.-Abandono del Padre, 9.-Maltrato del Padre, 10.-Abusos Sexuales, 11.-Problemas con la Justicia, 12.-Prisión del Padre, 13.-Mendicidad del Padre, 14.-Trato con Prostitución del Padre.

Los resultados factoriales de dichas variables (Cfr. Tabla VII-3)

nos ofrecen cinco factores seleccionados para la rotación varimax al haber superado su valor propio el 1.0, y explicando entre todos ellos el 51.8 % de varianza.

**TABLA VII-3.: MATRIZ FACTORIAL DE COMPONENTES PRINCIPALES
CON ROTACION VARIMAX DE LAS VARIABLES
REFERIDAS A LA SITUACION SOCIAL DEL PADRE**

ALCOHOLISMO	.6276	-.11064	.07517	.46899	.00444
DROGADICCION	.01245	.13650	.00447	.24897	-.00519
ENFERMEDAD GRAVE	.07367	-.13690	.05605	.03409	-.14397
ENFERMEDAD MENTAL	.33100	.03153	-.01025	-.05469	-.03011
FALLECIMIENTO	-.07887	-.01075	-.06406	.06538	-.21528
DESCONOCIDO	-.10612	-.00489	-.02768	-.16438	.01873
ABANDONO	-.02738	.02561	-.07137	.13878	.54863
MALOS TRATOS	.41743	-.02363	.04229	.30769	.31577
ABUSOS SEXUALES	.04555	.07672	.58586	.09312	.00328
PROBLEMAS JUSTICIA	.22031	.56429	.06836	.19520	.07910
PRISION	.00333	.62701	.47509	.16480	-.02469
MENDICIDAD	.21338	.04442	.02195	.02403	.03324
TRATA DE BLANCAS	-.03217	.04511	.06627	.36882	.03494

El primer factor agrupa principalmente a las variables siguientes, según el orden descendente de la saturación conseguida: Alcoholismo del Padre, Maltrato, Enfermedad mental y Mendicidad. El segundo factor lo constituyen principalmente las variables de Prisión del Padre y el que el

padre tenga Problemas con la Justicia. En el tercer factor se introduce principalmente los Abusos sexuales por parte del Padre, relacionados también con Prisión del mismo, y en los dos últimos factores se agruparían principalmente, con saturaciones menores la Drogadicción del Padre y el Trato con Prostitutas, y finalmente el Abandono del Padre por separado.

Resultados parecidos obtenemos mediante el análisis de clúster correspondiente. Los dos primeros clúster (Cfr. Gráfico VII-3) obtenidos nos agrupan, por una parte el Alcoholismo del Padre con el Maltrato que el mismo dispensa a los demás familiares ($r = .42$), y por otra, los Problemas con la Justicia del Padre y el que el mismo se encuentre en Prisión, ambas variables obteniendo la misma correlación que las del clúster anterior (.42).

Al clúster Alcoholismo-Maltrato se unen en segundo lugar las variables relacionadas con Maltrato del Padre, Enfermedad mental del mismo y Trato con prostitución, mientras que el clúster Prisión-Problemas con la Justicia acoge a la variable Abusos sexuales del Padre.

Un último clúster unificado es el que relaciona a la variable de Estudios del Padre y el que el mismo sea Desconocido. Y finalmente encontraríamos las demás variables asociadas al clúster general agrupador de todas las variables, en el que se incluirían, independientemente y con bajas correlaciones las variables de Drogadicción, Mendicidad, Muerte o Grave enfermedad del Padre.

PA 7 BMDPI CLUSTER DE VARIABLES DE IDENTIFICACION

FROM PRINTED OVER ABSOLUTE CORRELATION MATRIX,
CLUSTERING BY MINIMUM DISTANCE METHOD.

NAME NO

PESTUB (51) 22/ 6 1 2 2 4 3 7 5/ 5/ 1/ 9/ 5/

PDESC (52) 15/ 8 3 8 4 4 6 5/ 2/ 4/ 7/ 7/

PALCOH (52) 42/ 4/ 16/ 16/ 11 15 4/ 17/ 12/ 2/ 9/

PNALTRATA (53) 23/ 8/ 12/ 7 15 3/ 8/ 9/ 8/ 9/

PABAND (58) 4/ 6/ 3 6 1/ 2/ 9/ 1/ 7/

PEMENTALI (55) 2/ 9 9 9/ 8/ 8/ 8/ 8/

PTPROSTII (54) 9 1) 9/ 17/ 1/ 7/ 2/

PABUSEX (63) 13 34/ 17 3/ 32/ 2/

PPROJUS (62) 42/ 9/ 6/ 1/ 5/

PRIS (62) 13/ 2/ 1/ 4/

PDR0G (53) 1/ 1/ 3/

PNEADI (62) 4/ 5/

PMUERT (56) 1/

PGRAVENFI (54) 1/

Cabe resumir que los resultados obtenidos por en presente análisis, fundamentalmente en la aparición de tres clústers fundamentales, el primero relacionado con Alcoholismo, Maltrato, Abandono, Prostitución; el segundo más referido a Problemas con la Justicia, Prisión y Abusos Sexuales; y el tercero de referencia a los Estudios que posea el Padre. Además se agrupan a las demás variables, independientemente otras variables de poca relación, entre sí o con todas las demás, como son Mendicidad, Drogadicción, Muerte o Grave Enfermedad.

Las mismas variables hemos analizado en relación con la Madre, con la sola diferencia de que lo que en el caso del Padre era Trato con Prostitutas, en el caso de la Madre se convierte en mera Prostitución, por no ser esta profesión en el caso de los varones especialmente asumida y declarada.

En el análisis factorial (Cfr. Tabla VII-4) se obtienen igualmente cinco factores significativos explicando entre ellos parecido porcentaje de varianza. En la matriz factorial rotada el primero y segundo factor aparecen invertidos en su orden, respetando sin embargo de manera fundamental las variables introducidas en ellos dos. En el caso de la madre aparece como primer factor el referido a Prisión-Problemas con la Justicia, y en segundo lugar el de Mendicidad, Alcoholismo y Maltrato de la Madre (No apareciendo en esta ocasión la Enfermedad mental de la Madre). El tercer factor de la Madre asocia su Prostitución y el Abandono de los hijos, y el cuarto recoge como específico la Enfermedad mental de la madre. Las saturaciones aparecidas en el último factor no aparecen como

significativas.

**TABLA VII-4.: MATRIZ FACTORIAL DE COMPONENTES PRINCIPALES
CON ROTACION VARIMAX DE LAS VARIABLES
REFERIDAS A LA SITUACION SOCIAL DE LA MADRE**

ALCOHOLISMO	.01098	.39404	.09569	-.02165	-.09645
DROGADICCION	.00259	.00049	.18605	.06264	-.02244
ENFERMEDAD GRAVE	-.00100	.00925	-.07513	-.07444	.15504
ENFERMEDAD MENTAL	.04608	.02590	.08639	.46852	.06403
FALLECIMIENTO	-.00533	-.08710	-.19877	-.10906	-.00678
DESCONOCIDO	.01847	.01827	-.03718	-.02827	-.12244
ABANDONO	.13273	.22433	.29163	.10213	-.18252
MALOS TRATOS	.14503	.34329	.10635	.03513	.15724
ABUSOS SEXUALES	.06439	.08949	-.04562	.07684	.21918
PROBLEMAS JUSTICIA	.74973	.06919	.15936	-.00914	.31310
PRISION	.47485	.06546	.01535	.06207	-.14372
MENDICIDAD	-.07225	.50249	.00757	.03838	.06452
TRATA DE BLANCAS	.10691	.08022	.58140	-.15841	.05643

En el clúster efectuado con las mismas variables aparece en primer lugar (Cfr. Gráfico VII-4) el clúster referido a Problemas con la Justicia de la Madre y Prisión de la Madre, en estricto paralelismo con lo que sucedía en el caso del Padre, sin embargo la siguiente variable asociada a este primer clúster es la de Maltrato por parte de la Madre y Abandono de la Madre, de manera diferente a lo que sucedía en el caso del Padre.

7 BMDP1
 PRINTED BY
 CLUSTERING BY
 VARIABLE
 NAME NO

CLUSTER DE VAR IDENTIFIC FLXPG PROCLUS

ABSOLUTE CORRELATION MATRIX,
 MINIMUM DISTANCE METHOD

NAME	NO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
MCSTO	1 701	15	7	8	7	1	5	3	1	7	5	6	4											
MNUERT	1 781	2	5	10	6	3	2	3	9	2	7	1	2											
MALCOM	1 711	18	11	5	10	8	8	1	8	1	7	2												
MNENDI	1 821	8	14	1	9	3	7	2	5	2														
MABAND	1 771	15	8	11	16	1	6	7	7	4														
MALTRAT	1 781	23	7	9	6	8	8	2	4															
MPROJUST	1 811	32	20	12	2	5	1	3																
MPRIS	1 811	5	1	1	2	1	2																	
MPROSTI	1 831	1	8	3	4	3																		
MABUSER	1 791	1	3	0	0																			
MPROG	1 721	5	1	11																				
MMENTALL	1 741	2	5																					
MDESC	1 761	2																						
MGRAVENF	1 731																							

Los dos clústers siguientes asocian, por una parte, el Alcoholismo y la Mendicidad de la Madre, que se agrupará en un nivel subsiguiente al primer clúster descrito, y por otra los Estudios de la Madre, y la Muerte de la misma. Y con ellos quedarían expresados todos los clústers principales referidos a la Madre, ya que las demás variables se asocian a todo el grupo individualmente, con poca correlación entre sí, y con poca correlación con las variables de los clústers descritos, como por otra parte ya hemos comprobado en la falta de significación de las saturaciones del 5º factor del Análisis factorial, que ha hecho que no aparezcan ciertas variables.

Finalmente queremos considerar el análisis factorial y clúster de las variables de problematicidad familiar considerando conjuntamente las referidas al Padre y las referidas a la Madre. Entrarán, por lo tanto, en nuestro análisis aquellas consideradas individualmente para cada figura paterna o materna.

Dada la multiplicidad de variables, son demasiados los factores seleccionados para su rotación (11 factores con valor propio superior a 1.0) lo que dará como resultado una cantidad de varianza explicada por cada factor pequeña, del total del 57.8% total explicado por dichos 11 factores, pero dado que nuestros análisis lo único que pretenden es efectuar el perfil de las variables fundamentales del menor o de su situación sociofamiliar, seguiremos con la explicación de nuestro análisis.

Encontramos en primer lugar en la matriz factorial rotada (Cfr. Tabla VII-5) tres variables exclusivamente referidas al padre y que ya

**TABLA VII-5.: MATRIZ FACTORIAL DE COMPONENTES PRINCIPALES
CON ROTACION VARIMAX DE LAS VARIABLES REFERIDAS
A LA SITUACION SOCIAL DEL PADRE Y DE LA MADRE CONJUNTAMENTE**

hemos encontrado anteriormente: Prisión del Padre, Problemas con la Justicia y Abusos Sexuales del Padre. El segundo factor incide en el Alcoholismo del Padre, su Maltrato y la Enfermedad Mental del mismo. El tercer factor asocia la Mendicidad de la Madre con la Mendicidad del Padre. El cuarto recoge los Problemas con la Justicia de la Madre y la Prisión de la misma. El quinto factor de nuevo vuelve a asociar al Padre y a la Madre en la variable Drogadicción. El Abandono por parte del Padre y por parte de la Madre aparece igualmente asociado en el factor sexto. El factor séptimo se acoge tan solo la grave enfermedad del Padre, y el factor siguiente asocia la Prostitución de la Madre al Desconocimiento del Padre. En cambio, como relación significativa también, en el factor décimo la trata con Prostitución del Padre se asocia en sentido negativo con la grave enfermedad de la Madre.

Los resultados del análisis de clúster (Cfr. Gráfico VII-5) vuelven a confirmar, de manera gráfica en cuanto a los resultados por nosotros seleccionados, los factores más importantes deducidos en el análisis factorial precedente. Aparecen de hecho asociadas las variables de Mendicidad del Padre con la de la Madre, así como el Alcoholismo de la Madre; los Abusos sexuales del Padre, sus Problemas con la Justicia y su situación de Prisión; el Alcoholismo del Padre con el Maltrato tanto de la Madre como del Padre; los Problemas con la Justicia y la Prisión de la Madre; Grave Enfermedad del Padre y de la Madre; Enfermedad Mental del Padre y de la Madre, así como Drogadicción de ambos, distribuyéndose las demás variables menos significativas por relación topográfica con uno de los clústers principales descritos.

8. RESUMEN Y CONCLUSIONES

8.1. Consideraciones generales sobre la muestra total.

8.1.1. Identificación y Situación Psicosociológica del Menor.

8.1.2. Situación Sociofamiliar.

8.1.3. Situación Biológicoevolutiva de los Menores

8.1.4. Situación y Posibilidades Escolares

8.1.5. Adaptacion a la Situacion Escolar Actual

8.1.6. Causas de Internamiento

8.2. Análisis de la Situación del Menor en función del Sexo

8.3. Análisis de la Situación del Menor en función de la Edad

8.4. Análisis de la Situación del Menor en función del Ambiente

Familiar de Origen

8. 4.1. Problematicidad del Padre

8.4.2. Problematicidad de la Madre

8.5. Análisis de la Situación del Menor en función de la Causa de Internamiento

8.5.1. La Agresividad Familiar como Causa de Internamiento

8.5.2. La Existencia de un Ambiente Familiar Desfavorecido como Causa de Internamiento

8.5.3. La Falta de Recursos Económicos como Causa de Internamiento

8.6. Unidades de análisis del Perfil psicoeducativo y sociofamiliar del menor institucionalizado.

8. RESUMEN Y CONCLUSIONES

Como hemos podido comprobar, a partir de la revisión teórica que hemos realizado en el presente trabajo, mucho se ha escrito sobre los efectos del maltrato y abandono físico y psicológico, y a dicha área de investigación hemos querido sumarnos con el estudio analítico de la población de niños institucionalizados en nuestra comunidad con el fin de contribuir a la delimitación de la situación actual del menor, casi como a la definición de los aspectos característicos, de forma que podamos contribuir a establecer un perfil de identificación de situaciones de alto riesgo sobre los que poder intervenir preventivamente.

La identificación de estas situaciones de alto riesgo de abandono o maltrato físico o psicológico de los hijos, supone una importante tarea para los profesionales de la salud mental; pero no queremos esconder, aunque no haya sido el objeto directo de nuestro estudio que quizá esa prevención pase bien por la reestructuración del ambiente familiar, bien por la de la institución que los acoge, y que no siempre puede aportar de manera institucional el contexto psicológico para que el menor no siga sintiéndose víctima de esta sociedad.

Posiblemente sea fruto del momento actual y de alguna manera exceda las posibilidades de los profesionales el hecho de que cada vez sea mayor el número de niños víctimas de estos ambientes y que las posibilidades económicas de los gobiernos sean escasas para llevar a cabo planes de acción, que de alguna manera pallen los efectos de estos

ambientes familiares negativos previos. Pero sí es competencia de los profesionales la denuncia y el poner de relieve la importancia de los efectos que tienen dichos ambientes sobre los niños. Los resultados encontrados en nuestro estudio son demasiado evidentes como para no reconocer la importancia de los mismos, por ello aun a costa de la necesaria restricción de datos que supone todo resumen y huyendo de repeticiones innecesarias esbozaremos las que podrían ser las conclusiones más significativas de nuestra investigación.

8.1. Consideraciones generales sobre la muestra total.

Nuestra pretensión en este capítulo ha consistido en el estudio de la situación general del menor institucionalizado mediante, el análisis de sus datos de identificación como sexo, edad, procedencia, la descripción de la situación evolutiva-biológica-médica, su situación administrativa escolar, en relación con sus posibilidades reales, la adaptación a la nueva situación que se le ha creado y las causas que han motivado su internamiento por una parte; y por otra las familiares tales como identificación, situación laboral, nivel sociocultural, situación sociopersonal y económica. La razón de elegir éstas y no otras variables también recogidas, pero no presentadas aquí, es porque hemos encontrado en las familias estudiadas que las separaciones, los abandonos por parte de un miembro de la familia, unido siempre a un grave problema económico y de nivel cultural bajo, han hecho necesario la separación de los hijos del hogar familiar y el que tengan que ser internados en instituciones. Las

conclusiones fundamentales las resumiremos en los apartados siguientes.

8.1.1. Identificación y Situación Psicosociológica del Menor.

Hemos encontrado una muestra suficiente equiparada entre los dos sexos, siendo ligeramente superior el sexo Masculino con el 51.4% del total, y el Femenino con el 48.6%. El total en números absolutos de nuestra muestra, que ha pretendido ser estudio exhaustivo de toda la población institucionalizada alcanza los 1.641 sujetos. Sin embargo, quedaría un apartado pendiente que no ha sido objeto de nuestro estudio, y que se refiere a los niños auténticamente abandonados, que ni siquiera tienen a quien haya podido denunciar su caso al Tribunal Tutelar de Menores, pero que sin duda alguna se encuentran en gran abandono, dedicados a la mendicidad, cuando no la delincuencia.

La edad de los sujetos institucionalizados ha incidido sobre todo en los años centrales de la escolarización obligatoria, siendo más la excepción, la existencia de sujetos de 15 años en adelante o menores de seis años. No hemos encontrado diferencias significativas entre sexos por los años de los sujetos que están institucionalizados.

La procedencia de los mismos se centra, lógicamente, en las tres provincias de la Comunidad Valenciana, que alcanzan los dos tercios de la muestra, distribuyéndose el tercio restante entre las demás provincias y

extranjero, especialmente procedentes de provincias con más relación cultural, o meramente topográfica. Este dato contrasta de manera especial y significativa con el referido anteriormente respecto a la procedencia de los padres, en donde acabamos de recordar como la mayoría de los padres con hijos en institución no proceden de la Comunidad Valenciana, a pesar de que la mayoría de niños abandonados sí que hayan nacido en ella. Las dos terceras partes de la muestra proceden de ciudades de más de 50.000 habitantes.

Los menores han sido remitidos a la institución acogedora principalmente por familiares de los mismos en más de la cuarta parte, dos cuartas partes más serán asumidas por las acción del Tribunal Tutelar de Menores o Servicio de Familia Infancia y Juventud de la Dirección General de Servicios Sociales. La parte restante se distribuye, aproximadamente por igual, entre distintas instituciones de menor entidad respecto al menor, como son Ayuntamientos o Diputaciones, Equipos de Base: Asistentes Sociales, Cáritas Diocesana, Colegios, etc.

Hemos podido observar por parte de los familiares, una mayor iniciativa en el internamiento de niños que de niñas, mientras que por las otras instituciones representativas (Tribunal o Junta principalmente), su iniciativa es ligeramente superior sobre las niñas que sobre los niños. En última instancia, la entidad de quien llegan a depender son la mitad, aproximadamente, entes públicos autonómicos, dejando a la otra mitad a la iniciativa particular, fundamentalmente a entidades religiosas. Dentro de la diversificación por sexos hemos encontrado una mayor incidencia de

sujetos masculinos en entidades públicas (más del doble de sujetos masculinos que femeninos); mientras que a nivel de iniciativa privada la proporción de uno y otro sexo se invierte, especialmente por parte de las entidades religiosas femeninas, más dedicadas en gran proporción a niñas que a niños.

8.1.2.-Situación Sociofamiliar.

1. La situación sociocultural de las familias cuyos hijos están recogidos en las instituciones puede claramente calificarse de deficiente o muy deficiente, tal como hemos comprobado en el análisis de las variables de carácter socioeconómico. Hemos constatado, en efecto, una amplia tasa de paro, así como el predominio de las profesiones menos cualificadas, de menor consideración social, y por lo tanto peor retribuidas. Esto conlleva situaciones de penuria económica sostenida a lo largo del tiempo y que deteriora en extremo la convivencia familiar, desembocando en el abandono del menor como consecuencia del problema sociocultural familiar.

El bajo nivel cultural de los progenitores se manifiesta en el alto porcentaje alcanzado en los grupos de estudios primarios y sin alfabetizar. Si nos referimos al grupo de padres, el valor obtenido es de 60%, mientras que en el caso de las madres el resultado es todavía superior, el 69%; en este grupo, además el porcentaje de analfabetismo es el doble que en el de los padres. Resultados estos que se encuentran en correspondencia con el número de padres con estudios superiores que apenas alcanza el 2% del total.

Nuestras conclusiones sobre esta situación sociocultural se completan con el hecho de que la mayoría de padres de los internos son padres nacidos fuera de la Comunidad Valenciana, porcentaje que alcanza el 55% y que puede ser al mismo tiempo causa de deficiencias económicas que comentaremos posteriormente.

2. El estado civil aparece como una variable claramente diferenciada de la población normal, pues el porcentaje de matrimonios es del 48%, mientras que los casos de divorcio unidos a separación de la pareja aglutina el 37% de los abandonos. Evidentemente, la separación no es la única causa del internamiento de los hijos, y habrá que buscar otras causas que expliquen el abandono de los hijos en ese 48% de parejas civilmente casadas.

3. El problema de alcoholismo es otra variable que diferencia significativamente a los padres de los internos ya que asciende al 33% el porcentaje de incidencia, en cambio las madres alcohólicas son sólo el 7%. El alcoholismo que en este análisis estadístico aparece como variable diferenciadora podría ser una causa real del abandono, con lo que claramente nos estaría delimitando una zona de intervención en cualquier plan de política interventiva, aun cuando de cualquier estudio correlacional no podamos inferir directamente qué resultados son causa, y qué resultados son efecto, bien de las dos variables que estudiamos, bien de otras variables actuantes sobre ellas.

4. Estas diferencias en la problematidad planteada por el padre

que aparecen en la variable alcoholismo, se confirman en el caso del maltrato físico, en donde los padres alcanzan el 17%, frente al 6% de casos en que la que maltrataba era la madre.

La misma conducta de superior problematicidad del padre en comparación con la madre se plantea cuando se cuantifican variables como abuso sexual, problemas con la justicia y estancia en prisión. En estos casos los porcentajes son de 6%, 6,% 3%, frente a 0%, 2% y 1%, respectivamente, alcanzados por las madres. Los padres de los niños abandonados registran unas conductas más antisociales y agresivas que las de las madres de esa misma muestra.

5. La falta de integración social en las madres tiende a tomar cauces diferentes. Más que problemas con la justicia las madres se dedican a la mendicidad en un 5% frente al 3% de los padres y sobre todo a la prostitución, variable ésta que engloba nada menos que al 15% de madres de menores acogidos en las instituciones.

Una visión de las variables socio-familiares, y a pesar de que las diferencias no siempre son significativas, muestra que entre los niños internados, la mayoría de ellos poseen padres cuyas conductas podrían calificarse de antisociales o problemáticas, tales como alcoholismo, prisión, problemas con la justicia, maltrato físico, etc., variables en las cuales las madres siempre muestran unos porcentajes inferiores.

Al parecer, los comportamientos fundamentales de la madre que

conlleven abandono del niño en instituciones se centrarian sobre todo en dos: mendicidad y prostitución y, en especial, esta última, en el porcentaje del 15% aludido.

En definitiva, vemos que las conducta individuales de padres de niños interno conlleven un alto porcentaje de alcoholismo en el caso del padre y prostitución en el de la madre. En consecuencia, cualquier programa que intente abordar el tema del abuso infantil deberá prestar asistencia a este tipo de variables tan estrechamente asociadas.

6. Otro grupo de factores que arroja diferencias significativas en la situación social de las familias estudiadas es el que hace referencia a las de nivel económico, que quedaría reflejado fundamentalmente a partir de las siguientes variables :

a) **Ingresos familiares.** Nos encontramos en primer lugar con la lamentable realidad de que el 70% de las familias estudiadas poseen unos ingreso familiares totales inferiores a las 40.000 pesetas. El dato suficientemente explícito por sí mismo se ve agravado por el hecho de que casi el 50% de estas familias están formadas por un número de personas que oscilan entre 4 y 6. Además de que produce una relación inversa entre la cantidad de ingresos y el porcentaje de abandonos.

b) **Vivienda familiar.** Lógica consecuencia de los deficientes ingresos es la escasez de vivienda propia en estas familias. Solo el 8% son propietarios de la casa que habitan, el 40% viven en pisos alquilados,

mientras que el 32% lo hacen viviendas o habitaciones cedidas por familiares. El resto (20%) sufre una situación todavía más precaria porque carecen por completo de vivienda o sólo disponen de chavolas o refugios cuyas condiciones sanitarias distan mucho de alcanzar el mínimo aceptable (falta de luz, agua, servicios higiénicos mínimos, etc.).

c) **Número de metros de la vivienda.** Si bien no es posible determinar el estado exacto de hacinamiento en que viven estas familias, sí que resulta de utilidad para la comprensión de su situación la relación inversa detectada entre el número de metros cuadrados de la vivienda y el porcentaje de abandono infantil.

8.1.3. Situación Biológicoevolutiva de los Menores

Enfermedades típicas como la Enuresis o la Encopresis, tantas veces emparejadas con problemas emocionales, se muestran con cierta importancia, especialmente la más típica de ellas, la Enuresis Nocturna, que aparece en 103 sujetos, equivalente al 7.0% de toda la muestra.

Respecto a las demás enfermedades analizadas encontramos porcentajes de menor importancia en general, excepto en algunas de ellas, como en Enfermedades de Lenguaje que alcanza un significativo porcentaje del 6.5%, o en Enfermedad Neurológica con 5.4% de los sujetos estudiados. Todas las demás enfermedades aparecen con porcentajes más bajos, excepto en el apartado Otras Enfermedades Padecidas, que alcanza un

11.0%, pero que lo hace agrupándolas a todas y sin distinguir entre ellas. En todo este tipo de porcentajes hubiéramos necesitado, como es lógica una mayor posibilidad de comparación con la población no institucionalizada, cosa que hemos considerado superflua, al no basar nuestro estudio sobre esta comparación, y ante la imposibilidad de comparación de unos datos que no han sido deducido con método idénticos, como pueden ser las estadísticas oficiales (a las que podríamos haber recurrido) y los porcentajes obtenidos mediante los instrumentos creados en nuestra investigación.

8.1.4. Situación y Posibilidades Escolares

Los cursos donde se encuentran matriculados los sujetos dependientes de las instituciones de la Comunidad abarcan, prácticamente, toda la gama de posibilidad, encontrándose especialmente representados los cursos que suponen algún tipo de escolarización menos regular, como Pregraduado, Graduado, Centro Ocupacional, Educación Compensatoria, etc. Como contrapartida, también encontramos, aunque en un número mínimo, sujetos estudiando niveles universitarios, en Escuela Superior, más que en Facultad.

Una segunda pregunta similar, que pretendía una comparación entre el nivel en que está inscritos los sujetos y el nivel que realmente poseen, nos ha manifestado la tendencia esperada de que las frecuencias se vayan acumulando en los niveles más bajos de cada Ciclo de Estudios,

demostrando, a nivel global, el retraso que a en estudios posee la muestra de la Investigación.

Hemos detectado estos niveles inferiores, no sólo en cuanto a su Capacidad Intelectual de los sujetos, sino en cuanto a su aprovechamiento real. La distribución establecida, en cuanto a las valoraciones efectuadas por el educador de la Capacidad Intelectual de los sujetos, demuestra un sesgo hacia la izquierda, hacia las puntuaciones negativas, lo cual quiere decir que los menores institucionalizados tienden a presentar niveles de conocimientos adquiridos más bajos de los que les correspondería por el curso en el que están inscritos.

Cuando la valoración intelectual se ha efectuado mediante la utilización de tests de inteligencia, y no con la mera valoración del educador, hemos observado igualmente esta tendencia, especialmente al encontrar sujetos de muy bajo nivel intelectual. Existen más de un 25% que poseen un C.I. menor de 70. De hecho, la distribución se presenta sin ningún tipo de normalidad, por cuanto que, tomando como unidades las distintas desviaciones típicas de Cocientes Intelectuales, cuanto más positiva es la desviación menor porcentaje de sujetos agrupa.

Respecto al Rendimiento Escolar alcanzado, los que se encuentran en situación de Educación Especial alcanzan el 16.5%, que con la corrección debida, puesto que esta Educación Especial sólo tiene sentido durante el período de E.G.B., ascendería al 22% de los sujetos que se encuentran en ella.

Este porcentaje se incrementa hasta el 28.2% al englobar, además de los que no pueden seguir la escolarización normalizada, a aquellos que aún integrándose, han tenido que repetir algún curso.

Y siguiendo esta tendencia, nos encontramos que un 34.6% de los sujetos tienen problemas de rendimiento en los estudios, porcentaje que no es de extrañar si tenemos en cuenta los bajos ingresos económicos de las familias de estos niños. Lógicamente, cuando las necesidades básicas no están cubiertas, todo lo secundario pierde interés en el ser humano.

8.1.5. Adaptación a la Situación Escolar Actual

Los importantes y graves datos comentados respecto a retraso escolar y problemas de rendimiento de los sujetos nuestra de estudio no parecen tener comparación posible con la satisfactoria adaptación escolar que presentan los sujetos en general, a todos los aspectos estudiados. Sin embargo, hay que considerar que tal adaptación a los distintos aspectos escolares y sociales se refiere a la nueva situación de escolarización que los acoge, que puede ser satisfactoria para el sujeto, aunque ello no presuponga que automáticamente desaparezcan los problemas de retraso escolar y de rendimiento que el niño aportará, como consecuencia de la anterior situación de desatención.

Se comprueba, de manera general, una mayor satisfacción de adaptación a los distintos aspectos escolares. Cuanto venimos diciendo

respecto a la extremosidad positiva de los factores estudiados de adaptación contrasta con las siguientes valoraciones de aspectos más objetivos mediante la misma técnica, pues en ambos aspectos de Capacidad Intelectual y de Rendimiento Escolar, la distribución de puntuaciones en los cinco grados resulta más normal.

8.1.6. Causas de Internamiento

Una primera aproximación a la situación en que se encuentran los menores institucionalizados la hemos encontrado en el análisis del tipo de causas que ha motivado su internamiento.

Hemos encontrado como causas principales cierto número de ellas relacionadas con los recursos económicos de la familia, otras referidas a factores psicológicos de los padres, y finalmente otras más relacionadas con determinados hechos no dependientes, en buena parte, de la familia, pero que afectan decisivamente a la determinación que se tenga que tomar de los hijos

Dentro del primer grupo encontramos la **falta de recursos** (18.2%), **ambiente de pobreza o miseria** (8.7%), entre las segundas se encuentran el **abandono** de alguno de los **padres** (16.9%), **separación familiar** (16.6%), **drogadicción** (7.7%), etc., y en general, **incapacidad psicológica para educar** (5.2%). Entre las causas del tercer grupo se encuentran la **muerte** de alguno de los **padres** (7.4%), o la **enfermedad**

física (5.3%) o psíquica de los mismos (6.2%).

Análisis posteriores de la situación personal de los sujetos, nos ha llevado a establecer comparaciones entre sujetos de uno y otro sexo, entre sujetos de distintas edades, entre tipos de problematicidad de los padres y entre distintas causas de internamiento, con el fin de comprobar diferencias significativas entre las distintas submuestras.

Habrá que insistir, dada la inmensa cantidad de datos aportados, que las verdaderas conclusiones se encuentran en el análisis minucioso de cada una de las tablas que aportamos según sean el objeto de estudio. Ello no obsta para que, desde el punto de vista global resumamos en este momento lo que pueden ser las observaciones más significativas, sin menoscabo de que se recurra directamente a los datos aportados en la consulta de cualquier tópico que interese.

8.2. Análisis de la Situación del Menor en función del Sexo

En este apartado hemos analizado distintas variables indicadoras de la situación del menor, tales como control de esfínteres, enfermedades, situación escolar y adaptación escolar y emocional, utilizando como variable criterio el sexo.

El análisis de los resultados obtenidos de la aplicación de las

pruebas χ^2 cuadrado pertinentes, pone de manifiesto que los menores varones tiene más problemas de control de esfínteres que las niñas, y debido especialmente a la mayor incidencia en aquellos de enuresis nocturna.

Resulta igualmente importante observar la mayor incidencia de la enfermedades en el sexo masculino que en el femenino, confirmándonos la tendencia observada en el comentario sobre Enuresis. En efecto, sólo comentando aquellas enfermedades que han aparecido con más frecuencia, obtenemos en Enfermedades de Lenguaje un 3.1% del sexo Femenino, contra un 9.7% del Masculino; en Enfermedad Neurológica un 2.5% del sexo Femenino, contra un 8.1% del sexo Masculino, en Otras Enfermedades pasadas el 3.5% Femenino, contra el 14.8% Masculino. Lo mismo sucede en las hospitalizaciones, que siguen siendo más abundantes las del sexo Masculino que las del Femenino.

El sesgo encontrado en la valoración de la capacidad intelectual, mediante las puntuaciones obtenidas con tests de inteligencia, es especialmente diferenciador entre sexos, ya que en el sexo Femenino se detectan tan sólo 10 niñas con puntuaciones por debajo de dos desviaciones teóricas negativas, que es mucho si se trata de una muestra normal, 16.1%, mientras que en el sexo Masculino los que puntúan por debajo de dos desviaciones típicas teóricas negativas alcanzan hasta un 35%. De hecho, en el sexo masculino la distribución se presenta con una mayor tendencia hacia la normalidad, en cuanto que, tomando como unidades las distintas desviaciones típicas de Cocientes Intelectuales, cuanto más positiva es la

desviación menor porcentaje de sujetos agrupa.

La distribución de porcentajes por sexos respecto a estar en situación de Educación Especial se sitúa a favor del sexo Masculino, al ser menor el porcentaje de éstos que requieren enseñanza especializada (14% niños frente al 19% niñas). Sin embargo, en cuanto a años de retraso son más los niños que las niñas que no siguen la escolarización con su curso normal: un 31.8% de niños un 24.4% de niñas. Y siguiendo esta tendencia hemos encontrado un 38.4% de niños con problemas de rendimiento en estudios y un 30.8% de niñas. Algo parecido sucede con Problemas con la Justicia, donde las frecuencia pertenecientes a niños son superiores a las de la niñas.

Sin embargo, éstas presentan mayor número de problemas emocionales que los chicos, ya que un 29.9% de las chicas han sido evaluadas con tales problemas, mientras que de los niños han aparecido evaluados con tales problemas el 24.2%. Esto puede ser interpretado como una tendencia a interiorizar los problemas vividos, con el riesgo de que estos sean ignorados por las personas que conviven con el menor. Si tenemos además en cuenta que diversos estudios de interacción familiar ponen de manifiesto la tendencia en los padres a mostrarse indiferentes, podemos inferir que, con mucha probabilidad, los educadores van a prestar menos atención a las niñas, simplemente porque no plantean problemas y van a pasar desapercibidos los problemas emocionales que están viviendo.

Las diferencias entre sexos respecto a la situación escolar

aparecen por el mayor número de sujetos masculinos que se encuentran cursando Formación Profesional Primer Grado, comparados con los femeninos que lo cursan. Sin embargo, los sujetos femeninos llegan a cursar Formación Profesional de segundo grado, e incluso Facultad, pues todas las que cursan estudios universitarios son chicas, y ningún chico. Desde este punto de vista cabe concluir una mayor incidencia por parte del sexo femenino a nivel de estudios, dado que cursar Bachillerato supone haber superado el graduado Escolar y éste requisito no se exige en Formación Profesional.

La diferenciación por sexos también podemos encontrarla entre las causas que motivan su internamiento, bien porque actúan en los primeros lugares causas diferentes, bien por la proporción en que lo hacen aquellas que son comunes a ambos sexos. De todas formas, aunque con porcentajes distintos, las tres causas primeras repetidas para uno y otro sexo, sería las de escasos recursos económicos, abandono del hogar por parte de uno de los padres, y la separación familiar de los mismos.

8.3. Análisis de la Situación del Menor en función de la Edad

De los análisis diferenciales efectuados tomando como variable criterio la edad, observamos en primer lugar que la edad más crítica durante todo el período de internamiento del menor es de 9 a 14 años, en el que se produce una acentuación de los problemas.

En cuanto a la falta de control de esfínteres se observa un incremento gradual de la patología hasta los 14 años en que se producen remisiones importantes. Destacar que la encopresis diurna y nocturna desaparecen completamente, a partir de los 15 años, mientras que la enuresis diurna y nocturna se mantiene, si bien a niveles muy bajos.

El hecho de padecer enfermedades, como era de esperar, va aumentando de forma gradual y paralelamente a la edad, de manera que, a medida que aumenta la edad se produce mayor acúmulo de sujetos que han padecido enfermedades.

Un estudio más minucioso de la tendencia manifestada en los análisis nos muestra que en algunas de ellas se produce una remisión parcial con el paso de los años, acumulándose mayor número de sujetos en edades intermedias, tales como defectos visuales, alteraciones del lenguaje... mientras que en otras, la tendencia es a ir aumentando el número de sujetos aquejados de dichas dolencias con el paso de los años.

La necesidad de una enseñanza especializada no tiene incidencia diferenciada en ninguna de las edades estudiadas, distribuyéndose de forma similar en todas ellas.

Por el contrario sí encontramos un efecto negativo con el paso del tiempo, en lo que respecta a problemas de rendimiento y cursos repetidos, de forma que, cuanto más mayores, más se agudizan dichos problemas por efecto de acumulación de dificultades o por la mayor importancia que se

suele dar en edades superiores al retraso escolar o a los problemas de rendimiento.

El hecho de que la Adaptación Escolar sea modulada por la edad del sujeto se ve reflejado claramente en las diferencias significativas intergrupos que presentan casi todas las variables escolares estudiadas. El efecto de esta modulación se establece en sentido negativo, de manera que, el mayor nivel de adaptación escolar corresponde a edades inferiores, disminuyendo a medida que aumenta la edad del sujeto.

Esto nos evidencia que lo escolar parece ser uno de los aspectos más afectados, con repercusiones negativas, por la separación y abandono de los padres. Los más mayores son los que presentan mayor rechazo a la escuela, así como desestabilización emocional.

Este fracaso escolar le llevará, primero, a la inadaptación en su medio más inmediato de iguales y, posteriormente, a la inadaptación social y conducta delictiva, como lo demuestra el aumento de sujetos que se ven involucrados con problemas de justicia con el paso de los años.

8.4. Análisis de la Situación del Menor en función del Ambiente Familiar de Origen

El objetivo del presente apartado consiste en resumir los efectos sobre la situación del menor en función del ambiente familiar, definido

fundamentalmente a través de dos variables: problematicidad social del padre y problematicidad social de la madre.

8.4.1. Problematicidad del Padre

Comparando respecto a la existencia o no de problematicidad socio-personal en el padre, el control de esfínteres no muestra diferencias significativas, mientras que en enfermedades infantiles es mayor la proporción de menores con padre problemático, en comparación con otros menores cuyos padres no han sido incluidos en esta categoría, en base al criterio ya descrito en apartados precedentes.

En el mismo sentido se da la relación entre esta variable criterio y la mayoría de las variables referidas a la situación escolar, como educación especial, repetición de cursos y problemas de rendimiento, es decir, en todas ellas existe mayor proporción de menores cuyos padres se caracterizan por alguna de las conductas que hemos denominado problemáticas.

Por tanto, parece plausible afirmar que la problematicidad del padre tiene un efecto negativo en el desarrollo del menor a todos los niveles, tanto físico como psicoemocional y cognitivo.

8.4.2. Problematicidad de la Madre

Si utilizamos como criterio la existencia de las conductas que

hemos considerado como problemáticas, pero referidas a la madre, apenas encontramos diferencias significativas en las distintas variables que describen la situación del menor, a excepción de otras enfermedades, del cociente intelectual, adaptación a los profesores, a los compañeros, regularidad en la asistencia a clase y conducta en el aula.

Resulta curioso comprobar que la direccionalidad de las relaciones se ha establecido de manera contraria a lo que en principio cabría esperar. Esto es, los menores con madre problemática personal o socialmente son los que presentan mayor adaptación escolar, tanto a nivel de profesores y compañeros, mayor regularidad en la asistencia a clase y mejor conducta en el aula.

Igualmente se observa una tendencia a realizar el trabajo escolar, a presentar mayor adaptación escolar en general y obtener mejores resultados escolares, si bien estas últimas no han alcanzado diferencias significativas. Por tanto, estos resultados sugieren el que los menores con madres con problematicidad psicosocial, contrariamente a lo que sucede en el caso del padre con problemática sociopersonal, no parece tener un efecto negativo para el desarrollo tanto físico como intelectual del menor.

8.5. Análisis de la Situación del Menor en función de la Causa de Internamiento

En este apartado se analiza la situación del menor en función de

cada una de las distintas causas de internamiento, es decir, se utilizan ahora como variables criterio la agresividad familiar, la existencia de un ambiente familiar desfavorecido y la falta de recursos económicos (puntos 1, 2 y 3 respectivamente).

8.5.1. La Agresividad Familiar como Causa de Internamiento

Respecto al control de esfínteres, tanto diurno como nocturno, encontramos una mayor incidencia de este trastorno entre los alumnos internados a causa de la agresividad familiar, en comparación con los menores internados por otras causas diversas. Este resultado confirma que la incontinencia tiene una etiología no sólo fisiológica, sino exógena, que aún sin ser determinante incrementa significativamente el porcentaje de incidencia en este trastorno, respecto a otras causas de internamiento que por definición revela un ambiente familiar menos violento.

Esta somatización de la tensión familiar que llega incluso a agredir al menor queda también patente cuando comparamos al subgrupo de niños que han padecido algún tipo de enfermedad con los que no lo han padecido. En el primer grupo encontramos un porcentaje significativamente mayor de menores internados a causa de los malos tratos recibidos. Entre las variables analizadas los trastornos del lenguaje constituyen el grupo, en donde las diferencias son más significativas, resultado no meramente casual, si tenemos en cuenta la importancia de la amplia gama de causas externas que intervienen en un desarrollo lingüístico adecuado.



En cambio, cuando analizamos la situación escolar del menor, las diferencias no son significativas, o lo son en sentido inverso, como sucede en el caso de la variable repetición de curso o problemas escolares, en donde se acumulan en proporción superior los alumnos internados por causas distintas a la agresividad familiar.

Este resultado unido al alto porcentaje de problemas escolares existente en nuestra muestra, en comparación con la población normal, pone de manifiesto hasta qué punto el desarrollo de la escolaridad se ve afectada por cualquier problema familiar o personal y no sólo por problemas graves, como es el caso de maltrato del menor. Es un resultado a tener en cuenta por los estudios de los currícula escolares, pues confirma las múltiples hipótesis sobre la falta de adecuación de los contenidos escolares a los intereses del niño, de lo que se deriva la mayor cantidad de esfuerzo consciente que requiere su asimilación.

En lo que respecta a las variables del grupo situación escolar, es decir, aquellas que no hacen referencia directa al rendimiento ni a las capacidades cognoscitivas del menor, las diferencias no son significativas. En cambio, los problemas emocionales se dan con más frecuencia entre los menores maltratados, mientras que los problemas con la Justicia se relacionan más con otras causas de internamiento.

Cabe inferir que el menor maltratado físicamente interpreta su entorno como una situación típica de desamparo aprendido, y aun sufriendo interiormente, es incapaz de generar reacción desadaptativa, ni a nivel

escolar, ni a nivel social. Queda por comprobar si los modelos vividos se han interiorizado, hasta el punto de hacerse patentes en situaciones posteriores, cuando el menor ocupe un estatus superior respecto a su entorno, y pueda sin amenazas convertirse en agresor. Esto confirmaría muchas predicciones indicadas en la bibliografía consultada, respecto a que los padres que maltratan han sido en su infancia niños maltratados.

8.5.2. La Existencia de un Ambiente Familiar Desfavorecido como Causa de Internamiento

Cuando la causa de internamiento es la existencia de lo que hemos denominado Ambiente Familiar Desfavorecido, los resultados difieren notablemente de los precedentes. En primer lugar, hay una mayor proporción entre los menores que han padecido algún tipo de enfermedad; también aparecen en proporción significativamente superior los internados por esta causa, en cambio, la proporción se invierte cuando se trata de enfermedades neurológicas o de enfermedades graves.

La relación entre la situación escolar del menor y la existencia de un ambiente familiar desfavorecido presenta diferencias significativas en la mayoría de variables. Si nos referimos a *curso*, la categoría de B.U.P. agrupa a mayor porcentaje de alumnos procedentes de ambientes desfavorecidos, mientras que la categoría de Formación Profesional el mayor porcentaje está entre los que han sido internados por otras causas. También en las variables Educación Especial, Repetición de Cursos,

Problemas Escolares y Problemas de Rendimiento, el mayor porcentaje de sujetos con estos problemas se encuentran entre los que han sido internados por causas distintas a la variable criterio.

Las diferencias en cuanto a Cociente Intelectual están moduladas en función de niveles de inteligencia, de modo que el mayor porcentaje de menores que proceden de ambientes desfavorecidos se agrupa en torno a las categorías media y alta, mientras que, tanto en las categorías baja, muy baja y muy alta, es mayor la proporción de alumnos internados por otras causas distintas.

En función del Ambiente Desfavorecido como causa de internamiento se encuentran diferencias significativas en Adaptación Escolar, siendo mayor la proporción de sujetos adaptados a sus compañeros, a los profesores y al trabajo escolar, en comparación con los alumnos internados por causas distintas a la mencionada.

Por tanto, podemos afirmar que cuando la causa de internamiento es la existencia de lo que hemos denominado Ambiente Familiar Desfavorecido se presentan con mayor probabilidad problemas en la Situación Escolar del menor, mientras que la Adaptación Escolar es mejor que la asociada a las otras causas de internamiento referidas.

8.5.3. La Falta de Recursos Económicos como Causa de Internamiento

Cuando se utiliza como variable criterio el internamiento por falta de recursos económicos de la familia, el porcentaje de menores con problemas de control de esfínteres es significativamente inferior al porcentaje de menores que están en la institución por causas distintas a las económicas.

Respecto a las enfermedades infantiles, en la mayoría de casos no se detectan diferencias significativas, a excepción de las deficiencias visuales en donde es significativamente superior el porcentaje de alumnos internados por otras causas distintas a las económicas.

Si analizamos las diferencias respecto a Situación Escolar encontramos una relación negativa entre ambas variables, sobre todo si nos referimos a la educación especial, en donde el porcentaje de alumnos incluidos en estos cursos es significativamente superior y, si tenemos en cuenta que, entre los alumnos que han ingresado en la institución por problemas económicos de sus familias, no hay ninguno que haya llegado a cursar B.U.P.

A esta causa de internamiento suele asociarse una buena adaptación del menor sin problemas especiales, aunque sea poco probable asociar al mismo tiempo un nivel óptimo de adaptación.

En problemas Emocionales no hemos encontrado diferencias significativas, pero es más probable encontrar menores que han tenido problemas con la Justicia entre los que han ingresado por problemas económicos de su familia, resultado este que, sin atribuir un valor causal determinante sobre las transgresiones legales de los menores, aporta información de interés respecto a la prevención de la delincuencia.

8.6. Unidades de análisis del Perfil psicoeducativo y sociofamiliar del menor institucionalizado.

De resultados de los distintos análisis de factoriales y de cluster efectuados podemos resumir los siguientes grupos de variables que se han manifestado en relación función de covarianza en los distintos análisis.

Respecto a la evolución biomédica hemos comprobado la incidencia de un primer factor de variables relacionadas en torno a la enuresis y encopresis manifestada, con saturaciones que pasaban todas del .90. Otro nuevo factor se ha agrupado en torno a las enfermedades de mayor relación con aspectos educativos, como serían enfermedades de Lenguaje, Neurológicas, Motoras, etc. Las perceptivas (visuales o auditivas) constituyen el tercer factor, junto con la enfermedad respiratoria, y finalmente aparecen todas las demás, de más estricto carácter técnico-médico.

En el análisis referido a la situación y adaptación escolar del

menor institucionalizado hemos encontrado un primer grupo de variables específicamente referidas a la Adaptación escolar, teniendo que ver por lo tanto con relaciones con el Profesorado, Compañeros y aspectos de trabajo escolar. El segundo factor se ha centrado principalmente en aspectos intelectuales, como capacidad intelectual y cociente intelectual manifestado, así como en el rendimiento escolar. Y finalmente hemos encontrado agrupados todas aquellas variables referidas a aspectos problemáticos de los alumnos, como problemas emocionales, problemas de rendimiento, permanecer en educación especial, cursos repetidos, etc.

Del amplio análisis efectuado sobre la situación sociofamiliar del menor destacaremos los siguientes aspectos: En los análisis factoriales y de clúster efectuados sobre la situación problemática del Padre destacamos en primer lugar la asociación entre Alcoholismo del padre, Maltrato, Enfermedad Mental del mismo y Mendicidad. En segundo lugar hemos encontrado las variables relacionadas con Prisión y Problemas con la Justicia, y en los últimos lugares los referidos a Abusos sexuales, Drogadicción, Abandono, etc.

Los resultados obtenidos sobre la situación de la madre han ofrecido resultados similares, si bien invirtiéndose el orden de los dos primeros factores: Prisión y Problemas con la Justicia pasan a primer lugar, mientras que la Mendicidad, Alcoholismo y Maltrato pasan al segundo lugar. El tercer factor asocia la Prostitución con el Abandono de los hijos, apareciendo en último lugar la enfermedad mental de la Madre.

Finalmente, realizando un análisis conjunto de la situación familiar al considerar la problemática del Padre y de la Madre encontramos, además de la asociación entre Prisión, Problemas con la Justicia del Padre o de la Madre, o del grupo Alcoholismo y Maltrato del Padre, vistos ya en anteriores análisis, encontramos asociada la Mendicidad del Padre a la de la Madre, o la Drogadicción de uno y de la otra. Igualmente es de destacar la asociación entre la Prostitución de la Madre y el hecho de que el padre sea desconocido.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ABRAMOVITCH, R.; CORTER, C.; LANDO, B. (1979). Sibling interaction in the home. **Child Development**, **50**, pp. 997-1003.
- ACHENBACH, T.M. (1977). Behavior disorders in preschool children. In H.L. Hom y P.A. Robinson (Eds.), **Psychological process in early childhood**. Academic Press. New York.
- ACKLEY, D.C. (1977) A brief overview of child abuse. **Social Casework**, **58**, pp. 21-24.
- AINSWORTH, D.M.S.; BLEMAR, M.C.; WATERS, E. & WALL, S. (1978). **Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation**. Hillsdale, N.J. Erebaum.
- AINSWORTH, M., BELL, S. Y STAYTON, J.D. (1972) Individual differences in the development of some attachment behaviors. **Merrill-Palmer Quaterly**, **18**, 123-143
- AINSWORTH, M.D. (1963) The development of mother-infant interaction among the Ganda. In Foss, B.M. (Ed.) **Determinants of Infant Behaviour II**, Methuen, London.
- ALCANTUD, F.; SANTOJA, V. Y MAS, S. (1984). Estudio de las habilidades de los niños valencianos a través del MSCA. **Comunicación presentada al I Congreso de Evaluación Conductual**. Madrid, Septiembre.
- ALDOUS, J. (1975) The search for alternatives: Parental behaviors and children's original problem solutions. **Jour. of Marriage and the Family**, **37**, 711-722.
- ALEXANDER, J.F. (1973). Defensive and supportive communications in family systems. **Journal of Marriage and the Family**, **35**,

pp. 613-617

ALVY, K.T. (1975). Preventing child abuse, **American Psychologist**, **30**, pp.921-928.

AMERICAN HUMANE ASSOCIATION (1978) **National Analysis of Official Child Neglect and Abuse Reporting**. Denver, Co: American Humane Association.

ANDERSON, E.A. & BURGUESS, R.L. (1977). Interaction, patterns between same-and-opposite sender parents and children in abusive and non-abusive families. **Paper presented at the 11th Annual Meeting of the Association for the Advancement of Behavior Therapy**, Atlanta, December.

ANDERSON, J.E. (1936) **The Young Child in the Home**. **White House Conference on Child Health and Protection**. New York: Appleton-Century

ANDERSON, W.P.; KUTCE, J.T. y RICH, B. (1980) Sex offenders: Three personality types. **J. of Clin. Psychology**, **35**, **33**, 671-676.

ANDREW, J.M. (1960). Relationships between socioeconomic variables and the behavior of mothers toward young children. **Journal of Genetic Psychology**, **96**, pp. 61-77.

ANDREW, J.M. (1976) Delinquency, sex, and family variables. **Social Biology**, **23**, **2**, 168-171.

ANDREW, J.M. (1978) Why can't delinquents read?. **Perc. and Mot. Skill**, **47**, 640.

ANDREW, J.M. (1979) Violence and poor reading. **Criminology**, **17**, **3**, 361-365.

ANDREW, J.M. (1981) Reading and cerebral dysfunction among juvenile delinquents. **Crim. Just. Behavior**, **8**, **2**, 131-144.

- APTER, S. (1982) **Troubled Children-Troubled Systems**. Pergamon Press.
- AREND, F.; GOVE, F.L. y SROUFE, L.A. (1979) Continuity of individual adaptation: From attachment theory in infancy to resiliency and curiosity at age five. **Child Development**, 50, 950-959.
- ARONFREED, J. (1969). The concept of internalization. In D.A. Goslin (Ed.) **Handbook of Socialization Theory and Research**. Chicago: Rand McNally.
- AVERILL, J.R. (1983). Studies on anger and aggression: Implications for theories of emotion. **American Psychologist**, 38, 1145-1160.
- AZAR, S.T.; FANTUZZO, J.W. Y TWENTYMAN, C.T. (1985). An applied behavioral approach to child maltreatment: back to basics. **Adv. Behav. Res. Ther. Vol. 6**, 3-11
- BAKAN, D. (1971) **Slaughter of the innocents: A study of the battered child phenomenon**. Boston: Beacon Press.
- BALDWIN, A.L. (1964) Differences in parent behavior toward three and nine year old children. **Jour. of Pers.**, 15, 143-165.
- BANDURA, A (1980) **Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad**. Alianza Editorial.
- BANDURA, A. (1973). **Aggression: A Social Learning Analysis**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- BANDURA, A. (1977). **Social Learning Theory**. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- BAR-TAL, D. (1976) **Prosocial Behavior: Theory and Research**. New York: Halstead Press.
- BAR-TAL, D; RAVIV, A. & LEISER, T. (1980). The development of

Altruistic Behavior: Empirical Evidence. **Development Psychology, 16, 5**, pp. 516-524.

BARNETT, M.A.; KING, L.M.; HOWARD, J.A. y DINO, G.A. (1980) Empathy in young children: Relation to parents empathy, affection and emphasis on the feelings of others. **Development Psychology, 16**, 243-244

BARNETT, R.C. & BARNCH, G.K. (1978). **The competent woman: Perspectives on development.** New York: Irvington.

BARON, R.A. (1971). Aggression as a function of magnitude of victim's pain cues, level of prior anger arousal, and aggressor victim similarity. **J. of Personality and Social Psychology, 18**, pp. 48-54.

BARON, R.A. (1974) Aggression as a function of victim's pain cues, level of prior anger arousal, and exposure to an aggressive model. **Jour. of Pers. and Soc. Psychology, 29**, 117-124.

BARRY, W.A. (1970) Marriage research and conflict: An integrative review. **Psychological Bulletin, 73**, 41-54.

BAUMRIND, D. (1966). Effects of authoritative control on child behavior. **Child Development, 37**, pp. 887-907.

BAUMRIND, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. **Genetic Psychology Monographs, 75**: 43-88.

BAUMRIND, D. (1971). Current patterns of parental authority. **Developmental Psychology Monographs, 4 (1)**, pp. 1-112.

BAUMRIND, D. (1972a). An exploratory study of socialization effects on black children: Some black-white comparisons. **Child Development, 43**, pp. 261-277.

- BAUMRIND, D. (1972b). Socialization and instrumental competence. In W. Hartup (Ed.), **Research on Young Children**. Washington D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- BAUMRIND, D. (1977). What research is teaching us about the differences between authoritative and authoritarian childrearing styles. In D. Hamacheck (Ed), **Human dynamics in psychology and education (3rd, ed.)** Boston Allyn and Bacon.
- BAUMRIND, D. & BLACK, A.E. (1967). Child rearing practices anteceding three patterns of preschool behavior. **Genetic Psychology Monographs, 78**, pp. 43-88.
- BECKER, W.C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. In J.L. Hoffman and L.W. Hoffman (Eds.). **Review of Child Development Research, vol. I**. New York: Russell Sage.
- BECKER, W.C.; PETERSON, D.R., LURIA, Z.; SHOEMAKER, D.J. & HELLMER, L.A. (1962). Relations of factors derived from parent-interview ratings to behavior problems of five year olds. **Child Development, 33**, pp. 509-535.
- BECKWITH, L. (1971) Relationships between attributes of mothers and their infants' I.Q. scores. **Child Development, 42**, 1083-1097.
- BECKWITH, L.; COHEN, S.; KOP, C.; PARMELEE, A y MARCI, T. (1976) Caregiver-infant interaction and early cognitive development in preterm infants. **Child Development, 47**, 579-587.
- BEE, H.L.; VAN EGEREN, L.F.; STREISSGUGH, B.A. Y LEICKIE, S. (1969). Social class differences in maternal teaching strategies and speech patterns. **Developmental Psychology, 1 (6)**, pp. 726-734.

- BELL, R.Q. (1981). Introduction to symposium on parent, child, and reciprocal influences: New experimental approaches. **Jour. of Abnormal Child Psychology**, **9**, 299-301.
- BELSKY, J. (1979) The interrelation of parental and spousal behavior during infancy in traditional nuclear families: An exploratory analysis. **Jour. of Marriage and the Family**, **41**, 62-68.
- BELSKY, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. **American Psychologist**, **35**, pp. 320-335.
- BELSKY, J. (1981) Early Human Experience: A Family Perspective. **Developmental Psychology**, **17**, 1, 3-23.
- BELSKY, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. **Child Development**, **55**, (1), 83-96.
- BERLINER, L. Y BARBIERI, M.K. (1984). The Testimony of the Child Victim of Sexual Assault. **Journal of Social Issues**, Vol. 40, 2, 125-137.
- BERK, R.A. (1978) Broken homes and middle class delinquency. **Criminology**, **15**, 505-528
- BERKOWITZ, L. (1972). Control of Aggression. Cladwell and Ricciuti (Eds.) **Review of Child Development Research**, Vol, III. Univ. of Chicago Press.
- BERKOWITZ, L. (1974). Some determinants of impulsive aggression: The role of mediated associations with reinforcements for aggression. **Psychological Review**, **81**.
- BERKOWITZ, L. (1983) Aversively stimulated aggression: Some parallels and differences in research with animals and humans. **Am. Psych.**, **38**, 1135-1144.
- BERKOWITZ, L. Y FRIEDMAN, P. (1967). Some social class differences in

- helping behavior. **Journal of Personality y Social Psychology**, 5, pp. 217-225.
- BERNDT, T.G. Y BERNDT, E.G. (1974). Children's use of motives and intentionality in person perception and moral judgment. **Child Development**, 45, pp. 803-806.
- BERNSTEIN, B. (1964). Elaborated and restricted codes: Their social origins and some consequences. In J.J. Gumpery y D. Hymes (Eds.) **The ethnography of Communication Special Publication of American Anthropologist**.
- BERNSTEIN, B. (1970). A sociolinguistic approach to socialization, with some reference to educability. In F. Williams (Ed) **Languaje and Poverty**. Chicago: Markhan Publishing Company.
- BERNSTEIN, B. (1973). **Class, Codes and control. Vol.2 : Applied studies toward a Sociology of Language**. London. Routledge y Kegan Paul.
- BERNSTEIN, B. & D. HENDERSON (1973). Social class differences in the relevance of language to socialization. In B. Bernstein (ed.), **Class, Codes and Control, vol. 2** London: Routledge & Kegan Paul.
- BILLER, H.B. (1974). **Paternal deprivation: Family, school, sexuality and society**. Lexington, Mass: Heath, (c).
- BILLER, H.G. (1974). Paternal and sex role factors incognitive and academic functioning. In J.K. Cole & B. Dienstbien (Eds.) **Nebraska Simposium on Motivation**. Lincoln: University of Nebraska Press.
- BILLMAN, J. Y MCDEVITT. (1980). Convergence of Parent and Observer Ratings of Temperament with observations of Peer Interaction

- in nursery school. **Child development**, **51**, pp. 395-400.
- BISHOP, B.M. (1951). Mother-child interaction and the social behavior of children. **Psychological Monographs**, **65**, pp. 1-34.
- BLAKELY, B.; STEPHENSON, P.S. y NICHOL, H. (1974) Social factors compared in a random sample of juvenile delinquents and controls. **Internat. J. of Soc. Psychiat.**, **20**, 203-217.
- BLANCK, M.; ROSE, S.A. Y BERLING, L.J. (1978). **The Language of Learning: The preschool years**. Grune Stratton, New York.
- BLECHMAN, E.A. (1981). Toward comprehensive behavioral family intervention: An algorithm for matching families and interventions. **Behavior Modification**, **5**, 221-236.
- BLOCK, J. (1983). Differential permissiveness arising from differential socialization of the sexes: Some Conjectures. **Child Development**, **54**, pp. 1335-1354.
- BLOCK, J.H. (1973). Conceptions of sex role: Some cross cultural and longitudinal perspectives. **American Psychologist**, **28**, pp. 512-526.
- BLOCK, J.H. (1977). Another look at sex differentiation in the socialization behavior of mothers and fathers. In F. Denmark y J. Sherman (Eds.): **Psychology of women: Future direction of research**. New York: Psychological Dimensions.
- BLOCK, J.J. (1973). Conceptions of sex role: Some cross cultural and longitudinal perspectives. **American Psychologist**, **28**, pp. 512-526.
- BLOOM, B.S. (1964). **Stability and changes in human characteristics**. New York: Wiley.
- BLUMBERG, M. (1964-65). When parents hit out. **20 th Century** **173**

- (Winter):** 39-44. Reprinted in Stinmetz and Straus, 1974.
- BOISVERT, M.J. (1972). The battered child syndrome, **Social Casework**, **53**, pp. 475-480.
- BOURDUIN, CH. Y HENGGELER, S.W. (1981). Social class, experimental setting and task characteristics as determinants of mother-child interaction. **Developmental Psychology**, **17**, pp. 209-214.
- BOWERMAN, C.E. & G.E., ELDER, J.R. (1964). Variations in adolescent perception of family power structure. **American Sociological Review**, **29**, pp, 551-567.
- BOWLBY, J. (1972) **Cuidado maternal y amor**. Ed. Fondo de Cultura Económica, México.
- BOWLBY, J. (1976) **El vínculo afectivo**. Ed. Paidós, Buenos Aires.
- BRAZIAR, M.A.B. (1975). (Ed.) Growth and development of the brain: nutritional, genetic, and environmental factors, **IBRD Monograph Series, Vol. 1**, Raven Press, New York.
- BRIGGS, C. Y ELKIND, D. (1977). Characteristics of early readers. **Perceptual and Motor Skills**, **44**, pp. 1231-1237.
- BRONFENBRENNER, U. (1958). Socialization and social class through time and space. In E.E. Maccoby, T.M. Newcomb y E.L. Hartley (eds.) **Readings in social psychology**. New York. Henry Holt and company.
- BRONFENBRENNER, U. (1961a). Toward a theoretical model for the analysis of parent-child relationships in a social context. In J.*C. Glidewell (ed.), **Parental Attitudes and Child Behavior**. Springfield, Ill: Charles C. Thomas.
- BRONFENBRENNER, U. (1961b). The changing American child: A

speculative analysis. **Journal of Social Issues**, 17, pp. 6-18.

BRONFENBRENNER, U. (1977). The changing American family. In Contemporary Reading in Child Psychology (Ed.), E.M. Hetherington, R.D. Parke, pp. 315-331. New York: McGraw-Hill, pp. 441.

BROPHY, J.E. (1970). Mother as teachers of their own preschool children: The influence of socioeconomic status and task structure on teaching specificity. **Child Development**, 41, pp. 79-94.

BROWN, R. (1971). The child's grammar 1 and 3. In A. Bar-Adon y W. Leopold (Eds.) **Child Language: A book of readings**. Englewood Cliffs. N.J.: Prentice-Hall.

BROWNE, A. & FINKELHOR, D. (1986). Impact of child sexual abuse: A review of the research. **Psychological Bulletin**, vol. 99 (1), 66-77.

BRYAN, J.A. (1975). Children's cooperation and helping behaviors. In M. Hetherington (Ed.), **Review of Child Development Research. Vol.1**. Chicago University of Chicago Press.

BRYAN, J.H. (1975). Model effect and children's imitative behavior. **Child Development**, 42, pp. 2061-2065.

BUFFERY, A.W.H. & GRAY, J.A. (1972). Sex differences in the development of spatial and linguistic skills: In C. Omsted y A. Taylor (Eds.) **Gender differences: Their ontogeny and significance**. Churchill Livingstone, London.

BURGESS, R. (1979) Project interact: A study of patterns of interaction in abusive, neglectful and control families. **Child Abuse Neglect**, 3, 781.

- BURGESS, R.L. & CONGER, R.D. (1978). Family interaction in abusive, neglectful and normal families. **Child. Deve.** **49**, pp. 1163-1173.
- BURGESS, R.L.; GARBARINO, J. y GILSTRAP, B. (1983) Violence to the family. In Callahan y McCluskey (Eds.), **Life span developmental psychology: Normative life events**. New York, Academic Press.
- BURGESS, R.L. & RICHARDSON, R.A. (1984). Coercive interpersonal contingencies as determinants of child abuse: Implications for treatment and prevention. In R.F. Dangel & R.A. Polster (Eds), **Behavioral parent training: Issues in research and practice** (pp. 239-259). New York: Guilford.
- BURLINGHAM, D. & FREUD, A. (1977). **Niños sin familia**. Barcelona. Ed. Planeta.
- BUSS, A.H. (1961) **The psychology of aggression**. New York: Wiley
- BUSS, A.H. (1971) Aggressions pays. In J.L. Singer (Ed.), **The control of aggression and violence: Cognitive and Psychological factors**. Academic Press. New York.
- BUSS, A.H. (1981). **The psychology of aggression**. New York: Wiley
- CAIRNS, R.B. (1973) Fighting and punishment from developmental perspective. In J.K. Cole, **Symposium on Motivation**, Lincoln: University of Nebraska Press.
- CALHOUN, J.B. (1973) Disruption of behavioral states as a cause of aggression. In J.K. Cole and D.D. Jensen (Eds.), **Nebraska symposium on motivation, Vol. 21**. Lincoln: University of Nebraska Press.
- CALLARD, E.D. (1968). Achievement motive of four-years old and

- maternal achievement expectancies. **Journal of Experimental Education**, **35**, pp. 15-23.
- CARTHY, J.D. y EBLING, F.J. (1964) **The natural history of aggression**. Academic Press. New York.
- CARTWRIGHT, D. (1959). A field Theoretical conception of power. In D. Cartwright (ed.), **Studies in Social Power**. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- CASE, R. (1974). Structures and structures: Some functional limitations on the course of cognitive growth. **Cognitive Psychology**, **6**, pp. 544-573.
- CASE, R. (1975). Social class differences in intellectual development: A neo-piagetian investigation. **Canadian Journal of Behavioral Science**, **7**, pp. 244-261.
- CASTELLO, N. (1984) Relaciones paterno-filiales y ajuste psicosocial y escolar. **Tesis de Licenciatura**. Dir. A. Clemente. Facultad de Psicología. Valencia.
- CECHINNI, M. Y PIZZAMIGLIO, L. (1975). Effects of field-dependency, social class and sex of children between ages 5 and 10. **Perceptual and Motor Skills**, **41**, pp. 155-164.
- CHAMBERLIN, R.W. (1974). Authoritarian and accomodative child-rearing styles: Their relationships with the behavior patterns of two-years-old children and with other variables. **Journal of Pediatrics**, **84 (2)**, pp. 287-293.
- CHERRY, L. Y LEWIS, M. (1976). Mothers and two year old: A study of sex-differentiated aspects of verbal interaction. **Developmental Psychology**, **12**, pp. 272-282.
- CHRISTENSEN, A. & HAZZARD, A. (1983). Reactive effects during

naturalistic observation of families. **Behavioral Assessment**, 5, 349-362.

CLARKE-STEWART, K.A. (1978) And daddy makes three: The father's impact on mother and young child. **Child Development**, 49, 466-478.

CLARKE-STEWART, K.A. (1980) The father's contribution to children's cognitive and social development in early childhood. In F.A. Pedersen (Ed.), **The father-infant relationship: Observational studies in the family-setting**. New York: Praeger.

CLEMENTE, A Y COL. (1984). Tipología de la Interacción Familiar y la Autoestima. **III Congreso Internacional de A.E.D.E.S.**, Madrid.

CLEMENTE, A.; MUSITU, G. y ROMAN, J.M. (1985) Multidimensionalidad del autoconcepto de adultos. **Universitas Tarraconensis**, VII, 2, 181-196.

CLIFFORD, E. (1959). Discipline in the Home: A controlled observational study of parental practices. **Journal of Genetic Psychology**, 95, pp. 45-82

CLIFFORD, W. (1976) **Crime control in Japan**. Health and Co., Lexington, Mass.

CLIFFORD, W. Y ABBOTT, D.J. (1973) **Crime in developing Countries**. Wiley, New York.

COLEMAN et. Al. (1966). **Equality of educational opportunity**. Washington D.C. : U.S. Government printing Office.

CONKLIN, J.E. (1981) **Criminology**. MacMillan, New York.

COOK, T.D. & CAMPBELL, D.T. (1979). **Quasi-experimentation: Design**

and Analysis Issues for Field Settings. Chicago: Rand McNally.

COOK, T.D. & CAMPBELL, D.T. (1976). The design and conduct of quasi-experiments and true experiments in field settings. In M.D. Dunnette (Ed.) **Handbook of industrial and organizational psychology.** Chicago: Rand-McNally.

COOK-GUMPERZ, J. (1973). **Social Control and Socialization: A Study of Class Differences in the Language of Maternal Control.** London Routledge & Kegan Paul.

COOPER, J.E. y al. (1983) Self-esteem and family cohesion: The child's perspective and adjustment. **Jour. of Huarnage and the Family (February),** 153-158.

COOPERSMITH, S. (1967). **The Antecedents of Self-Esteem.** San Francisco. Freeman.

CRANDALL, V.; DEWEY, R.; KARKOVSKY, W. Y PRESTON, A. (1964). Parents attitudes and behaviors and grade-school children's academic achievements. **Journal of Genetic Psychology, 164,** pp. 53-66.

CRITTENDEN, P.M. (1985). Maltreated infants: vulnerability and resilience. **Child Psychol. Psychiat., Vol. 26, 1,** 85-96.

CURRAN W. (1977). Failure to diagnose battered child syndrome. **New Eng. J. Med. 296:**795.

DAMON, W. (1977). **The social world of the child.** Jossey Bass. San Francisco.

DAVIS, A. & J. HAVIGHURST (1946). Social Class and color differences in childrearing. **American Sociological Review, 11,** pp. 698-710.

- DE FRANCIS, V. (1969). **Protecting the child victim of sex crimes by adults**. Denberg, Co: The American Humane Association.
- DE FRANCIS, V. (1973). Testimony before the subcommittee on children and youth of the committee on labor and public welfare. United States Senate 93rd Congress, 1st session. On S. 1191. **Child abuse Prevention Act**. Washington, D.C.: Government Printing office.
- DE MAUSE, L. (1974). **The History of Childhood**. New York: Psychohistory Press.
- DE MAUSE, L. (1975). Our forebearers made child hood a nightmare. **Psychology Today**, 8, pp. 85-87.
- DE PALMA, D.J. (1974). Effects of social class, moral orientation, and severity of punishment on boy's moral responses to transgression and generosity. **Developmental Psychology**, 10, pp. 890-900.
- DETTENBORN, H. (1971) Relationships among psychologically relevant causes of juvenile delinquency. **Probleme and Ergebnisse der Psychol.**, 39, 27-79.
- DEUTSCH, C.P. (1973). Social class and child development. In B.M. Caldwell and H.N. Rienciuti (Ed.), **Review of Child Development Research (Vol.3)**. Chicago: The University of Chicago Press.
- DION, K. (1972). Physical attractiveness and evaluation of children's Transgressions. **Journal of Personality and Social Psychology**, 24, pp. 207-213.
- DION, K. (1974). Children's physical attractiveness and sex as determinants of adult punitiveness. **Developmental**

Psychology, 10, pp. 772-778.

DLUGOKINSKI, E.L. y FIRESTONE, I.J. (1973). Congruence among four methods of measuring other centeredness. **Child Development, 44**, pp. 304-308.

DLUGOKINSKI, E.L. y FIRESTONE, I.J. (1974) Other centeredness and susceptibility to charitable appeals: Effects of perceived discipline. **Developmental Psychology, 10**, 21-28.

DOLLARD, J.; DOOB, L.W.; MILLER, N.E.; MOWRER, O.H. y SEARS, R.R. (1939) **Frustration and aggression**. New Haven, Conn: Yale University Press.

DUNCAN, D.F. (1978) Attitudes toward parents and delinquency in suburban adolescent males. **Adolescence, 13, 50**, 365-369.

DUNCAN, G.M. et al. (1958). Etiological factors in first-degree murder; **Journal of the American Medical Association, 168**, pp. 1755-1758.

DUVALLS, E. (1946). Conceptions of parenthood. **American Journal of Sociology, 52**, pp. 193-203.

EATON, A. & VASTBINDER, E. (1969). The sexually molested child: A plan for management. **Clin. Peds. 8**: 438-441.

EBBIN, A.J., GOLLUB, M.H., STEIN, A.M. * WILSON, M.G. (1969). Battered child syndrome at los Angeles County General Hospital; **American Journal of Diseases of children, 118**, pp. 660-667.

EGELAND, B.& SROUFE, L.A. (1981). Attachment and early maltreatment. **Child Development, 52**, 44-52.

EISENBERG-BERG, N. y MUSSEN, P. (1978) Empathy and moral development in adolescence. **Developmental psychology, 14**, 185-186

- ELDER, G.H. Y BOWERMAN, C.E. (1963). Family structure and child rearing patterns: The effects of family size and sex composition. **American Sociological Review**, **28**, pp. 891-905.
- ELLIOT, D.S. Y AGETON, S. (1982). Reconciling race and class differences in self-reported and official estimates of delinquency. **American Sociological Review**, **45**, pp. 95-110.
- ELLIS, M.; JACKLIN, C.N.; MACCOBY, E. (1983). Sex-of-child Differences in Father-child Interaction at One Year of Age. **Child Development**, **54**, pp. 227-232.
- ELMER, E (1979) Child Abuse and Family Stress. **Journal of Social Issues**, **Vol 35, Nº 2**, 61-71.
- ELMER, E Y GREG, G, (1967) Development characteristics of abused children. **Pediatrics**, **40**, 596-602.
- ELMER, E. (1977) A follow up study of traumatized children. **Pediatrics**, **59 (2)**, 273-279.
- ELMER, N.P. Y RUSHTON, J.P. (1974). Cognitive developmental factors in children's generosity. **British Journal of Social and Clinical Psychology**, **13**, pp. 277-281.
- EMSHOFF, J.; DAVIS, D.; DAVIDSON, W.S. (1981). Social support and aggression. En A.P. Goldstein, E.G. Carr, W.S. Davidson y P. Wehr: In response to aggression. **N.Y.: Pergamon** pp. 402-446.
- ERLANGER, H.S. (1974). Social Class and corporal punishment in child rearing: A reassessment. **American Sociological Review**, **39**, pp. 68-85.
- ERLANGER, H.S. (1974). Social class differences in parents use of physical punishment. In S.K. Steinmetz and M.S. Straus (Eds.). **Violence in the family**. New York: Dadd, Mead and Co.

- ERON et al. (1961). Comparison of data obtained from mothers and fathers on child-rearing practices and their relation to child aggression. **Chil Development**, 32, pp. 457-472.
- ERON, L.D. (1980). Prescriptions for reduction of aggression. **American Psychologist**, 35, pp. 244-252.
- ERON, L.D.; WALDER, L.O & LEFKOWITZ, M.M. (1971). **Learning of aggression in Children**. Boston: Little, Brown.
- ESCAMEZ, J. (1985). Marginación socio-económica y educación. En Varios: Condicionamientos socio-políticos de la educación. Barcelona: **Ceac**, pp. 127-150.
- ESCARTI, A. (1984) Análisis diferencial de la interacción familiar y la auto-estima según las variables de edad, sexo y nivel sociocultural. **Tesis de Licenciatura. Dir. G. Musitu**. Facultad de Psicología. Valencia.
- ESPINOSA, A. Y Col. (1971). Síndrome del niño maltratado, aspectos médicos, psicológicos y jurídicos. **Rev. Mex. Ped.** 40: 807
- ESPINOSA, A. Y Col. (1978). La asistencia neonatal en la actualidad. Análisis crítico e hipótesis de una posible alternativa: Habitación compartida. **Bol. Méx. Hosp. Gral. Méx.** 41: 174
- ESPINOSA, A. Y Col. (1978). Síndrome de detención del crecimiento y desarrollo. **Bol. Méd. Hosp. Gral. Méx.** 41: 129
- ESPINOSA, A. Y Col. (1979). Asistencia simultánea materno infantil o habitación compartida en el hospital general de México de la S.S.A. **Bol. Méd. Hosp. Infant.** 36: 45.
- ESTEBAN, A. (1986) Niños criados sin sus familias: Descripción y estudio. **Menores**, Nº 14, III, 36-57.
- EVANS, A. (1980) Personality characteristics and disciplinary attitudes

- of child-abusing mothers. **Child Abuse and Neglect**, **4**, 179-187.
- FANAROFF, A. ET AL. (1972). Follow up of low birth weight infants. **The predictive value of maternal visiting patterns, pediatrics**, **49**: 287.
- FARRINGTON, D.F. (1978) The family backgrounds of aggressive youths. In Hersov et al., **Aggression and Antisocial Behavior in Childhood and Adolescence**. London, Pergamon Press.
- FEDER, L. (1978). La Universidad del conflicto preconceptivo. Los hijos no deseados. En: **El maltrato a los niños**. Edicol. Mex. pp. 87, Mex. 1978.
- FELDHUSEN, J.F.; THURSTON, J.R. y BENNING, J.J. (1973) A longitudinal study of delinquency and other aspects of children's behaviour. **Intern. J. of Criminol. and Penol.**, **1**, **4**, 341-351.
- FENBY, T.P. (1972). The national society for the prevention of cruelty to children; **International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology**, **16**, pp. 201-205.
- FERSTER, C.B. & SKINNER, B.F. (1957). **Schedules of Reinforcement**. New York: Appleton-Century-Crofts.
- FESHBACH, N.D. (1973a). Empathy an interpersonal process. **Paper presented Meet Am. Psychol. Ass.** Montreal.
- FESHBACH, N.D. (1973b). Reinforcement patterns of children, In A. Pick (Ed.) Minnesota. **Symposium on Child Psychology (Vol. 7)**, Minneapolis: The University Minnesota.
- FESHBACH, N.D. (1973d). Cross cultural studies of teaching styles in four-year-olds and their mothers. In Pick, A (Ed.). **Minnesota Symposia on Child Psychology**. Minneapolis: University of

Minnesota Press.

- FESHBACH, S. (1971). Dynamics and morality of violence and aggression; some psychological considerations; **American Psychologist**, **26**, pp. 281-292.
- FESHBACK, N.D. (1972). Sex differences in children's modes of aggressive responses toward outsiders. **Merril Palmer Quarterly**, **25**, pp. 242-58.
- FESHBACK, S. (1970). Aggression. In P.H. Mussen (Ed.). **Carmichael's Manual of Child Psychology (Vol.2)** New York: Wiley.
- FIELD, I. (1978). Interaction patterns of primary versus secondary caretaker fathers. **Developmental Psychology**, **14**, pp. 183-185.
- FINKELHOR, D. (1980). Risk Factors in the sexual victimization of children. **Child Abuse and Neglect**, **4**, 165-273.
- FLYNN, W.R. (1970). Frontier Justice: A contribution to the theory of child battery. **American Journal of Psychiatry**, **127**, pp. 375-379.
- FONTANA, V.I. (1973). Further reflections on maltreatment of children; **Pediatrics**, **51**, pp. 780-782.
- FONTANA, V.J. (1971). **The maltreated child (2nd ed.)**. Springfield, Illinois. Thomas.
- FONTANA, V.J. (1973) **Somewhere a child es crying: Maltreatment, causes and prevention**. New York: McMillan.
- FRANK, B.M. (1983). Flexibility of information processing and the memory of field-Independent and Field-Dependent learners. **Journal of Research in Personality**, **17**, pp. 89-96.
- FRANK, B.M. Y DAVIS, J.K. (1982). Effect to field-independence match or

- mismatch on a communication task. **Journal of Educational Psychology, 74**, pp. 23-31.
- FRANKEL, M.T. y ROLLINS, H.T. (1983) Does mother know best mothers and fathers interacting with preschool sons and daughters. **Developmental Psychology, 19**, 694-702.
- FRENCH, J.P. & RAVEN, B.H. (1959). The bases of social power. In D. Gartwright (Ed.) **Studies in Social Power**. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- FRIEDERICH, W. & BORISKIN, J. (1976). The role of the child in abuse: A review of the literature. **American Journal of Orthopsychiatry, 40**, pp. 580-590
- FRODI, A. M.; MACAULAY, J. Y THOME, P.R. (1977). Are women always less aggressive than men? A review of the experimental literature. **Psychological Bulletin, 84**, pp. 634-661.
- FRODI, A.M.; LAMB, M.E. & ANDERSON, C.W. (1980). Child abuser's responses to infant smiles and cries. **Child Development, 51**, pp. 238-241.
- GALDSTON, R. (1965). Observations of children who have been physically abused by their parents; **American Journal of Psychiatry, 122**, pp. 440-443.
- GALDSTON, R. (1971). Violence begins at home: The parent's center project for the study and prevention for abuse. *American Acad. Child Psychiatry, 10*, pp. 336-350.
- GARAI, J.E. Y SCHEINFELD, A. (1968). Sex differences in mental and behavioral traits. **Genetic Psychology Mongraphs, 77**, pp. 169-299.
- GARBARINO, J. (1976). A preliminary study of some ecological

- correlates of child abuse: the impact of socioeconomic stress on mothers; **Child Development**, **47**, pp. 178-185.
- GARBARINO, J. (1982). **Children and families in the social environment**. Hawthorne, NY: Aldine.
- GARBARINO, J. & CROUTER, A. (1978). Defining the community context of parent-child relations: The correlates of child maltreatment. **Child Development**, **49**, pp. 604-616.
- GARBARINO, J. & GILLIAM, G. (1980). **Understanding Abusive Families**. Lexington, Mass: Lexington Press, 263 pp.
- GARBARINO, J.; HOLLY STROCTRING, S. & ASSOCIATES. (1981). **Protecting Children from Abuse and Neglect**. Jossey-Bass. London.
- GARRIDO, V. (1984). **Delincuencia y sociedad**. Ed. Mezquita. Madrid
- GATH, A. (1978) **Down's syndrome and the family: the early years**. Academic Press.
- GELLES, R.J. (1973). Child abuse as psychopathology: A sociological critique and reformulation. **American Journal of Orthopsychiatry**, **43**, pp. 611-621.
- GELLES, R.J. (1974) **The violent home: A study of psysical aggression between husbands and wives**. Beverly Hills, Cal.: **Sage Publications**
- GELLES, R.J. (1978). Violence towards children in the United States. **American Journal of Orthopsychiatry**, **48**, pp. 580-592.
- GELLES, R.J. (1982). Toward better research on child abuse and neglect: A response to Besharov. **Child Abuse and Neglect**, **6**, 495-496.
- GELLES, R.J. (1985). Family violence. **Annual Review of Sociology**,

Vol. 11, 347-367.

- GELLES, R.J. & STRAUS, M.A. (1979). Determinants of violence in the family: Toward a theoretical integration. In W. Burr, R. Hill, F.I.Nye & I. Reiss (Eds.) **Contemporary Theories about the family**. New York: Free Press.
- GEORGE, C. & MAIN, M. (1979). Social interaction of young abused children: Approach, avoidance and aggression. **Child Development, 50**, pp. 306-318.
- GIARRETO, H. (1976). Humanistic Treatment of Father-Daughter Incest. In Helfer, Ray E. and Kempe, C. Henry (Eds.), **Child abuse and neglect: The family and the community**, pp. 143-157, Cambridge: The Ballinger Publishing Co.
- GIBSON, H. (1969) Early delinquency in relation to broken homes. **Jour. of Abnor. Psychology, 74**, 33-41.
- GIL, D.G. (1970). **Violence against children: Physical child abuse in the United States**. Cambridge, Massachusetts. Harvard University Press.
- GIL, D.G. (1971). **Violence against children**. Cambridge: Harvard University Press.
- GIL, D.G. (1975). Unraveling child abuse. **American Journal of Orthopsychiatry, 45**, pp. 346-356.
- GILL, L.J. & SPILKA, B. (1962). Some nonintellectual correlates of academic achievement among Mexican-American secondary school students. **Journal of Educational Psychology, 53**, pp. 144-149.
- GIOVANNONI, J.M. (1971). Parental mistreatment: Perpetrators and victims. **Journal of Marriage and the Family, 33**

(November), pp. 649-657.

GLOBERSON, T. (1983) Mental capacity and cognitive functioning: Developmental and social class differences. **Developmental Psychology, 2**, 225-230.

GOLDEN, M.; BIRNS, B.; BRIDGER, W. Y MOSS, A. (1971). Social class differentiation in cognitive development among black preschool children. **Child Development, 42**, pp. 37-45.

GOLDSTEIN, J.H. (1978) **Agresión y delitos violentos**. Manual Moderno. México.

GOODE, W.J. (1972). Force in human society. **American Sociological Review, 37**, pp. 507-519.

GOODENDUCH, D.R. (1976) The role of individual differences in field dependence as a factor in learning and memory. **Psychological Bulletin, 83**, 675-694.

GOTTMAN, J.; GONSO, J. Y RAMUSSEN, B. (1975). Social interaction, social competence and friendship in children. **Child Development, 46**, pp. 709-718.

GREEN, A.H., GAINES, R.W. 7 SANDGRUND, A. (1974). Child abuse: Pathological syndrome of family interaction; **American Journal of Psychiatry, 131**, pp. 882-886.

GREEN, P. (1966). Reactions to the threatened lost of a child. A vulnerable child syndrome. **Pediatrics. 34**: 38

GREEN. A. (1978). Self Destructive behavior in battered children. **Am. J. Psychiat. 135**: 579.

GREENE, L. (1976). Effects of field-dependence on affective reactions and compliance in dyadic interactions. **Journal of Personality and Social Psychology, 34**, pp. 569-577.

- GREGG, G.S. y ELKER, G. (1969) Infant injuries: accident or abuse?.
Pediatrics, 44, 434-439.
- GRUSEC, J.E. Y KUCZYNSKI, L. (1980). Direction of effects in socialization: A comparison of the parent versus the child's behavior as determinants of disciplinary technique.
Developmental Psychology, 16, pp. 1-9.
- GUILFORD, J.P. (1980). Cognitive styles: What are they? **Educational and Psychological Measurement, 40**, pp. 715-735.
- GUTHRIE, A.D. (1975) Child abuse on main street-semantics in the suburbs. In N.B. Ebeling and D.A. Hill (Eds.), **Child Abuse: Intervention and treatment**. Acton, Massachusetts: Publishing Sciences Group.
- GUTIERREZ, M. (1984) Niveles de disciplina familiar, autoestima y variables escolares. **Tesis de Licenciatura. Dir. G. Musitu**. Facultad de Psicología. Valencia.
- HARRIS, L.J. (1981). Sex related variations in spatial ability. In L.S. Liben, A.H. Patterson and N. Newcombe (Eds.). **Spatial representation and behavior across the life span**. Academic Press. New York.
- HAWKINS, WESLEY, E. & DUNCAN, DAVID F. (1985). Children's illnesses as risk factors for child abuse. **Psychological Reports, Vol. 56** (2), 638.
- HEILBRUN ET AL. (1967a). Perceived childrearing attitudes of fathers and cognitive control in daughters. **Journal of Genetic Psychology III**, pp. 29-40.
- HEILBRUN et al. (1967b). Perceived maternal childrearing patterns and the effects of social non reaction upon achievement

- motivation. **Child Development**, **38**, pp. 267-281.
- HEILBRUN, A.B. & D.B. WATERS. (1968). Underachievement as related to perceived maternal childrearing and academic conditions of reinforcement. **Child Development**, **39**, pp. 913-921.
- HEILBRUN, A.B. & NORBERT, N.A. (1970). Maternal child-rearing experience and self-reinforcement effectiveness. **Developmental Psychology**, **3 (1)**, pp. 81-87.
- HEILBRUN, A.B.. (1973) **Aversive maternal control**. New York: Wiley.
- HELPER, R.E. (1982). A review literature on the prevention of child abuse and neglect. **Child Abuse and Neglect**, **6**, 251-261.
- HELPER, R.E. y KEMPE, C.H. (1968). **Helping the battered child and his family**; Philadelphia, Lippincott.
- HELMREICH, R.L. et al. (1982) Sex-role attitudes: 1972-1980. **Pers. Soc. Psychol. Bulletin**, **8**, 656-663
- HENDRICK, J.P. (1983) Incompetent families and aggression. **7º Congreso Internacional sobre agresión y familia**, Lausanne.
- HENGgeler, S.W. Y TAVORMINA, J.B. (1980). Social class and race differences in family interaction: Pathological normative, or confounding methodological factors? **Journal of Genetic Psychology**, **13**, pp. 211-222.
- HERJANIC, B.M. y PENIC, E.C. (1972) Adult outcome of disabled child readers. **J. of Special Educat.**, **6**, 397-410.
- HERRENKOHL, R.C., HERRENKOHL, E.C. & EGOLF, B.P. (1983). Circumstances surrounding the occurrence of child maltreatment. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, **51**, 424-431.
- HERRENSTEIN, R. (1971). **I.Q. Atlantic**, **228**, pp. 44-64.

- HERZOG, E y SUDAI, C.E. (1973) Children in fatherless families. In B. Calwell and H. Ricciuti (Eds.), **Review of Child Developmental Research (Vol.3)**. Chicago: University of Chicago Press.
- HESS, R.D. (1970). Social class and ethnic influences upon socialization. In P.H. Mussen (Ed.). **Comichael's Manual of Child Psychology. Vol 2**, New York: Wiley.
- HESS, R.D. Y SHIPMAN, V.C. (1965). Early experience and the socialization of cognitive modes in children. **Child Development, 36**, pp. 869-888.
- HESS, R.D. Y SHIPMAN, V.C. (1967). Cognitive elements in maternal behavior. In, J.Hill (Ed.), **Minnesota Symposium on Child Psychology, Vol.1**. University of Minnesota Press.
- HESS, R.D. Y SHIPMAN, V.C. (1968). Maternal attitudes toward the school and the role of the pupil. In A.H. Passow (Ed.). **Developing program for the educationally disadvantaged**. Columbia.
- HESS, R.D. y TORNEY, J. (1976) **The development of political attitudes in children**. Chicago Aldine.
- HESS, R.D.; HOLLOWAY, S.; PRICE, G.P. Y DICKSON, P. (1982). Family Environments and the acquisition of reading skills. In L. Laosa y I.E. Sigel, **Families as learning environments for children**. Plenum Press, New York.
- HETHERINGTON, E.M.; COX, M. & COX, R. (1978). Family interaction and the social, emotional and cognitive development of children following divorce. **Paper presented at the Johnson and Johnson Conference on the Family**, Washington, D.C.
- HOFFMAN, M.L. (1960). Power assertion by the parent and its impact on

- the child. **Child Development, 31**, pp. 129-143.
- HOFFMAN, M.L. (1963a) Parent discipline and the child's consideration for others. **Child Development, 34**, pp 573-588.
- HOFFMAN, M.L. (1963b). Child-rearing practices and moral development. **Child Development, 34**, pp. 295-318.
- HOFFMAN, M.L. (1963c). Personality, family structure, and social class as antecedents of parental power assertion. **Child Development, 34**, pp. 869-884.
- HOFFMAN, M.L. (1970). Moral development en P.H. Mussen (Ed.) **Carmichael's handbook of child psychology (Vol. 2)** Nueva York. Wiley.
- HOFFMAN, M.L. (1970a). Conscience, personality, and socialization techniques. **Human Development, 13**, pp. 90-126.
- HOFFMAN, M.L. (1975). Moral internalization, parental power and the nature of parent-child interaction. **Developmental Psychology, 11**, pp. 228-239.
- HOFFMAN, M.L. (1976). Empaty, role taking, guilt, and development of altruistic motives. In T. Lickoma (Ed.). **Moral development and behavior: Theory, research, and social issues**. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- HOFFMAN, M.L. (1977). Social and personality development. **Annual Review of Psychology, 28**, pp. 295-321.
- HOFFMAN, M.L. (1977). Moral internalization: Current theory and research. En L. Berkowitz (Ed.). **Advances in experimental social psychology (Vol. 10)**. Nueva York: Academic Press.
- HOFFMAN, M.L. & H.D. SALTZTEIN (1967). Parent discipline and the child's moral development. **Journal of Personality and Social**

Psychology, 5, pp. 45-57.

HOFFMAN, M.L.; ROSEN, S. & LIPPITT, R. (1960). Parental coerciveness, child autonomy, and child's role at school. **Sociometry, 23**, 15-22.

HOGENSON, D.L. (1974) Reading failure and juvenile delinquency. **Bull. of the Orton Soc., 24**, 164-169.

HOLLINGSHEAD, A.B. (1957) **Two factor index of social position**. New Haven, C.T.: Published by the author.

HORNE, A.M. (1981) Aggressive behavior in normal and deviant members of intact versus mother families. **J. Abnorm. Child Psychol.**, 283-290.

HUNT, J.MCV (1979). Psychological development : Early experience. **Annual Review of Psychology, 30**, pp. 103-143.

HUNT, J.MCV. (1961). **Intelligence and experience**. New York: Ronald Press.

HUTT, C. (1970a). Specific and diversive exploration. In H. Reese y L. Lipsitt (Eds.). **Advances in child development behavior. Vol 5**, London, Academic Press.

HUTT, C. (1970b). Curiosity in young children. **Science, 6**, pp. 68-72.

HUTT, C. (1972). Neuroendocrinological, behavioral and intellectual aspects of sexual differentiation in human development. In Olmstead y Taylor (Eds.). **Gender differences their ontogeny and significance**. London: Churchill.

HUTZELL, R.R. 7 KUNTSO, J.F. (1972). A comparison of shock-elicited fighting and shock elicited biting in rats; **Psychology and Behavior, 8**, pp. 477-480.

JAFFE, E.D. (1979) Family anomie and delinquency: Development of the

- concept and some empirical findings. **B. J. of Criminol.**, **9**,
4, 376-388.
- JAYARATNE, S. (1977). Child abusers as parents and childrens: a review;
Social Work, **58**, 5.
- JENSEN, A.R. (1969). How much can we boost I.Q. and scholastic
achievement? **Harvard Educational Review**, **39**, pp. 1-23.
- JENSEN, A.R. (1973). **Genetic, Educability and subpopulation
differences**. London. Methuen.
- JENSEN, A.R. (1981). Raising the I.Q.: The Ramey and Haskins study.
Intelligence, **5**, pp. 29-40.
- JENSEN, G.F. (1976) Race achievement, and delinquency: A further look at
delinquency in a birth cohort. **Am. J. of Sociology**, **82**,
379-387.
- JENSEN, G.F. (1980) Labelling and identity: toward reconciliation of
divergent findings. **Criminology**, **18**, 1, 121-129.
- JONES, D.C.; RICKEL, A.U. Y SMITH, R.L. (1980). Maternal child-rearing
practices and social problem-solving strategies among
preschoolers. **Developmental Psychology**, **16**, pp. 241-242.
- JORDAN, T.E. (1980). **Development in the preschool years. Birth to
age five**. Academic Press.
- JUSTICE, B. Y DUNCAN, D.F. (1976) Life crisis as a precursor to child
abuse. **Public Health Reports**, **91**, 110-115.
- KAGAN, J. y MOSS, H.A. (1962) **Birth to Maturity**. New York: Wiley
- KAMII, C.K. Y RADIN, N.L. (1967). Class differences in the socialization
practices of Negro-mothers. **Journal of the Marriage and
the Family**, **29**, pp. 302-310.
- KANE, N.L. (1977). **The effects of social experience on aggressive**

behavior in rats; Unpublished Ph. D. dissertation, University of Iowa.

KAUFFMAN, H. (1970). **Aggression and altruism**. Holt. New York.

KELLER, H. Y ERNE, D. (1984). **Child abuse: Toward a comprehensive model in prevention and control of aggression**. A.P. Goldstein (Ed.). Siracuse. University. Leonard Krasner, Suny at Stony Brook. New York. Pergamon Press.

KELLY, J.A. (1983). **Treating child abusive families: Intervention based on skills training principles**. New York: Plenum.

KELLY, J.B. y WALLERSTEIN, J.S. (1976) The effects of parental divorce: Experiences of the child in early latency. **Amer. Jour. of Orthopsychiatry**, **46**, 20-32.

KEMPE, C.H. Y HELFER, R. (Eds.). (1972) **Helping the battered child and his family**. Lippincott Co. Philadelphia.

KEMPE, C., HENRY ET AL. (1985). The battered-child syndrome. **Child Abuse & Neglect**, **Vol. 9** (2), 143-154.

KEMPE, C.H.; SILVERMAN, F.N.; STEELE, B.F.; DROEGMULLER, W. & SILVER, H.K. (1962). The battered child syndrome. **Journal of the American Medical Association**, **181**, pp. 17-24.

KEMPE, R.S. Y KEMPE, C.H. (1979). **Niños maltratados**. Ed. Morata S.A. Madrid.

KERLINGER, F.N. (1973). **Foundations of Behavioral Research**. New York: Holt. Rinehart, and Winston.

KIGAN, K.L. Y WIMBERGER, H.C. (1969). Interaction patterns in disadvantaged families. **Journal of Clinical Psychology**, **25**, pp. 347-352.

KINARD, E.M. (1979). The Psychological Consequences of Abuse for the

Child. Journal of Social Issues, Vol. 35, 2, 82-99.

KING, C.H. (1975) The ego and the integration of violence in homicidal youth. **Am. J. Orthopsychiatry**

KLAUS, M. ET AL. (1972). **Maternal attachment.** Importance of the first post-partum days. *New Eng. J. Med.* 286: 460

KLAUS, M.H. y KENNEL, J.H. (1976) **Maternal-infant bounding.** C.V. Mosby, St. Louis.

KLEIN, M. ET AL. (1971). Low birth weight infants and the battered child syndrome. **Am. J. Des. Child.** 122: 15

KNIGHT, G.P.; KAGAN, S. Y BURIEL, R. (1982). Perceived parental practices and social development. **The Journal of Genetic Psychology, 141,** pp. 57-65.

KNUTSON, J.F. (1973). **Aggression as manipulatable behavior,** in J.F. Knutson (Ed); *Control of aggression: implications from basic research;* Chicago: Aldine-Atherton.

KNUTSON, J.F. (1978). Child abuse as an area of aggression research; **Journal of Pediatric Psychology, 3,** 1, pp. 20-27.

KNUTSON, J.F. & cols. (1976). Influence of homecage lighting conditions of shock-induced fighting; **Journal of Comparative and Psychological Psychology, 90,** pp. 877-880.

KOENIGSKNECHT, R. Y FRIEDMAN, A. (1976). Syntax Development in boys and girls. **Child Development, 47,** pp. 1109-1115.

KOGAN, K.L. Y WIMBERGER, H.C. (1969) Interaction patterns in disadvantaged families. **Journal of Clinical Psychology, 25,** 347-352.

KOHN, M.L. (1963). Social class and parent-child relationships. An interpretation. **American Journal of Sociology, 68,** pp.

471-480.

KOHN, M.L. (1969). *Class and Conformity: A Study in Values*. Homewood, III: Dorsey Press.

KOHN, M.L. (1976). Social class and parental values. Another confirmation of the relationship. **American Sociological Review**, **41**, pp. 538-545.

KONSTADT, N. Y FORMAN, E. (1965). Field Dependence and external directedness. **Journal of Personality and Social Psychology**, **1**, pp. 425-433.

KONSTAT, E. (1981) Métodos Psicológicos en la Evaluación del Síndrome del Niño Maltratado. En J.Marcovich (Ed.) **El Niño Maltratado: Identificación y Prevención**. México: E.M.V.

KOTELCHUCK, M. (1972) **The nature of the child's tie to his father**. Unpublished doctoral dissertation. Harvard University.

KOVEROLA, C., ELLIOT-FAUST, D. & WOLFE, D. (1984). Clinical issues in the behavioral treatment of a child abusive mother experiencing multiple life stresses. **Journal of Clinical Child Psychology**, **13**, 187-191.

KRASNOR, L.R. Y RUBIN, K.H. (1983). Preschool social problem solving: Attempts and outcomes in naturalistic interaction. **Child Development**, **54**, pp. 1545-1558.

KREBS, A.L. (1970). Altruism: An examination of the concepts and a review of the literature. **Psychological Bulletin**, **73**, pp. 258-302.

LAMB, M.E. y EASTERBROOKS, M. (1980). **Individual differences in parental sensitivity: Some thoughts about origins, components, and consequences**. In M. Lamb y L. Sherrod

(Eds.), *Infant social cognition: Empirical and theoretical considerations*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

LAMB, M.E.; OWEN, M. & CHASE-SANSDALE, L. (1979). **The Father-daughter relationship: Part, present, and future**. In C.B. Kopp (Ed.) *Becoming Female: perspective on development*. New York: Plenum.

LAMB, N.B. (1979). **The changing american family and its implications for infant social development: The sample case of maternal employment**. In M. Lewis and I.A. Roseblum (Eds.), *The child and its family*. New York, Plenum Press.

LANDIS, J. T. (1960) *The trauma of children when parents divorce*. **Marriage and Family Living, 22**, 7-16

LAOSA, L.M. (1977). Socialization, education and continuity. The importance of the sociocultural context. **Young Children, 32**, pp. 21-27.

LAOSA, L.M. (1978). Maternal teaching strategies in Chicano families of varied educational and socioeconomic levels. **Child Development, 49**, pp. 1129-1135.

LAOSA, L.M. (1980). Maternal teaching strategies in Chicano and Anglo-American families. The influences of culture and education of maternal behavior. **Child Development, 51**, pp. 759-765.

LAOSA, L.M. (1981). **Maternal behavior. Sociocultural diversity in modes of family interaction**. In R.W. Henderson (Ed.), *Parent-child interaction. Theory, Research and Prospects*. New York. Academic Press.

LAOSA, L.M. (1982). *School, occupation, culture and family: The impact*

of parental schooling on the parent-child relationships. **Jour. of Educational Psychology**, **6**, 791-827.

LAUER, B.; BROECK, E. & GROSSMAN, N. (1974). Battered child syndrome: Review of 130 patients with controls. **Pediatrics**, **54**, pp. 67-70.

LEE, G.R. (1979). **Effects of social networks on the family**. In W.R. Burr, R. Hill, I. Nye & I. Reiss (Eds.). *Contemporary theories about the family*. The Free Press.

LEFKOWITZ, M.M.; WALDER, L.O. & ERON, L.D. (1963). Punishment, identification and aggression. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, **9**, pp. 159-174.

LEWIS, C. (1981). The effects of parental firm control: A reinterpretation of findings. **Psychol. Bull.**, vol. **90**, Nº 3, pp. 547-563.

LEWIS, M. & SCHAEFFER, S. (1981). Peer behavior and mother-infant interaction in maltreated children. In *the uncommon Child: The genesis of Behavior*, vol. **3**, ed. S.M. Lewis, L. Rosenblum, 193-223. New York: Plenum, 342 pp.

LEWIS, M. y COATES, D. (1980) Mother-infant interaction and cognitive development in twelve-week old infants. **Infant Behavior and Development**, **3**, 95-105.

LEWIS, O. (1959). **Five Families: Mexican Care Studies in the Culture of Poverty**. New York: Basic Books.

LEWIS, O. (1966a). **The cultive of poverty**. *Scientific American*, 215 (4), pp. 19-25.

LEWIS, O. (1966b). **La vida: A Puerto Rican Family in the Cultive of Poverty-San Juan and New York**. New York: Bandom House.

- LEWIS, O. (1968). **A study of Shum Culture: Backgrounds for La Vida**. New York : Radom House.
- LIBBEY, P. & BYBEE, R. (1979). The Physical Abuse of Adolescents. **Journal of Social Issues, Vol. 35, 2, 101-125.**
- LIGHT, P. (1979). **The development of social sensivity: A study of social aspects of role-tanking in young children.** Cambridge University Press.
- LIGHT, R.J. (1973) Abused and neglected children in America: A study of alternative policies. **Harvard Educational Review, 43, 556-598.**
- LINDHOLM, B.W. Y TOULIATOS, J. (1981). Development of children's behavior problems. **The Journal of Genetic Psychology, 139, pp. 47-53.**
- LITTMAN, R.A.; MORE, R.C & PIERCE-JONES, J. (1957). Social class differences in childrearing: A third community for comparison with Chicago and Newton. **American Sociological Review, 22, pp. 694-704.**
- LONGSTRETH, L.E. (1978). A comment on Race, I.Q. and the middle class by Trotman. Rampant false conclusions, **Journal of Educational Psychology, 70, pp. 469-472.**
- LONGSTRETH, L.E.; DAVIS, B; CARTER, L.; FLINT, D.; OWEN, J.; RICKEART, M. Y TAYLOR, E. (1981). Separation of home intellectual environment and maternal I.Q. as determinants of child I.Q. **Developmental Psychology, 17, pp. 532-541.**
- LOPEZ, F. (1981) Niños en casas cuna. **Infancia y Aprendizaje, 16, 91, S.XXI de España Ed. Madrid.**
- LOPEZ, F. (1983) El Apego. **Psicología Evolutiva. Desarrollo**

Cognitivo y Social del niño. Compilación de Palacios, Marchesi y Carretero. Alianza Universidad Textos. Madrid.

- LORENZ, K. (1976). **On aggression.** Harcourt Brace and World. New York.
- LOWENSTEIN, L.F. (1977) **Who is the bully?** Home and School, 11, 3-4.
- LOZOFF, M.M. (1974). **Fathers and autonomy in women.** In R.B. Kundsín (Ed.) Women and sucess. New York: Morrow.
- LUEPNITZ, D.A. (1979) Which aspects of divorce affect children. **The Family Coordinator, 28,** 79-85.
- LURIA, A.R. (1976) **Cognitive development: its cultural and social foundations.** Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- LUTZKER, J.R. (1983). Project 12-Ways: Treating child abuse and neglect from an ecobehavioral perspective. In R.F. Dangel & R.A. Polster (Eds.), **Parent training: Foundations of research and practice** (pp. 260-297). New York: Guilford.
- LYLE, J. (1972). Television in dally life: Patterns of use, In H. Rubinstein G.A. Cmstak y P.H. Murray (Eds.), **Television and social behavior. Vol. 4:** Television in day to day lifer: Patterns of use Washington. C.C.
- LYNCH, M.A. (1985). Child abuse before Kempe: An historial literature review. **Child Abuse & Neglecte, Vol. 9** (1), 7-15.
- LYNN, D.B. (1974). **The father: His role in child development.** Monterey. Calif.: Brooks/Cole.
- LYTTON, H. (1979). Disciplinary Encounters Between Young Boys and Their Mothers and Fathers: Is There a Contingency System?. **Development Psychology, 15,** 3, pp. 256-268.
- MACCOBY, E.E. (1966). Sex differences in intellectual functioning, In E.E. Maccoby (Ed.), **The development of sex differences.**

Standor University Press, Stanford.

MACCOBY, E.E. & JACKLIN, N. (1974). The psychology of sex differences. Stanford. Calif: **Stanford University Press**. MACCOBY, E.E. & KACLIN (Eds.).

MAGNUSSEN, F. (1983) Aggression in the service of separation. **7º Congreso Internacional sobre agresión y familia**, Lausanne.

MAIN, M. (1980) Abusive and rejecting infants. In the **Understanding and Prevention of Child Abuse: Psychol. App.**, Frude N. (Ed.) Concord Press, London.

MANNINNO, J.B. (1973). **The relationship of three maternal-social conditions to boys' level of abstract concept formation**. Unpublished Ph. D. Dissertation. Washington University.

MARGOLIN, G. & PATTERSON, G.B. (1975). Differential consequences provided by mothers and fathers for their sons and daughters. **Developmental Psychology, 11**, pp. 537-538.

MARKOVICH, J. (1981). **El niño maltratado; Identificación y prevención**. Eds. Mexicanos Unidos. S.A. Mexico.

MARKOVICH, J. Y Col. (1978). Un estudio del síndrome del niño maltratado en México. (Análisis de 686 casos). En el **Maltrato a los niños**. Edicol. Méx. pp. 256.

MARTIN, B. (1975). Parent-child relations. In F.D. Horowitz (ed.). **Review of child Development Research. Vol. 4**, Cahicago: UNiversity of Chicago Press.

MARTIN, H.P. (1976). **The abused child: A multidisciplinary approach to developmental issues and treatment**.

Cambridge, M.A. : Ballinger Publishing.

MARTIN, H.P. & RODEHEFFER, M. (1976). Learning and intelligence, in H.P. Martin (Ed); **The abused child**; Cambridge, M.A. Ballinger.

MARTIN, M.J. & WALTERS, J. (1982). Familial correlates of selected types of child abuse and neglect. **Journal of Marriage and the Family, May**, pp. 267-276.

MARTIN, M.F.; GELFAND, D.M. Y HARTMAN, D.P. (1971). Effect of adult and peer observers on boy's and girl's responses to aggressive model. **Child Development, 42**, pp. 1271-1275. / =9

MARTINEZ, M.E.; HAYS, J.R. Y SOLWAY, K.S. (1979). Comparative study of delinquent and non-delinquent Mexican-American youths, **Psychological Reports, 44**, 1, 215-221.

MARTINEZ, C. y MONTANE, J. (1982) Nivel de autoestima, relaciones intrafamiliares y distorsión de la percepción en un contexto ambivalente. Comunicación **Congreso de la Sociedad Valenciana de Análisis y Cambio de Conducta**. Alicante

MASH, E. Y JOHNSTON, CH. (1983). Parental perceptions of children behavior problems, parenting self-esteem and mother's reported stress in younger an older hyperactive and normal children. **Journal of Consulting and Clinical Psychology, 51** (1), pp. 86-99.

MATAS, L.; AREND, R.A. y SROUFE, L.A. (1978) Continuity of adaptation in the second year: The relationships between quality of attachment and later competence. **Child Development, 49**, 547-566.

MCCORD, W.; MCCORD, J. y HOWARD, A (1976) Correlatos familiares de la agresión en niños no delincuentes. En E.I. Megargee, **Dinámica**

de la agresión. México. Trillas, 59-86.

McGEE, M.G. (1979). Human spatial ability: Psychometric studies and environmental, genetic, hormonal and neurological influences. **Psychological Bulletin**, **86**, pp. 889-918.

McGLONE, J. (1980). Sex differences in human brain asymmetry: A critical survey. **Behavior Brain Science**, **3**, pp. 215-263.

McKINLEY, D.G. (1964). **Social Class and Family Life**. New York: Collier-Macmillan.

McLAUGHLIN, B. (1983). Child compliance to parenteral control techniques. **Developmental Psychology**, **19**, pp. 667-673.

MEAD, M. (1968). **International Encyclopedia of Social Sciences**, **7**: 125 Mac Millan Co., and the Free Press.

MEHAN, H. (1978). Structuring school structure. **Harvard Educational Review**, **48**, pp. 32-64.

MELNICK, B. & HURLEY, J. (1969). Destructive personality attributes of child abusing mothers. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, **33**, pp. 746-749.

MERRIL, E.J. (1962) Physical abuse of children. In **Protecting the battered child**. Denver: American Humane Association Children's Division.

MERRILL, B.A. (1946). A measurement of mother-child interaction. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, **41**, pp. 37-49.

MICHEL, W.A. (1966). Social learning view of sex differences in behavior. In E.E. Maccoby (Ed.) **The development of sex differences** Stanford University Press.

MIDLARSKY, E. Y BRYAN, J.H. (1972). Affect expressions and children's

- imitative altruism. **Journal of Experimental Research in Personality, 6**, pp. 195-203.
- MILEBAMANE, B. (1975) Perception of the childrearing attitudes and practices of the father by delinquents and normals. **Canadian Psychiat. Assoc. J., 20**, 4, 299-303.
- MILLER, D.R. & SWANSON, G.E. (1958). **The Changing American Parent**. New York: Wiley.
- MILLER, D.R. & SWANSON, G.E. (1960). **Inner Conflict and Defense**. New York: Holt.
- MILLICH, R. Y LANDAU, S. (1984). A comparison of social status and social behavior of aggressive and aggressive withdrawn. **Journal of Abnormal Child Psychology, 12**, pp. 277-288.
- MILLING, E. (1979). The psychological consequences of abuse for the child; **Journal of Social Issues, 35**, 2, pp. 82-99.
- MILOW, I. y LOURIE, R. (1964) The child's role in the battered child syndrome. **Society for Pediatric Research, 65**, 1079-1081.
- MINTON, L.; KAGAN, J. 7 SEVINE, J.A. (1971). Maternal control obedience in the two-year-old. **Child Development, 42**, pp; 1873-94.
- MIRANDA, A. (1985). **Estrategias familiares educativas, estructura de la familia y características psicosociales de los niños preescolares**. Tesis Doctoral. Dir. Fco. Rivas, Facultad de Psicología, Valencia.
- MISRA, S.S. (1977) Juvenile delinquency and parental deprivations. **Indian J. of Clin. Psychol., 4**, 1, 69-73.
- MITCHEL, S. y ROSA, P. (1981) Boyhood behavior problems as precursors of criminality: a fifteen-year follow-up study. **J. Child**

Psychol. Psychiat., 22, 1, 19-33.

- MODGIL, S. Y MODGIL, C. (1976) **Piagetian research, compilation and commentary (nº 8):** Cross-Cultural studies. Atlantic Highlands N. J. Humanities Press.
- MOLLER, J.S. (1983). Relationships between temperament and development Preschool children. **Research in Nursing and Health, 6**, pp. 25-32.
- MOLLOY, G.N. (1981). Sub-cultural differences on selected cognitive tasks. **British Journal of Educational Psychologym, 51**, pp. 105-108.
- MORSE, C. ET AL. (1970). A three years follow up study of abused neglected children. **Am. Jorn. Dis. Child. 120:** 4309.
- MOUZAKITIS, C.M. (1984). Characteristics of abused adolescents and guidelines for intervention. **Child Welfare, Vol. LXIII, Nº 2**, (March-April), 149-157.
- MOYER, K.E. (1968) Kinds of aggression and their physiological basis. **Comunications in Behavioural Biology, 2**, 65-87.
- MUELLER, C.H.; PARCEL, T. (1981). Measures of socioeconomic status. Alternatives and recommendations. **Child development, 52**, pp. 12-30.
- MULLHERN, R.K. & PASSMAN, R.H. (1979). The child's behavioral pattern a determinant of maternal punitiveness. **Child Development, 3**, pp. 815-820.
- MULLIGAN, W. (1972) Dyslexia, specific learning disability and delinquency. **J. Justice, Nov.**, 20-25.
- MURRAY, J.P. (1974). Social learning and cognitive development: Modeling effects on children's understanding of conservation. **Brithish**

Journal of Psychology, 65, pp. 151-160.

MUSITU, G. (1982) **La agresión en el hombre: un análisis conceptual y causal**. Universidad Literaria de Valencia.

MUSITU, G. (1984). **Intervención Psico-Social en el maltrato y abandono infantil**. En Servicios Sociales: hacia una nueva definición. Diputación Provincial de Valencia.

MUSITU, G. ET AL. (1986). Agresión y autoestima en el niño institucionalizado. **Cuadernos de Psicología (en Prensa)**.

MUSITU, G. Y COL. (1984). Adaptación y Niveles de Interacción familiar entre padres e hijos. **III Congreso Internacional de A.E.D.E.S.**, Madrid.

MUSITU, G.; CLEMENTE, A.; CASTELLO, N. y GUTIERREZ, M. (1983) Disciplina familiar y autoconcepto. Comunicación presentada en el **Congreso de la Excepcionalidad. Barcelona**.

MUSSEN, P. Y EISENBERG-BERG, N. (1977). **Roots of caring, sharing and helping**. San Francisco, Freeman.

NATIONAL CENTER on CHILD ABUSE y NEGLECT (1981). **Executive summary: National study of the incidence and severity of child abuse and neglect**. (DHHS Publication No. OHDS 81-30329). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

NEVIUS, J.R. (1972). **The relationship of child-rearing practices to the acquisition of moral judgments in ten-year-old boys**. Unpublished Ph. D. Dissertation, University of Southern California.

NEWBERGER, E.H.; REDD, R.B.; DANIEL, J.H.; HYDE, J.N. & KOTGLCHUCK, M. (1977). Pediatric social illness: Toward an etiologic classification. **Pediatrics, 60**, pp. 178-185

Advances in Behavior Research and Therapy, 5, 89.

- NYYE, F.I.; CARLSON, J. Y GARRET, G. (1970). Family size, interaction affect and stress. **Journal of Marriage and the family, 32**, pp. 216-226.
- OLIVER, L. (1985). The relationship of parental attitudes and parent identification to career and homemaking orientation in college women. **Journal of vocational behavior, 7**, pp. 1-12.
- OLWEUS, D.(1979). Stability of aggressive reaction pattern in males: A review. **Psychological Bulletin, 86**, pp. 852-875.
- OTTO, L. (1975). Class and status in family research. **Journal of Marriage and the Family., 37**, pp. 315-332.
- OUNSTED, C., OPPENHEIMER, R. & LINDSAY, J. (1974). Aspects of bonding failure: the psychopatology and psychotherapeutic treatment of families of battered children; **Developmental Medicine and Child Neurology, 16**, pp. 447-456.
- OWENS, D.M. Y STRAUS, M.A. (1975). The social structure of violence in childhood and approval of violence as an adult. **Aggressive behavior 1 (2)**, pp. 193-211.
- O'DONNELL, C.R. (1985). Diseño de ambientes y prevención de problemas psicológicos. En M. Feldman y J. Orford (Eds.): **Prevención y solución de problemas psicológicos aplicando la Psicología Social**. México: Limusa, pp. 359-397.
- O'KEEFE, R.A. Whathead Start means to families. In L.G. Katz (Ed.): Current Topics in Early Childhood Education. **Ablex Publishing Corporation**. Norwood. New Jersey.
- PARKE, R.D.(1976). Punishment in children: Effects, side effects, and alternative strategies. In H.L. Hom, Jr. & P. Robinson (Eds.), Early chilhood education. **A psychological perspective**. New York: Academic

Press.

- PARKE, R.D. (1978). Child abuse: an overview of alternative models; **Journal of Pediatric Psychology**, **3**, pp. 9-13.
- PARKE, R.D. & DEVE, J.L. (1972). Schedule of punishment and inhibition of aggression in children; **Development Psychology**, **7**, pp. 266-269.
- PARKE, R.D. & COLLMER, C.W. (1975). Child abuse. An interdisciplinary analysis, In E.M. Hetherington (Ed.). **Review of Child Development Research (Vol, 5)**. University of Chicago Press.
- PARSON, T. & BALES, R.F. (1955). **Family Socialization and Interaction Process**. New York: Free Press.
- PASSMAN & MULLHERN, R.M. (1977). Maternal punitiveness as affected by situational stress: An experimental analogye of child abuse. **Journal Abnormal Psychology**, **86**, pp. 565-569.
- PATTERSON, G., LITTMNA, R.S. & BRICKER, W. (1967). Assertive behavior in children: a step toward a theory of aggression; **Monographs of the society for research in child development**.
- PATTERSON, G.R. (1976). Living with Children: New Methods of Parents and Teacher. **Campaign III: Research Press**.
- PATTERSON, G.R. (1979). A performance theory for coercive family interaction. In R.B. Cairns (Ed), The analysis of social interactions: **Methods, issues and illustrations**. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- PAULSON, M.J. & BLAKE, P.R. (1969). The physically abused child: A focus on prevention. **Child Welfare**, **48**, pp. 85-95.
- PEDERSEN, F.A. & BELL, R.Q. (1970). Sex differences in preschool children without histories of complications of pregnancy and delivery. **Developmental Psychology**, **3**, pp. 10-15.

- PELECHANO, V. (1980) Terapia familiar comunitaria. Monografías del Dpto. de Psicología Evolutiva y Diferencial, **Valencia Nº2**. pp. 266-271. Ed. Alfalus.
- PELTON, L.H. (1978). Child abuse and neglect: The myth of classlessness. **American Journal of Orthopsychiatry**, **48**, pp. 608-617.
- PHINNEY, J.S. Y FESHBACK, J.P. (1980). Non-directive and intrusive teaching styles of middle-and working-class english mothers. **British Journal of Educational Psychology**, **50**, pp. 2-9.
- PRESBIE, R.J. Y COITEUX, P.F. (1971). Learning to be generous or stingy. Imitation of sharing behavior as a function of model generosity and vicarious reinforcement. **Child Development**, **42**, pp. 1033-1038.
- PRESCOTT, J.W., READ, M.S., COURSIN, D.B. (1975). (Eds.) Brain function and malnutrition: **neuropsychological methods of assessment**. J. Wiley Inc, N. York.
- PRICE, G.G.; HESS, R.D. Y DICKSON, W.P. (1981). Processes by which verbal-educational abilities are affected when mothers encourage preschool children to verbalize. **Developmental Psychology**, **17**, pp. 554-564.
- PROCIDIANO, M.E. (1981). **An analysis of social competence in schizotypic, subclinically depressed, and subclinically psychopathic individuals**. Indiana University.
- QUINTON, D. Y RUTTER, M. (1984a). Parents with children in care-I. Current circumstances and parenting. **Journal of Child Psychology & Psychiatry**, **25 (2)**, pp. 211-229.
- QUINTON, D. Y RUTTER, M. (1984b). Parents with children in care-II. Current circumstances and parenting. **Journal of Child Psychology &**

Psychiatry, 25 (2), pp. 231-250.

RADBILL, S.A. (1974). A history of child abuse and infanticide. In R. Helfer & C.H. Kempe, **The battered child**. Chicago: The University of Chicago Press.

RADCLIFFE-BROWN, A.R. (1934). Social saction. In E.R.A. Seligman (ed.) **Encyclopedia of the Social Sciences, Vol. 13** London: Mcmillan.

RADIN, N. (1976). The role of the Father in cognitive, academic and intellectual development. In M.E. Lamb (ed.) **The role of the father in child development**. New York: Wiley.

RADIN, N. (1978). Child rearing fathers in intact families with preschoolers. **Paper presented to the American Psychological Association, Toronto, September.**

RASMUSSEN, A. (1934). The importance of sexual attacks on children less than 14 years of age for the development of mental disease and character anomalies. **Acta Psychiat. 9:351.**

REID, I.R., PATTERSON, G.R. & LOEVER, R. (1982). The abused child: victim, instigator or innocent bystander? in J. Berstein (Ed); **Response Structure adn Organization**; Lincoln: Univ. Nebraska Press.

REID, J.B.; TAPLIN, P.S. Y LORBER, R. (1981). A social interactional approach to the treatment of abusive families. In, **Violent Behavior: Social Learning Approaches to Prediction. Managements and Treatment**, Ed. R.B. Stuart. New York: Brunner/Mazel.

REID, J.R.; PATTERSON, G.R. & LOEBER, R. (1982). The abused child: Victim, instigator, or innocent bystander?. **In, Response Structure and organization**. Ed. J. Berstein, pp. 47-68. Lincoln: UNiv. Nebraska Press, 267 pp.

- RHEINGOLD, H.L. (1969). The social and socializing infant. In D.A. Goslin (ed.) **Handbook of Socialization Theory and Research**. Chicago Rand McNally.
- RIESSMAN, F. (1962). **The culturally deprived child**. New York. Harper & Row.
- RIVAS, F. ET AL. (1981). **Escala de Inteligencia (WIPPSI) en preescolares valencianos**. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- ROBINS, L.N. (1979). Follow-up studies. In H.C. Quay & J.S. Werry (Eds) **Psychopathological Disorders of Children**. John Wiley.
- ROFF, M.; SELLS, A.B. Y GOLDEN, M.M. (1972). **Social adjustment and personality development in children**. Minneapolis: University of Minnesota. Press.
- ROLLINGS, B.C. & BAHR, S.J. (1976). A theory of power relationships in marriage. **Journal of Marriage and the Family**, 38, pp. 619-627.
- ROLLINS, B.C. & THOMAS, D.L. (1979). Parental support, power and control techniques in the socialization of children. In BURR, W.R., HILL, R., NYE, F.I., REISS, I.L. (eds.) **Contemporary Theories about the Family, Vol. I**. New York: The Free Press.
- ROLLINS, B.L. & THOMAS, D.L. (1975). A Theory of parental power and child compliance. B. Honwell and D. Olson (Eds.) **Power in Families**. Beverly Hills, Laly: Sage Publications.
- ROLLINS, B.L. & THOMAS, D.L. (1979). A theory of parental power and child compliance. In R.E. Cromwell & D.H. Olson, **Power in Families**, New York, Halsten Press, pp. 38-60.
- ROOK, K.; DOOLEY, D. (1985). Applying social support research: theoretical

- problem and future directions. **J. of Social Issues**, **41**, pp. 5-28.
- ROSEN, (1961). Family structure and achievement motivation. **American Sociological Review**, **26**, pp. 574-585.
- ROSEN, B.C. (1956). The achievement syndrome: A psychocultural dimension of social stratification. **American Sociological Review**, **21**, pp. 203-211.
- ROSEN, B.C. (1961). Family structure and achievement motivation. **American Sociological Review**, **26**, pp. 574-585.
- ROSS, R.; FABIANO, E. (1985). Time to think: a cognitive model of delinquency prevention and offender rehabilitation. Johnson City: Inst. of Social Sciences & Arts.
- RUBIN, K.H. Y SCHNEIDER, F.W. (1973). The relationships between moral judgment egocentrism and altruistic behavior. **Child Development**, **44**, pp. 661-665.
- RUFFER, W.A. (1984). Comparisons of four psychomotor tasks: Grade and sex of elementary school children. **Perceptual and Motor Skills**, **58**, pp. 323-328.
- RUSWHTON, J.P. (1976). Socialization and the altruistic behavior of children. **Psychological Bulletin**, **83**, pp. 898-913.
- RUTTER, M. (1971). Parent-child separation: Psychological effects on the children. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, **12**, pp. 223-260.
- RUTTER, M. (1978). Family area and school influences in the genesis of conduct disorders. In L. Hersov, M. Berger & D. Shaffer (Eds), *Aggression and Antisocial Behavior in Childhood and Adolescence*. **J. of Child Psychology and Psychiatry**. Book Sries, N^o1. Oxford, Pergamon.

- RUTTER, M. (1979). Maternal Deprivation, 1972-1978: New Findings, New Concepts, New Approaches. **Child Development**, 50, pp. 283-305.
- RUTTER, M. (1981). **Maternal Derpivation Reassessed**. Penguin Books. London.
- SAND, E.A. ET EMERY-HAUZEUR, CL. DE BORGGRAEF FR. (1973). Comportements agressifs chez l'enfant de trois à neuf ans. **Enfance**: 1-21.
- SAND, E.A., et al. (1973). Aggressive behavior among children three to nine years of age: longitudinal study; **Enfance**, 26, pp. 1-21.
- SANTOCK, J.W. (1970). Paternal absence, sex typing and identification. **Developmental Psychology**, 2, pp. 264-272.
- SANZ, E.A.; EMERY-HAUZEUR, C. Y DE BORGGRAEF, FR. (1973). Comportements agressifs chez l'enfant de trois a neuf ans. **Enfance**, Janvier, pp. 1-21.
- SCARR, S. Y GRAJEK (1982). Similarities and differences among siblings, In M. Lamb & B. Sutton-smith (eds.), **Siblings Relationships**. Hillsdale N.J. Erlbaun.
- SCHAEFFER, H.B. (1965). Children's report of parental behavior. **Child Development**, 36, pp. 552-557.
- SCHALOK, H.D. (1956). **Observation of mother-child interaction in the laboratory and in the home**. University of Nebraska.
- SCHECHETER, M.D. & ROBERGE, L. (1976). Sexual Explotation. In Helfer, Ray E. and Kempe, C. Henry Eds., **Abuse and Neglect: The Family and the Community** p. 127, Cambridge: The Ballinger Publishing Co.
- SCHECK, D.C. Y EMERICH, R. (1976). The young male adolescent's perception of early child rearing behavior: The differential effects of socioeconomic status and family size. **Sociometry**, 39, pp. 39-52.

- SCHENFELDER, T. (1970). Sexual Trauma in childhood and its consequences. **Oraxis der Psychotherapie**, 15: 12-20.
- SCHOFFEITT, P.G. (1971). The moral development of children as a function of parental moral judgements and childrearing practices. **Unpublished Ph. D. Dissertation**, George Peabody College for Teachers.
- SCHUR, E. (1973). **Radical non-intervention**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- SEARS, R.R. (1961). The relation of early socialization experiences to aggression in middle childhood. **Journal of Abnormal and Social Psychol.**, 63, pp. 466-492.
- SEARS, R.R.; MACCOBY, E.E. Y LEVIN, H. (1957). Patterns of child rearing. **Evanston III**. Row Peterson.
- SEARS, R.R.E.E. MACCOBY, & H. LEVIN (1957). Patterns of Child-rearing. **Evanston, III**: Row, Peterson.
- SELMAN, R.L. Y BYRNE, D.F. (1974). A structural developmental analysis of levels of role tanking in middle childhood. **Child Development**, 45, pp. 227-239.
- SERBIN, L.A., O'LEARY, K.O., KENT, R.N. & TONICK, T.J. (1973). A comparison of teacher response to the preacademic and problem behavior of boy and girls. **Child Development**, 44, pp. 796-804.
- SEWELL, W.H. Y HALLER, A.L. (1956). Social status and the personality adjustment of the child. **Sociometry**, 19, pp. 114-125.
- SHAPSON, S.M. (1977). Hypothesis testing and cognitive style in children. **Journal of Educational Psychology**, 69, pp. 452-463.
- SHINN, M. (1978). Father absence and children's cognitive development. **Psychological Bulletin**, 85, pp. 295-324.

- SHIPMAN, V.C. (1971). Disadvantages children ^{and} adn their first school experiences. **Educational Testing Service Head Start Longitudinal Study.**
- SHORT, J.F. (1966). Juvenile delinquency: The sociocultural context, In W. Hoffman & M.L. Hoffman (Eds), **Review of Child Development Research (Vol.2)**. New York, Rusell Sage Foundation.
- SHUMAKER, S.; BROWNELL, A. (1984). Toward a theory of social support: closing conceptual gaps. **J. of Social Issues**, 40, pp. 11-36.
- SHURE, M.B., SPIVACK, G. Y JAEGER, M. (1971). Problem-solving thinking and adjustment among disadvantaged preschool children. **Child Development**, 42, pp. 1791-1803.
- SIEGELMAN, M. (1973). Parent behavior correlates of personality traits related to creativity in sons and daughters. **Journal of Consulting Psychol.** 40, pp. 43-47.
- SIEGELMAN, M. (1973). Parent behavior correlates of personality traits related to creativity in sons and daughters. **Journal of Consulting Psychol.** 40, pp. 43-47.
- SIGEL, I.E. (1970). The distancing hypothesis: A causal hypothesis for the acquisition of representacional thought. In M.R. Jones (Ed) Miami Symposium on the prediction of behavior: **Effects of early experience**. Coral Gables, Fla: University of Miami Press.
- SIGEL, I.E. (1971). Language of disadvantaged: The distancing hypothesis. In C.S. Lavatelli (Ed), **Language training in early childhood education**. Urbana III: University of Illinois Press.
- SIGEL, I.E. (1972). The distancing hypothesis revisited: An elaboration of a neopiagetian view of the development of the representational thought, In M.E. Meyer (Ed), **Cognitive Learning**, /Bellinghan,

Wash: Western Washington State College Press.

SIGEL, I.E. Y COOLINIG, R.R. (1977). *Cognitive Development from Childhood to Adolescence: A constructivist Perspective*. New York: Holt, Rinelant & Winston.

SIGEL, I.E. Y MCBANE, B. (1967). Cognitive competence and level of symbolization among five year-old children, In J. Hellmuth (Ed), **The Disdvantaged Child, (Vol. 1)**. New York: Brunner-Mazel.

SIGEL, I.E. Y OLMSTED, P. (1970). Modification of cognitive skills among lower-class black children. In J. Hellmuth (Ed), **the disadvantaged Children (Vol.3)**, Brunner-Mazel.

SIGEL, I.E.; ANDERSON, I. Y SHAPIRO, H. (1966). Categorization behavior of lower and middle-class negro preschool children: Differences in dealing with representation of familiar objects. **Journal of Negro Education, Summer**, pp. 218-229.

SIGEL, I.E.; mcgillicuddy delisi, a. y johnson, j.e. (1980). Parental distancing, beliefs and children's representational competence within family context. **Educational Testing Service**, Princeton. New Jersey.

SIGUAN, M. (1979). **Lenguaje y clase social en la Infancia**. Pablo del Rio Editor. Madrid.

SILVA, F. Y MARTORELL, C. (1982). **La bateria de socialización**. Promoción del Libro Universitario. Valencia.

SILVER, L.B., DUBLIN, C.C. & LOURIE, R.S. (1969). Does violence breed violence. Contributions from a study of the child abuse syndrome; **American Journal of Psychiatry**, 126, pp. 404-407.

SMITH, T.E.(1970). Foundations of parental influence upon adolescents: An application of social power theory. **American Sociological Review**, 35, pp. 860-873.

- SOLOMON, P., KOULIHAN, O, BUSSE, T.C. & PARCELIUS, R.J. (1971). Parent behavior and child academic achievement, achievement striving, an related personality characteristics, **Genetic Psychology Monographs**, **83**, pp. 173-273.
- SPERGEL, I.A. (1973). Community-based delinquency-prevention programs: an overview. **Social Service Review**, **47**, pp. 16-31.
- SPINETTA, J.J. Y RIGLER, D. (1972). The child-abusing parent: A psychological review. **Psychological Bulletin**, **7** (april), pp. 296-304.
- STARK, R. Y MCEVOY III, J. (1970). Middle class violence. **Psychology Today**, **4** (November), pp. 52-65.
- STARR, R.H. (1979). Child abuse. **American Psychology**, **34**, pp. 872-878.
- STAUB, E. (1971). The use of role playing and induction in children's learning of helping and sharing behavior. **Child Development**, **42**, pp. 805-816.
- STEELE, B.F. & POLLOCK, C.B. (1968). A psychiatric study of parents who abuse infants and smalls children; in R.E. Helfer and C.H. Kempe (Eds); **The battered child**, University of Chicago Press, Chicago.
- STEELE, B.F. Y POLLOCK, C.B. (1974). A psychiatric study of parents who abuse infants and small children. In R.E. Herlfer and C.H. Kempe (Eds.), **The Battered Child**, second ed. Chicago: University of Chicago Press.
- STEELE, B.L. (1978). Estudio psiquiátrico de los padres agresivos. **En El maltrato a los niños**. Edicol, Mex. pp. 119, Mex. 1978.
- STEINBERG, L.D. Y AL. (1981). Economic antecedents of child abuse and neglect. **Child Development**, **52**, pp. 975-985.
- STEINMETZ, S.K. (1979). Disciplinary Techniques and their relationship to aggressiveness, dependency, and conscience. In W. Burr, R. Hill, f.I.

- Nye, I.L. Reiss (Eds.), **Contemporary Theories about the Family**. New York: The Free Press.
- STEINMETZ, S.K. Y STRAUS, M.A. (Eds!) (1974). **Violence in the Family**. New York: Harper & Row (Originally published by Dodd, Mead).
- STERN, D.N. (1974). Mother and infant at play: The dyadic interaction involving facial, vocal and gaze behavior. In M. Lewis & L. Rosenblum (Eds.), **The effect of the infant on its caregiver**. New York: Wiley.
- STEVENSON, H.W. (1961). Social reinforcements in children as a function of CA, sex of E. and sex of S. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, 63, pp. 147-154.
- STODOLSKY, S. Y LESSER, G. (1967). Learning patterns in the disadvantaged. **Harvard Educational Review**, 37, pp. 546-593.
- STONEMAN, Z. Y BRODY, G.H. (1981). Two's company, three makes a difference: An examination of maternal and paternal speech to their young children. **Child Development**, 52, pp. 705-707.
- STRAUS, M. & TALLMAN, I. (1971). SIMFAM: a technique for observational measurement and experimental study of families. In J. Aldous, T. Condon, R. Hill, M. Straus and I. Tallman (Eds.). **Family problem Solving**. Hinsdale, IL: Dryden Press.
- STRAUS, M.A. (1974a). Leveling, civility, and violence in the family. **Journal of Marriage and the Family**, 36 February), pp. 13-29,
- STRAUS, M.A. (1976a). Sexual inequality, cultural norms, and wife-beating. **Victimology**, 1 (1), pp. 54-76.
- STRAUS, M.A. (1976b) **Measuring Intrafamily Conflict and Violence**. University of New Hampshire Durham.

- STREISSGUTH, A.P. Y BEE, H.L. (1972). Mother-child interactions and cognitive development in children. In W.W. Hartup (Ed), **The young Child: Review of Research**. Washington D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- SWEET, J.J. & RESICK, P.A. (1979). The maltreatment of children: a review of theories and research; **Journal of Social Issues**, 35, 2, pp. 41-59.
- SYMONDS, P. (1939). **The Psychology of Parent-Child Relationships**. New York: Appleton-Century-Crofts.
- TEAHAN, J.E. (1963). Parental attitudes and college success. **Journal of Educational Psychology**, 54, pp. 105-109.
- TERR, L.G. (1970). A family study of child abuse; **American Journal of Psychiatry**, 127, pp. 665-671.
- THOMAS, A. Y CHESS, S. (1977). **Temperament and development**. New York: Bruner Mazel.
- THOMAS, D.L. & A.J. WEIGERT (1971). Socialization and adolescent conformity to significant others: A cross-national analysis. **American Sociological Review**, 36, pp. 835-847.
- THOMAS, D.L., GECAS, A. WEIGERT & E. ROONEY (1974). **Family Socialization and the Adolescent**. Lexington, Mass: Health.
- THOMAS, D.L.; GECAS, V.; WEIGERT, A. Y ROONEY, E; (1974). **Socialization and the adolescence**, Lexington Mass.
- TIZARD, B.; HUGHES, M.; CARMICHAEL Y PINKERTON, G. (1983). Language and social class: Is verbal deprivation a mith?. **Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines**, 24, pp. 533-542.
- TROTMAN, F.K. (1977). Race, I.Q. and the middle-class. **Journal of**

Educational Psychology, 69, pp. 266-273.

- TURIEL, E. (1975). The development of social concepts: Mores, customs and conventions. In DePalma & Foley (Eds), **Moral Development : Current Theory and Research**. Erlbaum and Hillsdale.
- TURIEL, E. (1978). Social regulations and domains of social concepts, In W. Damon (Ed) **New Directions for Child Development**. Jossey Bass. San Francisco.
- TURNER, P. Y HARRIS, M.B. (1984). Parental attitudes and preschool children's social competence. **The Journal of Genetic Psychology**, 44, pp. 105-113.
- VAN STOLK, M. (1972). **The battered child in Canada**; Toronto; Canadian Publisher.
- VANDERBERG, S.C. (1967). Hereditary factors in psychological variables in man, with a special emphasis on cognition. In N. Spuhler (Ed), **Genetic Diversity and Human Behavior**. Aldine Publishing Company. Chicago.
- VASTA, R. Y COPITCH, P. (1981). Stimulating conditions of child abuse in the laboratory. **Child Development**, 52, pp. 164-170.
- WALBERG, H.J. Y MARJORIBANKS, K. (1976). Family environment and cognitive development: Twelve Analytic models. **Review of Educational Research**, 46, pp. 527-551.
- WALTERS, G.C. Y GRUSEC, J.E. (1977). **Punishment**. San Francisco: Freeman.
- WALTERS, J. Y STINNET, N. (1971). Parental-child relationships: A decade review of research. **Journal of Marriage and the Family**, 33, pp. 70-111.
- WARNER, W.L.; MEEKER, M. Y EELLS, K. (1949). **Social class in America: A manual of procedure for the measurement of social**

status. Chicago, Science Research Associates.

- WATERS, W.L. Y CRANDALL, V. (1964). Social class and observed maternal behavior from 1940-1960. **Child Development**, **35**, pp. 1021-1-32.
- WECHSLER, H.; PUGH, T. (1967). Fit of individual and community characteristics and rates of psychiatric hospitalization. **Am. J. of Sociology**, **73**, pp.331-338.
- WENGER, S. & BERG-CROSS, L. (1980). Parents judgments of children's aggressive behavior **Merril Palmer Quarterly**, **26**, pp. 161-169.
- WESTON, J.T. (1974). A summary of neglect and traumatic cases; om R.E. Helfer and C.H. Kemper (Eds); **The battered child**, University of Chicago Press, Chicago.
- WHEELER, R. Y DUSEK, J.B. (1973). The effects of attentional and cognitive factors on children's incidental learning. **Child Development**, **44**, pp. 253-258.
- WILLIAM, J. & HALL, J. (1974). The Neglect of Incest: a criminologist's View, **Medicine, Science and the Law**. **14**: 64-67.
- WILSON, R. Y MATHENY, A.P. (1983). Mental development: Family environment and genetic influences. **Intelligence**, **7**, pp. 195-215.
- WINDER, C.L. Y RAU, L. (1962). Parental attitudes associated with social deviance in preadolescent boys. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, **64**, pp. 418-424.
- WITKINS, H.A. (1976). Cognitive style in academic performance and teacher-student relations, In S. Messick (Ed), **Individuality in Learning**. S. Francisco, Jossey- Bass.

- WITKINS, H.A. Y ASCH, S.E. (1948a). Studies in space orientation: III. Perception of the upright in the absence of a visual field. **Journal of Experimental Psychology**, 38, pp. 603-614.
- WITKINS, H.A. Y BERRY, J.W. (1975). Psychological Differentiation in cross-cultural perspective. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, 6, pp. 4-87.
- WOLFE, D.A. (1985). Child abusive parents: an empirical review and analysis. **Psychological Bulletin**. Vol. 97, 3, 462-482.
- WRIGHT, J.D. & S.R. WRIGHT (1976). Social class and parental values for children: A partial replication and extension of Kohn's thesis. **American Sociological Review**, 41.
- YARROW ET AL. (1976). Dimensions of correlates of prosocial behavior in young children. **Child Development**, 47, pp. 118-125.
- YARROW, M.R., CAMBELL, J.D. AND BURTON, R.V. (1968). *Child Rearing: An Inquiry into Research and Methods*. San Francisco: Jossey-Bass.
- YARROW, M.R.; WAXLER, C.Z. Y SCOTT, P.M. (1971). Child effects on behavior. **Developmental Psychology**, 5, pp. 300-311.
- ZALBA, S.R. (1967). The abused child: II a typology for classification and treatment. **Social Work**, 12, pp. 70-79.
- ZEGIOB, L.E. Y FOREHAND, R. (1975). Maternal interactive behavior as a function of race, socioeconomic status, and sex of the child. **Child Development**, 46, pp. 564-568.
- ZILL, N. Y PETERSON, J.L. (1982). Learning do things without help. In L.M. Laosa & E. Siegel (Eds), **Families as Learning Environments for Children**. New York, Academic Press.
- ZUNICH, M. (1961). A study of relationships between child-rearing attitudes and maternal behavior. **Journal of Experimental Education**,