

## **VIOLENCIA CONTRA LA INFANCIA Y HABILIDADES SOCIALES**

Autora y Exponente: Ana Salas Rodríguez

Universidad de León - España

**Investigación Justicia Social**



### **JUSTIFICACIÓN**

Las consecuencias de la participación continuada durante la infancia en interacciones cargadas de agresividad o violencia, bien como víctimas, bien como victimizadores, se dejan notar a corto plazo en el deterioro de las relaciones con aquellos agentes sociales que configuran el medio social más cercano y habitual (padres, iguales y profesores), pero también a medio y a largo plazo, momentos en que las consecuencias derivadas de esas experiencias resultan más destructivas (Vacas, 2002).

Asociados a esas experiencias traumáticas se han encontrado diversos comportamientos psicopatológicos: ansiedad, fobias escolares, depresiones infantiles, problemas de conducta, déficits en habilidades sociales, fracaso escolar... (Vacas, 2002).

Por este motivo, parece razonable analizar la relación entre los malos tratos, y otras situaciones de riesgo social en la infancia, con la falta de habilidades sociales y las agresiones entre iguales en el período escolar (bullying). También es importante buscar y desarrollar programas de intervención socioeducativos y psicopedagógicos que permitan ir a la raíz de los problemas, es decir, buscar las causas subyacentes, no quedándose en las superficiales.

El trabajo que se presenta a continuación busca dar respuesta a esas necesidades, basándose principalmente en dos modelos: El Modelo Ecológico de Bronfenbrenner, que puede aportar una explicación de la violencia familiar desde una perspectiva social compleja (Barcelata y Álvarez, 2005); y el Modelo de Necesidades Infantiles, que utiliza la Convención de los Derechos de la Infancia como punto de referencia, bajo la bandera de la universalidad, atendiendo a tres grandes bloques de necesidades: las de carácter físico-biológico, las de carácter cognitivo, y las necesidades emocionales y sociales (Balsells, 2003).

## MARCO TEÓRICO

Podemos considerar las Habilidades Sociales como aquellas conductas aprendidas que las personas ponen en juego en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento del ambiente; es decir, pueden considerarse como vías que sigue un individuo para alcanzar sus objetivos (Kelly, 2002). Estas conductas aprendidas se adquieren a través de la experiencia y se modifican según patrones de contingencia (Benner, Beaudoin, Money, & Zinder, 2005; citados por Díez, García y Pacheco, 2007a), y en ellas intervienen factores intrínsecos, tales como las capacidades cognitivas, factores extrínsecos o situacionales, como el ambiente, y factores de interacción entre ambos (Díez et al., 2007a).

Algunas habilidades sociales sirven para facilitar el establecimiento de relaciones con los demás; otras, para conseguir reforzadores no sociales; y otras para impedir que los demás eliminen el reforzamiento al que el individuo tiene derecho. (Kelly, 2002).

La carencia de habilidades sociales en niños puede manifestarse en conductas como: apartarse del grupo de iguales; no participar en las actividades de otros niños; falta de amigos; rechazo por parte de los demás cuando se intenta establecer contactos sociales; estilo de interacción agresivo debido a un inadecuado repertorio de habilidades prosociales del niño (Kelly, 2002).

Según Monjas (1993), las habilidades sociales cumplen varias funciones:

- 1° Aprendizaje de la reciprocidad
- 2° Adopción de roles
- 3° Control de situaciones
- 4° Comportamientos de cooperación
- 5° Autocontrol y regulación de la conducta
- 6° Apoyo emocional de los iguales
- 7° Aprendizaje del rol sexual

Diversos estudios ponen de relieve la estrecha relación existente entre el rol de “matón” o agresor, y la carencia de habilidades para la resolución de problemas de carácter social, entendiendo que la posibilidad de actuar como victimizador aumenta en la medida en que disminuye la capacidad de resolución de problemas sociales de la persona (Vacas, 2002).

Tanto los padres como los educadores tienen diversas funciones que se relacionan con la promoción de las habilidades sociales, funciones como: el entorno, su papel de mediadores,

## **MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION**

el apoyo afectivo, los modelos de comportamiento, etc., (Monjas, 2001; citada por Díez et al., 2007b; Díez, et al., 2007c).

Coincidimos con Balsells (2003), en que dentro del vertiginoso dinamismo de las sociedades avanzadas, se están dando importantes cambios y apareciendo situaciones hasta ahora desconocidas, que afectan directamente a la correcta socialización de nuestra infancia.

Siguiendo a Vacas (2002), podemos decir que hay ciertos factores considerados responsables de la agresividad en menores y adolescentes: situaciones de riesgo social, antecedentes familiares y sociológicos, el contexto social y familiar, y algunas características individuales, como baja autoestima. Estos factores, a largo plazo, dan lugar a problemas de ajuste sociales en adolescentes y adultos.

### **ANTECEDENTES**

Partimos de dos puntos básicos: en primer lugar, de la idea de que el propio fenómeno violento es inherente a las relaciones humanas y tan sólo apunta a las diferencias entre dos o más personas, lo cual no sólo es lógico sino claramente deseable (Calderón y Garrido, 2002). Sin embargo, la frecuencia de la situación violenta y el tipo de violencia son las que determinan si hay maltrato; de hecho, UNICEF (2008) afirma que hay prácticas de maltrato cuando hay violencia intrafamiliar, explotación y abuso sexual, presencia de limitaciones especiales, trabajo infantil, desplazamiento forzoso en el marco del conflicto armado, secuestros y desapariciones, y vinculación de niños y adolescentes a los grupos armados.

Nosotros apuntaríamos que la exclusión y la marginación social, también son formas de violencia y de maltrato: cuando nos referimos a infancia en situación de riesgo social no solamente nos referimos al maltrato dentro de la familia, sino a una situación mucho más amplia, que reúne todas aquellas circunstancias sociales carenciales para el correcto desarrollo de la infancia (Balsells, 2003).

De aquí surge el segundo punto base desde el que se desarrolla toda la exposición: la consideración de la situación de la infancia en riesgo como una parte de un proceso hacia situaciones de inadaptación social (Balsells, 2003), y es que los colectivos que por sus características propias y contextuales se encuentran en situaciones de riesgo social son de las que más afectados se ven por los fenómenos de cambio social, ya que los cambios estructurales, socioeconómicos y culturales son los que definen sus procesos de socialización delimitando, a su vez, las dificultades que se pueden encontrar. Es decir, el medio social es muy importante en cualquier proceso de riesgo social y de desadaptación, y para definir las poblaciones en riesgo cabe describir las situaciones carenciales que suelen caracterizar la familia y el entorno social inmediato de los niños (Balsells, 2003).

En el caso del Bullying, muchas de las características de víctima o de agresor aparecen en menores con Dificultades de Aprendizaje: un alto porcentaje de éstos no están adaptados a

su entorno o son rechazados socialmente, tienen algún tipo de dificultad para pensar y afrontar los problemas interpersonales o emocionales, presentan una baja autoestima, una formación académica insuficiente, y no son pocos los que además provienen de contextos familiares problemáticos (Vacas, 2002).

Por otro lado, varios autores coinciden en que las características de un menor agredido son: aplanamiento emocional, desorganización conductual, hipervigilancia, dificultades en el establecimiento de vínculos afectivos, inseguridad, baja autoestima, depresión, antisociabilidad; bajo o mal funcionamiento cognoscitivo y académico, éste último reflejado como bajo aprovechamiento escolar, además de un aumento en la probabilidad de presentar trastornos severos (Barcelata y Álvarez, 2005).

## **OBJETIVO**

Analizar la relación entre cualquier tipo de maltrato (físico, sexual, social... familiar, bullying...) en la infancia y la carencia de habilidades sociales, desde la perspectiva del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner, y el Modelo de Necesidades Infantiles, así como aportar algunas alternativas a la prevención y la intervención.

## **DESARROLLO**

Existen diversos modelos explicativos de las habilidades sociales, entre ellos el modelo conductual, que fundamenta la conducta como una consecuencia del aprendizaje que tiene lugar en el medio social en el que crece y se desenvuelve el individuo (Díez et al., 2007a). Desde la teoría del Aprendizaje Social se entiende que la conducta puede describirse, explicarse y predecirse. Algunos de los mecanismos de aprendizaje de las habilidades sociales son: reforzamiento positivo directo; experiencias de aprendizaje vicario; y retroalimentación interpersonal (Díez et al., 2007a).

Por otro lado, nos basamos en el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987, citado en Banda y Frías, 2006) y Bronfenbrenner y Morris (1998, citado en Banda y Frías, 2006), según el cual las cualidades de la comunidad en las que conviven las familias incluyen las relaciones existentes entre dos o más entornos, siendo la pobreza, la ausencia de servicios para la familia, el aislamiento social, un bajo nivel de ingresos familiar, altos niveles de desempleo, viviendas inadecuadas, violencia comunitaria y comportamiento antisocial del vecindario... las variables asociadas con el riesgo social del menor (Moreno y García-Bahamonde, 2007).

Del mismo modo, una limitada formación académica o cultural de los padres, ligada a la falta de confianza y cooperación con los profesionales educativos, y a familias conflictivas, o con alteraciones del clima socio-familiar, genera que los sujetos reciban poca estimulación y la calidad de la misma sea menor, lo que afecta a su desarrollo general, y

## MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

específicamente al desarrollo académico, que se ve ralentizado, convirtiéndose en otro factor de riesgo que pueden desencadenar en fracaso escolar al repercutir, entre otros aspectos, sobre las expectativas, intereses y motivaciones de los alumnos (James, 2004; Marks, 2006; Vera, Morales y Vera, 2005; Dyson, 1996; Sheppard, 2005; citados por Robledo, García y Díez, 2009; Robledo y García, 2009; Moreno y García-Bahamonde, 2007).

Y es que los problemas de comportamiento o conductuales perturban el desarrollo normal de la sociedad. En las aulas, los niños o niñas que presentan estos comportamientos suelen molestar a sus compañeros, levantarse continuamente, hablar muy fuerte, y otras conductas disruptivas (Vallés, 1988).

Estamos de acuerdo con Calderón y Garrido (2002), cuando comenta que la escuela potencia y selecciona un fragmento cultural mucho más cercano a las clases medias y altas que a las clases populares, siendo los propios menores de los ambientes marginales y populares quienes afirman que la escuela les encamina hacia la vertiente de las relaciones sociales (los aprendizajes académicos se reservan para las clases altas y medias), y que la sienten como espacios y tiempos a los que necesariamente se tienen que ver abocados.

Además, hay que tener en cuenta que la desconexión de los contextos escolar y extraescolar provoca en estos menores aprendizajes no significativos, por lo que no pueden establecer una relación lógica con los conocimientos anteriores. La distancia entre los contextos escolar y familiar también se hace patente a la hora de realizar determinados aprendizajes, como el orden y la disciplina (Calderón y Garrido, 2002).

Los episodios de violencia en los que se encuentran inmersos la mayoría de los menores en situación de riesgo se desencadenan en muchas ocasiones a raíz de actitudes autoritarias hacia ellos por parte del profesorado, precisamente por no alcanzar la cultura que media la relación del docente y los demás compañeros. Continúan Calderón y Garrido (2002) afirmando que la escuela introduce al niño o la niña en las coordenadas del sistema social y lo sitúa en la escala social, legitimando las injusticias existentes en él y facilitando a través de los contenidos y las formas de interacción la asimilación de sus sistemas de valores, desembocando el proceso en la responsabilización plena del alumnado ante el fracaso escolar, asumiendo su culpa y aceptando un destino adverso pero invariable.

Por lo tanto, tal y como comenta Escudero (2005), el fracaso, no es un fenómeno natural, sino una realidad construida en y por la escuela en sus relaciones con los estudiantes y, naturalmente, de éstos con ella. El fracaso escolar es un elemento reproductor de los problemas sociales, contribuyendo a perpetuar desigualdades sociales (Serna, Yubero y Larrañaga, 2008).

Las expectativas que tiene el profesorado, unidas a la creación de estereotipos que afectan al alumnado en desventaja, acaban en el proceso de etiquetado de los niños, que termina por atribuirles determinadas conductas cuando no las han cometido (Calderón y Garrido, 2002). En este sentido, la separación del currículo y aula ordinaria de aquellos alumnos que no logran ajustarse al orden regular de la escuela y la enseñanza, permite a los centros y al

profesorado, no sólo reducir problemas y tensiones internas, sino también garantizar un mejor clima para la enseñanza y el aprendizaje.

Dicho de otra forma, las medidas de atención especial de los alumnos con serias dificultades académicas, personales o sociales irían buscando la facilitación del trabajo docente y del aprendizaje de los demás alumnos: vendrían a ser, por lo tanto, medidas de protección, y se sostienen sobre el supuesto de que, a través de actuaciones especiales, el nivel educativo puede mantenerse en cotas aceptables, los profesores enseñan mejor y los estudiantes restantes aprenden también mucho más (Escudero, 2005; Moreno y García-Bahamonde, 2007).

Esas medidas de atención especiales esconden también un rendimiento educativo pobre, que se ha demostrado como una causa importante de la exclusión social, y la exclusión social, como acabamos de ver, es una influencia dominante en el fracaso escolar (Escudero, 2005; Serna et al., 2008). La exclusión educativa es, de hecho, una condición de riesgo seria para la gente joven: por ejemplo el abandono escolar o el fracaso académico se han relacionado con consumos de sustancias tóxicas, con pobreza, con depresión, con violencia (Díaz-Aguado, 1996; Duncan y Duncan, 1998; Seoane, 2003; citados en Serna et al., 2008).

En este sentido, es interesante recalcar que existen múltiples argumentos que sugieren que las habilidades sociales deberían aplicarse de forma preventiva en los centros como una medida eficaz para evitar comportamientos disruptivos, así como dificultades en la vida adulta: diferentes investigadores determinan que los iguales o amigos inciden de manera directa en aspectos tales como el rendimiento académico, la competencia social, el comportamiento antisocial, las características psicológicas (autoestima, soledad, depresión) etc. Generalmente, las relaciones con los iguales suponen una fuente de experiencias positivas para los menores, habiéndose demostrado empíricamente cómo el hecho de tener amigos y sentirse aceptado por el grupo favorece el desarrollo psicológico y socioemocional de los niños. Por el contrario, el rechazo de los compañeros se ha asociado a la agresión y a la manifestación de un comportamiento social negativo (Díez, García, Robledo y Pacheco, 2009; Robledo y García, 2007a).

Por otro lado, y de acuerdo con Domínguez (2005), un alto porcentaje de alumnado absentista procede de ambientes desfavorecidos y en grave riesgo de exclusión social, con escasos recursos económicos y carencias formativas de los que las familias desconocen en toda su amplitud la obligatoriedad de la enseñanza y la importancia y trascendencia de la educación.

A ello se añade otro riesgo, ya que según Serna et al., (2008), el abandono de la escuela en la adolescencia precipita a estos alumnos a una implicación prematura en roles de adulto, habiéndose demostrado que cuanto más temprano se inician los adolescentes en el mundo de los adultos, más menoscabos sufrirá su posterior funcionamiento en la vida (Newcomb, 1996a, 1996b; Newcomb y Bentler, 1988a, 1988b, citados en Serna et al., 2008).

En el ámbito escolar también encontramos otros tipos de violencia: la violencia escolar y el maltrato entre iguales (Bullying), que han ido surgiendo en los países occidentales más avanzados y que cada vez preocupa más. Esta violencia reúne bajo su epígrafe una serie de

## MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

conductas diversas y prolongadas en el tiempo que dificultan y alteran la convivencia de la comunidad educativa, siendo provocado por un alumno que es apoyado por el grupo, y mantenido por el resto, los cuales son pasivos o ignorantes de los hechos (Díaz-Aguado, 1999, citado en Balsells, 2003).

Existen diferentes formas de violencia escolar: los actos disruptivos son aquellos que se suelen dar dentro del aula y que generan un clima y un ambiente poco propicio para cumplir con las funciones educativas (llegar tarde, no hacer los deberes, hablar mientras el profesor explica, malas posturas, fumar, comer, hablar o enviar mensajes con el móvil, estar despistado,...), lo que nos remite a lo que comentaba Vallés (1988).

Otra tipología, según Balsells (2003) es la violencia propiamente dicha, que se puede dirigir a profesores (insultos, dañar coches, agresiones, burlas,...), a alumnos (sería el maltrato entre iguales), a bienes (robar material escolar, romper instalaciones, quemar material, inutilizar cerraduras,) o a la institución (absentismo, faltas injustificadas, rechazo escolar,...). Esta violencia puede ser física, verbal, psicológica o indirecta. Algunas de las explicaciones sociales y escolares de la violencia escolar se pueden encontrar en la prolongación de la escolaridad obligatoria, la integración laboral, la normatividad y justicia, la segregación escolar y las vivencias de los alumnos.

Vacas (2002) nos recuerda que las implicaciones del fenómeno de la agresión entre iguales, o bullying, a edades tempranas, ya sea en la niñez o durante la adolescencia, no quedan circunscritas de modo exclusivo al ámbito de lo social, también afectan a los procesos de aprendizaje y, por extensión, al desarrollo individual en cualquiera de las etapas del ciclo vital.

Tal y como describe Balsells (2003), el maltrato entre iguales se refiere a una forma de maltrato activo que se da dentro del microsistema y la microcultura propia del grupo de iguales, en la que se producen daños físicos y psicológicos a través de un uso indiscriminado y deshonesto del poder. Este fenómeno, que se suele dar en el marco escolar, pero que también se puede generar en otros contextos (las pandillas de la calle, en los recursos de tiempo libre,...) constituye una clara situación de riesgo social fundamentalmente para las víctimas, pero también para los agresores y los observadores, ya que todos ellos están haciendo un aprendizaje social y construyendo un esquema de socialización, en el que los límites del poder están en la agresividad y la prepotencia, alterando cualquier esquema normalizado de dominio-sumisión.

En cualquiera de sus formas y en cualquiera de sus diferentes intensidades, la violencia escolar genera un grado de desprotección de la infancia que se concreta fundamentalmente en la localización de factores de riesgo referentes a sus necesidades cognitivas y sociales (Balsells, 2003).

No podemos dejar de lado el contexto social, porque los cambios sociales y económicos que han tenido lugar en los últimos años han generado una enorme cantidad de jóvenes excluidos, provenientes en su mayoría de clases marginadas, subocupadas o desocupadas, que entremezclan sus trayectorias vitales con detenciones policiales y reclusiones en

instituciones de seguridad y tienen pocas esperanzas de inserción social (Scarfó, F., 2005, citado en García, Vilanova, Del Castillo, y Malagutti, 2007). Esta exclusión los toma en segunda o tercera generación., ya que se debe remontar mucho tiempo atrás en la historia familiar para encontrar alguna clase de inserción formal en el mercado de trabajo y la seguridad social.

Ser excluido significa no contar para nada, no ser considerado útil para la sociedad. Como comenta Domínguez (2005), el excluido no nace, se hace: se hunden, se aíslan o buscan refugio en el alcohol, la droga, y la autodestrucción, en unas zonas de marginalidad que engloban a parados, drogadictos, delincuentes, subproletarios e inmigrantes, todos los que han quedado fuera de del trabajo regular, de la vivienda digna y de las instituciones de socialización, llegando a darse procesos de automarginación y de auto-exclusión por interiorización de patrones y pautas de conducta. Estas situaciones de marginación o de exclusión, en absoluto justificadas, evidencian las “imperfecciones”, “lagunas” y necesidad de intervención, por ejemplo a nivel psicológico y educativo. Conviene recordar que tendemos a atribuir a las víctimas la causa de sus desgracias pues tenemos un gran deseo de creer en el mundo como un lugar justo y razonable (García, 2004).

Martínez (1988) describe así a los niños y niñas encerrados en centros de menores: por lo general, se les considera marginados, inadaptados y hasta delincuentes; sin embargo, se les arreglan para salir adelante mediante procedimientos que evidencian mucho ingenio. Y es que se es “marginado”: ¿respecto a qué, hasta dónde?” Los únicos especialistas en marginación son los propios marginados. Y ellos no precisan de tutela ni beneficencia, ni de cultivados técnicos u obstinados pedagogos. Respiran de los que respiramos todos: del respeto que se les tenga, de la justicia que se les otorgue, de algún espacio en el que habitar y algunas posibilidades en las que sentirse útiles.

Por eso, coincidimos con García et al., (2007) en que las cárceles y centros de menores funcionan como contenedores sociales y no como generadores de agentes transformadores del medio que los llevó a perder la libertad. Hoy, como hace años, la mayoría de los que ingresan simplemente cumplen su condena y vuelven a insertarse en el mismo medio del que salieron, sin ninguna herramienta nueva que los lleve a modificar su situación, por lo que es previsible que se repitan los hechos que los llevaron a perder la libertad.

Muchas veces nos olvidamos de que el interno es una persona con un gran conjunto de necesidades y carencias (Herrero, C., 1997; Izquierdo Moreno, C, 2002; citados en García et al., 2007): son personas impulsivas, con afán de protagonismo, antecedentes de fracaso escolar, baja autoestima, carencias afectivas, importantes niveles de agresividad y escasas habilidades sociales; provienen en su mayoría de familias desestructuradas, con antecedentes de consumo de alcohol y/o drogas y pertenecientes a clases sociales caracterizadas por la pobreza.

Como podemos comprobar, al final todo el proceso es una rueda que gira y gira sin parar, una pescadilla que se muerde la cola, todo está relacionado: exclusión, violencia social, violencia familiar, fracaso escolar, bullying, cárcel, drogas, pobreza, falta de habilidades sociales...



## MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Para Martínez (2008:16-17) “los jóvenes, al sentirse cercados por la violencia, sienten rebeldía y cuando su sana rebeldía es hostigada, sienten rabia. Los niños, como son tan intuitivos y más vulnerables, sienten esa rabia precozmente y la asimilan, se identifican con ella y la disparan contra todo el que se les acerque”. Los menores tienen la necesidad cognitiva y emocional de encontrar sentido a la vida y al mundo donde están. Una vez que los menores han nacido, tienen derecho a sentirse en un mundo acogedor, protegido y querido por seres humanos que tienen la capacidad de amar. Se ha podido comprobar que los menores y los adultos empáticos es mucho más probable que ayuden a los demás (López, Carpintero, Del Campo, Lázaro y Encarnación, 2007).

Para intentar comprender mejor esta rueda de relaciones entre la violencia contra la infancia (en cualquiera de sus modalidades), y habilidades sociales, es útil recurrir al Modelo Ecológico propuesto por Bronfenbrenner (citado en Barcelata y Álvarez, 2005), ya que nos permite considerar simultáneamente los distintos contextos en que se desarrolla una persona, siendo éstos: a) microsistema; b) exosistema; y c) macrosistema: conformado de 4 dimensiones:

- 1) cognitiva,
- 2) conductual,
- 3) psicodinámica y
- 4) interaccional: Esta última es definida como pautas de relación y de comunicación interpersonal y básica para la comprensión de los patrones de interacción padres-hijos en el síndrome del niño maltratado.

La dinámica de la violencia tiene dos características: su carácter cíclico y su intensidad creciente. En este sentido, es de destacar, que se ha encontrado correlación entre un hijo golpeado y un padre golpeador. Los padres que en su infancia han sido golpeados refuerzan su experiencia de maltrato, maltratando a sus hijos, presentan baja tolerancia a la frustración; no poseen recursos intelectuales para la solución de problemas sin utilizar la violencia (Arrauberiera, 1994, citado en Barcelata y Álvarez, 2005). Quizá por este motivo los niños más expuestos al maltrato son niños con tendencia a presentar problemas de disciplina, y dificultad para seguir reglas. Asimismo una persona sometida a constante estrés está en mayor riesgo de convertirse en una persona que maltrata (Barcelata y Álvarez, 2005).

Según Suárez y Márquez (2009), el maltrato infantil se ha convertido a nivel mundial en un fenómeno sociocultural que ha afectado de manera directa e indirecta el desarrollo armónico de los niños, debido, en parte a que los patrones socioculturales de socialización en muchas culturas, incluida la nuestra, legitiman la violencia y el castigo físico como formas de crianza y de relación de los adultos con los niños.

En este contexto, Corsi (1999), (citado en Barcelata y Álvarez, 2005), considera que el ciclo de violencia o maltrato infantil en el ámbito familiar es el que sigue: una fase de

acumulación de la tensión (se castiga al niño de diversas maneras, aunque no se le maltrata físicamente), una fase de episodio agudo (se da el maltrato físico y emocional), y una fase denominada «luna de miel» (en la que el padre se arrepiente y se siente culpable, lo le lleva a detener el maltrato por un tiempo, a veces da privilegios y premios al niño).

Según Christoffersen y DePanfilis (2009), los niños maltratados muestran más a menudo síntomas reactivos tales como problemas de autogestión, control de los impulsos, frecuentes explosiones de ira, y sintomatología depresiva, infelicidad o aislamiento social.

Otro tipo de maltrato es el maltrato sexual, definido por Espinosa y Ochaíta (1999a) como el contacto o interacción entre un niño y un adulto en el que se utiliza al primero para la obtención de estimulación y/o placer. Al menos por lo que se refiere a los países occidentales, aproximadamente entre un 10 y 15% de niños y entre un 20 y un 25% de niñas han sufrido abusos sexuales antes de la mayoría de edad, y en casi la mitad de los casos los abusos se repiten más de una vez (López, 2007; López y Del Campo, 2007). Según Kelly y Palley (2008) este tipo de violencia contra el menor hace que los niños y niñas experimenten gran inseguridad en la búsqueda de su supervivencia y su inclusión en la sociedad. En ocasiones, aunque los padres no rehúsen hablar del tema, mantienen falsas creencias en torno a los abusos sexuales, o son incoherentes, y cambian de conductas arbitrariamente y de forma imprevisible, lejos de ayudar al niño, pueden inducirle al error, provocan inseguridad en los hijos/as y dificultan gravemente las relaciones porque éstos no saben a qué atenerse. Además, priva al niño en crecimiento de las características esenciales para la vida en comunidad: la empatía, la confianza social, y la generosidad. Estos niños y niñas tienen en última instancia menor número de amigos, sienten menos apego hacia la escuela, y sufren de mala adaptación social que disminuyen su capacidad de construir relaciones estables. Es especialmente importante que los padres estén atentos a los cambios bruscos y sin explicación: cambios bruscos en el sueño, la alimentación, el juego, el estudio, en las relaciones con los amigos y con ellos, etc (López y Del Campo, 2007).

De este modo, el abuso físico ejercido por los padres representa otro de los aspectos importantes asociados a que el menor desee incorporarse se marche de casa o termine viviendo en las calles, ante el temor a ser victimados (Banda y Frías, 2006). Estos menores indigentes deambulan, viven, duermen, trabajan, juegan y socializan por las calles en pequeños grupos, en algunos casos ingieren drogas y cometen actos antisociales. Estos niños no asisten a la escuela y la mayoría cuenta con historial de actividades ilegales.

Espinosa y Ochaíta (1999a) describen otros tipos de maltrato contra la infancia:

**TABLA 1. TIPOS DE MALTRATO (Espinosa y Ochaíta, 1999a)**

<b>Negligencia o abandono:</b>	Cuando el responsable/s, independientemente del motivo, no satisface las necesidades físicas y biológicas básicas.
<b>Maltrato emocional:</b>	Cualquier acción intencional que provoca daños psicológicos al menor, sobre todo en relación con su desarrollo afectivo y emocional.
<b>Abandono</b>	Cuando, por omisión, no se satisfacen las necesidades afectivas y

## MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

<b>emocional:</b>	emocionales del menor.
<b>Mendicidad:</b>	Utilización habitual o esporádica de los niños para mendigar, o cuando lo hace por iniciativa propia.
<b>Explotación laboral:</b>	Cuando los padres o tutores asignan a un niño obligatoriamente la ejecución de un trabajo que: excede los límites habituales en su contexto sociocultural, debería ejecutarlo un adulto, interfiere con sus necesidades y se realiza para obtener beneficio económico.
<b>Corrupción:</b>	Los adultos promueven en los niños conductas antisociales dirigidas a comportamientos agresivos, robo, sexualidad, tráfico y consumo de drogas...
<b>Maltrato prenatal:</b>	Cuando el recién nacido presenta alteraciones debidas a falta de cuidados durante el embarazo, tanto por acción como por omisión.
<b>Síndrome de Munchausen:</b>	Situaciones en las que los padres o cuidadores del menor le someten a continuas hospitalizaciones y/o exámenes médicos alegando síntomas físicos o enfermedades provocadas por ellos.

En este punto es donde el Modelo de Necesidades Infantiles nos puede ofrecer otras respuestas complementarias a las del Modelo Ecológico. Empezamos con la definición de infancia en situación de riesgo social como: aquella que establece, de forma procesal y dinámica, una interacción ideográfica e inadecuada con sus entornos, los cuales no cubren sus derechos inalienables, poniendo en peligro su correcto desarrollo y dando lugar a un posible inicio del procesos de inadaptación social; y sus entornos ecológicos son la familia, la escuela, el barrio, el vecindario, las instituciones,... siendo las otras situaciones carenciales, todas aquellas que se generan en los diferentes agentes de socialización de la infancia como por ejemplo el maltrato entre iguales, el bullying, el maltrato en el deporte, a través del consumo, el diseño de las ciudades, la desigualdad social... (Balsells, 2003).

Blanco (2008), resumen las circunstancias carenciales para el correcto desarrollo de la infancia, y que la sitúan en riesgo social:

- Pobreza y exclusión social.
- Entornos desfavorecidos, marginales o de riesgo.
- Situación de calle (menores no acompañados).
- Problemas de los padres (dificultad social, falta de habilidades sociales, carencia de estudios, toxicomanías,...).
- Violencia familiar.
- Desestructuración familiar.

El hecho de que la Teoría de Necesidades Básicas Infantiles, o Modelo de Necesidades Infantiles, resulte tan interesante y útil en estos contextos, tiene que ver con sus fundamentos, pues este Modelo se basa en que existen las mismas necesidades básicas para todos los individuos de la especie humana, aunque la forma de satisfacerlas varíe con la cultura en que se desarrolle el sujeto (Espinosa y Ochaíta, 1999b).

Así, Balsells (2003), describe tres grandes bloques de necesidades: las de carácter físico biológico, las de carácter cognitivo, y las necesidades emocionales y sociales, más desarrolladas por Blanco (2008), como se puede ver en la siguiente tabla:

**TABLA 2: NECESIDADES INFANTILES (Blanco, 2008)**

<b>A) FÍSICO-BIOLÓGICAS</b>	<b>B) COGNITIVAS</b>	<b>C) EMOCIONALES Y SOCIALES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alimentación adecuada.</li> <li>• Condiciones de vivienda y vestido adecuadas.</li> <li>• Higiene.</li> <li>• Sueño suficiente y protegido.</li> <li>• Espacio y condiciones para el juego.</li> <li>• Protección riesgos reales.</li> <li>• Integridad física.</li> <li>• Revisiones pediátricas y vacunaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimulación sensorial y lingüística.</li> <li>• Exploración física y social.</li> <li>• Comprensión de la realidad física y social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Red de relaciones sociales.</li> <li>• Seguridad emocional.</li> <li>• Participación y autonomía progresivas.</li> <li>• Curiosidad por lo sexual, imitación y contacto.</li> <li>• Protección de riesgos imaginarios.</li> <li>• Interacción lúdica.</li> </ul>

Este Modelo permite la mejora del bienestar de la infancia y la identificación no sólo de las situaciones familiares, sino también de aquellas del entorno ecológico de los niños y niñas que pueden poner en riesgo su desarrollo, hasta dar paso a situaciones de desadaptación. Esto es posible porque se tiene en cuenta una perspectiva ecológica e interactiva, que valora todos los entornos sociales del niño, así como su interacción, para proporcionar intervenciones eficaces y efectivas que permitan modificar aquellos aspectos que limitan el desarrollo de los menores o bien potenciar los que lo favorecen (Fidalgo y García, 2003; Robledo y García, 2007b).

Además, el Modelo de Necesidades Infantiles se basa en una taxonomía de necesidades fundamentada en las diferentes formulaciones de los derechos de los niños y las niñas, permitiendo nuevas formas de análisis de situaciones que implican riesgo para el desarrollo integral. De hecho, la utilización de la Convención de los Derechos de la Infancia como punto de referencia para realizar evaluaciones de este tipo, a través de la Taxonomía de las

## MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Necesidades Básicas, permite trasladar el criterio político y social hasta un criterio técnico y científico bajo la bandera de la universalidad (Balsells, 2003).

También hay que tener en cuenta los cambios sociales que se suceden actualmente de forma brusca, y que afectan también a la infancia, con circunstancias hasta ahora desconocidas o poco frecuentes, dando lugar a nuevos colectivos y situaciones (Balsells, 2003):

- Maltrato entre iguales (Bullying)
- Violencia escolar.
- Movimientos migratorios (reagrupación familiar, menores no acompañados).
- Presión de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías (consumismo, violencia...).

En este sentido, hay un punto muy interesante, tratado por Balsells (2003) en relación a la infancia en riesgo social: los estudios sobre la televisión como un medio de comunicación que favorece determinados aprendizajes que pueden convertirse, si su uso no es el correcto, en un entorno socializador de riesgo.

El consumismo y la violencia que transmiten son dos de los contenidos más estudiados: El consumismo, a través de la publicidad que relaciona la adquisición de determinados productos con el éxito social y personal, favorece los sentimientos de frustración de determinados sectores de la población con poco poder adquisitivo. Por su parte, los niños y niñas que ven programas violentos en televisión están más predispuestos a protagonizar actitudes y respuestas agresivas cuando son adultos. La capacidad de modelling de los mass media es una de las causas de que los escolares adopten como propios, patrones de conducta violentos y agresivos (Balsells, 2003).

De hecho, según esta autora, resulta contradictorio que la sociedad actual, con el uso y abuso de la televisión, pretenda cubrir la necesidad básica de comprensión social; la contradicción radica en el mismo contenido de los programas televisivos: actitudes violentas, agresivas, racistas, sexistas... frente a los contenidos y los valores que esa misma sociedad dice y reclama que se transmitan a través de la familia, la escuela o los centros educativos no formales.

Por otra parte, y en relación a la infancia que vive los movimientos migratorios, nos encontramos con casuísticas diferentes; por un lado, el/la hijo/a del emigrante que forma parte de una familia que no se separa y se traslada toda junta a un país desarrollado; también niños/as que ven cómo su familia se tiene que separar porque el padre o la madre emigran a otro país; o también el caso de adolescentes que emigran solos a un país europeo con la esperanza de encontrar trabajo. En todos estos casos, así como en el resto de situaciones producidas por la emigración, nos encontramos ante una problemática social que genera una situación de riesgo para la infancia que la vive: cualquier menor que ha tenido que dejar su país de origen y llegar a otro donde la lengua, las costumbres, los usos y

los valores nada tienen que ver con los propios, se encuentra en una situación de desventaja social en relación a las posibilidades de adaptarse de forma ajustada. Además, se vulneran sus derechos relacionados con las necesidades sociales si tenemos en cuenta las posibilidades de establecer una red de relaciones sociales: el plano de igualdad es difícil de encontrar en el grupo de iguales cuando no compartes lengua, y debes soportar actitudes racistas y xenófobas por el simple hecho de no ser autóctono (Balsells, 2003).

## CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Las publicaciones que abordan este tema desde una perspectiva evolutiva acentúan la relevancia del contexto como ámbito generador y como variable a tener en cuenta en los procesos de intervención psicopedagógica (Vacas, 2002).

Concretamente, la familia, como núcleo esencial del desarrollo humano, en cuyo seno las personas construyen, desde la infancia, las bases que sustentan su desarrollo y forjan su personalidad, debería favorecer que los menores adquieran las habilidades sociales necesarias para desenvolverse satisfactoriamente durante la vida y aprendan a afrontar retos y asumir responsabilidades (Robledo y García, 2007a).

En este sentido, Monjas (1993) define las habilidades sociales como las “capacidades específicas para ejecutar competentemente una tarea. Son conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria”; Homologa las habilidades sociales con las habilidades de interacción social (Vallés y Vallés, 1996).

Las habilidades sociales constituyen un procedimiento de intervención (comúnmente denominado entrenamiento en habilidades sociales: EHS) en tanto que incorpora a las sesiones de entrenamiento el contenido de las experiencias de aprendizaje que se dan en situaciones naturales, utilizando la capacidad de aprendizaje de la personas para beneficiarse de su entrenamiento. Los métodos del EHS son conjuntos de técnicas conductuales y cognitivas enfocadas a adquirir aquellas conductas socialmente efectivas que el sujeto no tiene en su repertorio y también a modificar las conductas de relación interpersonal que el sujeto posee pero que son inadecuadas, por lo que podemos decir que presentan un carácter educativo (Díez et al., 2007c).

Por ello, la evaluación de las habilidades sociales del niño o niña debe partir de la entrevista con aquellas personas que puedan ofrecer información acerca su conducta durante las interacciones con sus iguales, a partir de la observación directa. Algunos de los métodos para la observación directa son: Role-plays; interacciones artificiales; observaciones en el ambiente natural (Kelly, 2002).

Los efectos del maltrato entre iguales pueden ser tan devastadores que es necesario el establecimiento de medidas de prevención y/o remediación del fenómeno. Los modelos de intervención son múltiples y diversos aunque muchos de ellos comparten un denominador

## **MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION**

común: la importancia del profesorado para su ejecución (Benítez, Berbén y Fernández, 2006).

En palabras de Gracia (2002), las prácticas de socialización de los padres que maltratan a sus hijos, se caracterizan por escasas expresiones de amor y afecto, así como por manifestaciones abiertas o encubiertas de rechazo hacia los hijos. Se ha evidenciado como aquellos padres que tienen un desarrollo psicológico adecuado, mayor nivel de autoestima y locus de control interno y relacionales normales entre ellos, perciben la realidad de manera más ajustada y, consecuentemente, sobrellevan mejor los problemas; las cogniciones paternas determinan sus estilos afectivos hacia el niño, lo cual es muy importante dado que las personas que perciben rechazo, a diferencia de las que se sienten aceptadas, presentan problemas de ajuste psicológico y social, se sienten no queridas, no aceptadas, muestran baja autoestima, desconfianza y perciben el mundo inseguro, hostil (Gracia, Lila, & Musitu, 2005; Lila & Gracia, 2005; Murray & Greenberg, 2006; citados por Robledo y García, 2007a).

Las características de la interacción paterno-filial, especialmente en sus estadios iniciales, también constituye un importante elemento para la identificación temprana del maltrato infantil o del riesgo de maltrato, con un significativo potencial para la prevención y la intervención, puesto que las relaciones tempranas son las precursoras de las relaciones posteriores en las que los niños pueden llegar a ser objeto de los malos tratos. De esta forma se abriría la posibilidad de intervenir y proporcionar el apoyo necesario al niño y a la familia en un estadio en que la situación familiar puede llegar a modificarse (Gracia, 2002).

### **ESPINOSA Y OCHAÍTA (1999B) NOS HABLAN DE TRES TIPOS DE PREVENCIÓN:**

- **Prevención Primaria:** aquella dirigida a conseguir una disminución, o la desaparición, de nuevos casos, antes de que el fenómeno se presente.
- **Prevención Secundaria:** Es la prevención que pretende reducir la prevalencia del problema, así como hacer mínimas la manifestaciones del mismo después del contacto con los agentes o factores desencadenantes.
- **Prevención Terciaria:** prevención encaminada, tanto a mitigar las consecuencias negativas del problema una vez que éste ya ha aparecido, como a asegurar que dicho problema no se vuelva a producir.

Los programas de prevención deben proporcionar apoyo emocional a los padres, reforzando la percepción de sus propias capacidades y su autoestima; modelar las habilidades de los padres para enfrentarse eficazmente a los problemas cotidianos y a las dificultades en la relación con sus hijos; fomentar la comunicación familiar y clarificar los roles familiares; corregir las percepciones disfuncionales de los padres en relación a sí mismo y a sus hijos; y conseguir que la familia aproveche al máximo los recursos de la comunidad y las redes informales de apoyo social (Moreno y García-Bahamonde, 2007; López y Escudero, 2007).

El apoyo social atiende a la función y calidad de las relaciones sociales, contemplando el aspecto funcional de dichas relaciones, pudiendo darse cuatro tipos de apoyo social que pueden ser dispensados a través los miembros que conforman una red social: 1) instrumental: provisión de ayuda tangible y servicios, siendo buen ejemplo de ello la ayuda económica, 2) informativo: incluye el consejo, la información y el conocimiento que ayudarían al entendimiento y afrontamiento hacia acontecimientos problemáticos, 3) de apreciación: la alabanza y la validación que sostiene la autoevaluación del individuo y 4) emocional: provisión de empatía, confianza, escucha, cuidado, amor y comprensión (Álvarez y García, 2007).

Por otra parte, no sólo es factible una intervención familiar sistémica con la finalidad de romper dichos ciclos redundantes, sino también útil en la medida de que posibilita el cambio familiar, reduciendo las coerciones legales y fomentando la responsabilidad familiar. Importancia de generar habilidades para el control del estrés y de la ira, con el planteamiento de alternativas de intervención con la familia y cada uno de sus miembros considerando su ciclo vital. Importante puntualizar la necesidad de desarrollar modelos integrales de prevención e intervención considerando también una perspectiva ecológica que modifique aquellos aspectos que limitan el desarrollo personal de los miembros de la familia o bien potenciar los que lo favorecen (Barcelata y Álvarez, 2005; Robledo y García, 2007b; López y Escudero, 2007).

La aparición de nuevas poblaciones en riesgo de exclusión, desadaptación o inadaptación social, tiene mucho que ver con las características y los medios de socialización secundaria que se van generando en las sociedades avanzadas; prevenir sus consecuencias y la consolidación de las mismas, requiere un esfuerzo multidimensional e interdisciplinar, en actuaciones planteadas desde el modelo ecológico y la acción por redes, dado que todos los entornos son la causa y, a su vez, la solución (Balsells, 2003; Fidalgo y García, 2003).

El dilema es encontrar un instrumento que nos permita estudiar estas situaciones contextuales que ponen en peligro el desarrollo de la infancia que se pueda adaptar a todos los contextos y escenarios ¿Cuáles son las características de los entornos escolares, sociales, del grupo de iguales... que favorecen las nuevas situaciones de riesgo? ¿Cuales son los factores y los indicadores en estos casos?, ¿Cuáles son las características que nos indican que un niño o niña está sufriendo alguna nueva forma de maltrato infantil? Por ejemplo, ¿la situación de refugiados de guerra o de inmigrantes permite que la infancia tenga la misma calidad de vida que si no hubieran tenido que abandonar su país de origen, en el que tienen sus raíces, su familia y en el que pueden hablar su idioma? O bien, ¿un niño víctima de maltrato, abuso y acoso emocional por un compañero del colegio, puede desarrollar su autoestima y seguridad emocional de igual forma que otro que no lo padezca?. La teoría de las necesidades de la infancia se basa en una taxonomía de necesidades fundamentada en las diferentes formulaciones de los derechos de los niños y las niñas. Esta nueva forma de análisis de situaciones que implican riesgo para el desarrollo integral permitirá operativizar nuevos indicadores. (Balsells, 2003).

Coincidimos con Suárez y Márquez (2009) en que los agentes cercanos a la experiencia y vida de los menores, tales como la familia, la escuela, el gobierno y la misma sociedad, no



## MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

han generado prácticas y estrategias para evitar el maltrato infantil y su consecuente repercusión en la integridad de los niños y niñas.

Desde la teoría del Aprendizaje Social de Bandura se conceptualizan algunos de los mecanismos de aprendizaje de las habilidades sociales, como son: reforzamiento positivo directo; experiencias de aprendizaje vicario; retroalimentación interpersonal. Si estos mecanismos tienen lugar en contextos marginales y marginados, violentos y violentados, contextos de maltrato, de drogas, de cárcel, de violencia escolar... ¿qué esperamos que aprendan los menores?... La propia teoría de Bandura nos responde que las conductas pueden describirse, explicarse y predecirse, luego, si un niño o una niña maman violencia, predeciblemente generarán violencia en su entorno.

### RESUMEN

Las consecuencias de la participación continuada durante la infancia en interacciones cargadas de agresividad o violencia, del tipo que sean, provocan un deterioro en su desarrollo de los menores, provocando comportamiento desadaptados a corto y largo plazo: ansiedad, fobias escolares, toxicomanías, problemas de conducta, déficits en habilidades sociales, fracaso escolar, delincuencia.... Por este motivo, parece razonable analizar la relación entre los malos tratos, y otras situaciones de riesgo social en la infancia, con la falta de habilidades sociales. También es importante buscar y desarrollar programas de prevención e intervención socioeducativos que permiten ir a la raíz de los problemas, es decir, buscar las causas subyacentes, no quedándose en las superficiales, basándose principalmente en dos modelos: el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner, y el Modelo de Necesidades Infantiles.

**PALABRAS CLAVE:** Violencia social, malos tratos, infancia, Modelo Ecológico, Modelo de Necesidades Infantiles

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, M. L., y García, J. N. (2007). La evaluación de las redes de apoyo social en las dificultades del desarrollo. En J. N. García (Coord.), Instrumentos y programas de intervención en las dificultades del desarrollo (cap. 35, CD-ROM). Madrid: Pirámide.

Balsells, M. A. (2003). La infancia en riesgo social desde la sociedad del bienestar. Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 4. Recuperado de: [http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_04/n4\\_art\\_balsells.htm](http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_balsells.htm)

Banda, A. L., y Frías, M. (2006). Menores indigentes: factores personales y comunitarios que se vinculan con la vivencia en las calles. Universitas psychologica, 1(5), 85-100.

Barcelata, B. E., y Álvarez, I. (2005). Patrones de interacción familiar de madres y padres generadores de violencia y maltrato infantil. *Acta Colombiana de Psicología*, 1, 35-45.

Benítez, J. L., Berbén, A. B., y Fernández, M. (2006). El maltrato entre alumnos: conocimientos, percepciones y actitudes de los futuros docentes. *Revista de investigación educativa, RIE*, 2(24), 329-352.

Blanco, L. (2008). Menores en riesgo social en España. *En la Calle*, 10, 8-12.

Calderón, I., y Garrido, G. (2002). Metodologías agresivas, alumnos violentos: reflexiones desde un estudio de caso. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 4(5), 1-5.

Christoffersen, M., and DePanfilis, D. (2009). Prevention of Child Abuse and Neglect and Improvements in Child Development. *Child Abuse Review*, 18, 24–40. DOI: 10.1002/car.1029

Díez, C., García, J. N., y Pacheco, D. I. (2007a). Cooperación, autocontrol, asertividad y composición escrita en alumnos/as con dificultades de aprendizaje. *Revista de Psicología INFAD, International Journal of Developmental and Educational Psychology. Nuevos Retos Familiares, Necesidades Educativas Especiales*, 1,3 (19), 299-307.

Díez, C., García, J. N. y Pacheco, D. I. (2007b). Habilidades Sociales en los alumnos con dificultades en el desarrollo,. En J. N. García (Coord.), *Dificultades del desarrollo: Evaluación e intervención* (229-236). Madrid: Pirámide.

Díez, C., García, J. N. y Pacheco, D. I. (2007c). Tareas e instrumentos de evaluación de las habilidades sociales. En J. N. García (Coord.), *Instrumentos y programas de intervención en las dificultades del desarrollo* (cap. 17, CD-ROM). Madrid: Pirámide.

Díez, C., García, J.N., Robledo, P., y Pacheco, D.I. (2009). Habilidades sociales y composición escrita en alumnos con dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento. *Boletín de Psicología*, 95, 73-86.

Domínguez, A. (2005). Absentismo escolar y atención a la diversidad. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, 6, 259-267.

Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión social: ¿De qué se excluye y cómo?. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 1(9), 1-24.

Espinosa, M. A., y Ochaíta, E. (1999a). Dificultades en el desarrollo de origen social: definición, incidencia, tipos y consecuencias del maltrato infantil. En J. N. García (coord.): *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo* (350-361). Madrid: Ediciones Pirámide.

## MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Espinosa, M. A., y Ochaíta, E. (1999b). Dificultades en el desarrollo de origen social: prevención e intervención en los casos de maltrato infantil. En J. N. García (coord.): *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo* (362-375). Madrid: Ediciones Pirámide.

Fidalgo, R., y García, J. N. (2003). Líneas generales de intervención en el campo de las dificultades de aprendizaje (DA): el foco de intervención familiar. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, 9, 275-289.

García, J. N. (2004). Actitudes hacia la diversidad social y cultural: revisión teórica sobre la evaluación e Intervención; *Revista de Educación*, 333, 497-516.

García, M., Vilanova, S., Del Castillo, E., y Malagutti, A. (2007). Educación de jóvenes y adultos en contextos de encierro: Una experiencia de extensión universitaria en la escuela de un penal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(44), 1-9.

Gracia, E. (2002). El maltrato infantil en el contexto de la conducta parental: percepciones de padres e hijos. *Psicothema*, 2(14), 274-279.

Kelly, D. C., and Palley, E. (2008). Severe sexual maltreatment & social inclusion: a case study on insecure attachment. *Journal of Pastoral Counseling*, 43, 79-92. Recuperado de: Academic Search Premier.

Kelly, J. (2002). Entrenamiento de las habilidades sociales. Guía práctica para intervenciones. Bilbao: Desclée de Brouwer.

López, F. (2007). La prevención de los abusos sexuales. En J. N. García (Coor.), *Instrumentos y programas de intervención en las dificultades del desarrollo* (cap. 16, CD-ROM). Madrid: Pirámide.

López, F., y Del Campo, A. (2007). Prevención de abusos sexuales a menores. Guía para padres y madres. En J. N. García (Coor.), *Instrumentos y programas de intervención en las dificultades del desarrollo* (cap. 31, CD-ROM). Madrid: Pirámide.

López, F., Carpintero, E., Del Campo, A., Lázaro, S., y Encarnación, S. (2007). Bienestar personal y social. Un programa de promoción para adolescentes: concepto de ser humano. En J. N. García (Coor.), *Instrumentos y programas de intervención en las dificultades del desarrollo* (cap. 13, CD-ROM). Madrid: Pirámide.

López, S., y Escudero, V. (2007). Talleres centrados en soluciones para padres de alumnos adolescentes con o sin problemas. En J. N. García (Coor.), *Instrumentos y programas de intervención en las dificultades del desarrollo* (cap. 32, CD-ROM). Madrid: Pirámide.

Martínez, E. (1988). *Cachorros de nadie*. Madrid: Ediciones Popular

Martínez, E. (2008). A más rabia, más cariño. *En la calle*, 10, 16-18.

Monjas, M. I. (1993). Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar. Valladolid: Trilce.

Moreno, J. M., y García-Baamonde, M. E. (2007). Prevención del maltrato infantil en el contexto escolar. En J. N. García (Coor.), Instrumentos y programas de intervención en las dificultades del desarrollo (cap. 15, CD-ROM). Madrid: Pirámide.

Robledo, P., y García, J. N. (2007a). La evaluación del entorno familiar en personas con dificultades del desarrollo. En J. N. García (Coor.), Instrumentos y programas de intervención en las dificultades del desarrollo (cap. 33, CD-ROM). Madrid: Pirámide.

Robledo, P., y García, J. N. (2007b). Instrumento de evaluación de las necesidades de las familias con hijos con dificultades del desarrollo: FAOP. En J. N. García (Coor.), Instrumentos y programas de intervención en las dificultades del desarrollo (cap. 34, CD-ROM). Madrid: Pirámide.

Robledo, P., y García, J. N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. Aula Abierta, 1(37), 117-128.

Robledo, P., García, J. N., y Díez, C. (2009). Relación entre tipología de alumnos y factores psicológicos parentales en familias de personas con y sin dificultades de aprendizaje y TDAH. Análisis y Modificación de Conducta, 152(35), 1-18.

Serna, C., Yubero, S., y Larrañaga, E. (2008). Exclusión educativa y social: el contexto social como escenario del fracaso escolar. Bits: Boletín informativo trabajo socia., 13. Recuperado de: <http://www.uclm.es/bits/sumario/73.asp>

Suárez, J. Y Márquez, L. (2009). El maltrato infantil en la práctica docente: estudio de un caso. Psicogente, 21(12), 158-181.

UNICEF (2008). Malos tratos hacia los niños y las niñas que viven en instituciones. <http://www.unicef.es/contenidos/317/index.htm?idtemplate=1>. (Consultado el 25de ENERO de 2011).

Vacas, M. C. (2002). Agresividad escolar y dificultades de aprendizaje. Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología, 3(55), 363-372.

Vallés, A. (1988). Cómo detectar y corregir las dificultades de aprendizaje. Valencia: Promolibro.

Vallés, A. y Vallés, C. (1996). Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular. Madrid: EOS.

**MEMORIAS II CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION  
PSYCHOLOGY INVESTIGATION**

**RESEÑA EXPONENTE**

**ANA SALAS RODRÍGUEZ**

Estudiante del Máster de Investigación en Psicología y Ciencias de la Educación, en la Universidad de León, España.

Diplomada en Magisterio Musical y Licenciada en Psicopedagogía.

Ha participado en el “Proyecto Educativo Intercultural Para Alumnado De Secundaria De Los Institutos De León” llevado a cabo Ayuntamiento De León mediante contrato con la Universidad De León, bajo la dirección del profesor Enrique Javier Díez Gutiérrez, Profesor Titular De La Facultad De Educación. Departamento De Didáctica General, Específicas Y T<sup>a</sup> De La Educación De La Universidad De León. (Noviembre 2009-Junio 2010).

